

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ertan BAŞA

Enstitü Anabilim Dalı :Eğitim Bilimleri

Enstitü Anabilim Dalı :Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ

MAYIS – 2011

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

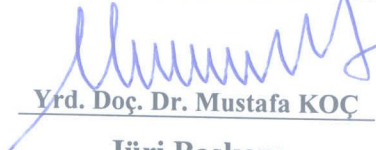
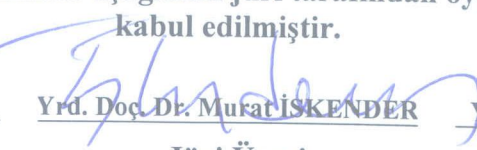
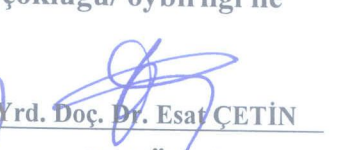
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ertan BAŞA

Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Enstitü Anabilim Dalı : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Bu Tez 20/06/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oyçokluğu/ oybirliği ile kabul edilmiştir.

 Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	 Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER	 Yrd. Doç. Dr. Esat ÇETİN
Jüri Başkanı	Jüri Üyesi	Jüri Üyesi
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
<input type="checkbox"/> Red	<input type="checkbox"/> Red	<input type="checkbox"/> Red
<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada problem çözüme ile psikoloji belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. İnsanlar yaşamlarında çok değişik sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların çözebilme konusunda farklı stratejiler denemektedirler bu sayede bazı insanların çözüm yolu ararken bazı psikolojik sorunlara karşılaşmaktadırlar. Bazı insanlar problem çözümede pek sıkıntı yaşamazken, bazıları problem çözüme becerileri konusunda sorun yaşayabilmekte ve bazen psikolojik danışmalara başvurabilmektedirler. Bu çalışma ile gelecekte ilgili konuda yapılacak yeni çalışmalar katkıda bulunmuş olmayı umuyorum. Bu yorucu ve zevkli çalışmanın hazırlanması ve son aşamasına erişmesinde değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ'un bilgi ve tecrübesi ile çok değerli yardımları ve katkıları oldu. Bu bakımdan kendisine yürekten teşekkür etmeyi bir borç olarak görüyorum. Lisans eğitimimde her zaman hayalini kurduğum ve olması için çaba sarf ettiğim yüksek lisans eğitimi boyunca görmüş olduğum derslerde ve dersler dışında Sakarya'da tanıdığım değerli büyüklerim, arkadaşlarım sayesinde önemli tecrübeler edindiğimi düşünüyorum. Eğitim bilimlerinde yüksek lisans eğitimi almak birçok alanla ilgili önemli bilgiler edinmem benim için bir fırsatı, Sakarya Üniversitesi'ne gelişime ve burada eğitimimi almama emeği ve desteği olan Yrd. Doç. Dr. Cevdet şANLI'ya ve SAÜ'de bulunduğum sürede desteğini her zaman gördüğüm gerek manevi gerekse maddi açıdan sayın, Prof. Dr. Recai COşKUN'a, ayrıca Ankara'da bana büyük yardımlarda bulunan emeği ve desteği tezimin hazırlanmasında ki yardımlarından Yrd. Doç. Dr. Semih şAHİNER'e teşekkürlerimi sunarım, ayrıca bu günlere ulaşmamda emeklerini ve desteğini esirgemeyen aileme canım anneme, babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ertan BAşA

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. Düşünme Nedir?	4
1.1.1. Düşünme Becerileri Nelerdir?	4
1.1.2. Eleştirel Düşünme.....	5
1.1.3. Yaratıcı Düşünme	5
1.1.4. Yansıtıcı Düşünme.....	6
1.2. Problem Çözme Becerisi	6
1.2.1. Problem Dayalı Öğrenme.....	8
1.2.2. Problem Dayalı Öğrenmede Bilimsel Araştırma Süreci.....	8
1.2.3. Problem Dayalı Öğrenme Düzenlenmesinde Temel Noktalar	10
1.2.4. Öğrenme Sürecinde Senaryo/Problem Durumuna İlişkin Problem Çözme Becerilerinde Kullanılan Aşamalar	12
1.2.5. Problem Çözme Yöntemi	13
1.2.6. Problem Çözme ve Aşamaları	14
1.2.7. Problem Çözme Süreci İle İlgili Davranışsal Etkinlikler.....	16
1.2.8. Problem Çözme Süreci İle İlgili Bilişsel Etkinlikler	17

1.2.9. Problem Çözme Süreci İle İlgili Duygusal Etkinlikler	18
1.2.9.1. Etkili Problem Çözme Eylemleri.....	19
1.2.9.2. Etkisiz Problem Çözme Eylemleri.....	20
1.3. Problem Çözme Yoluyla Öğrenmenin Psikoterapide Uygulanışı.....	22
1.4. Problem Alanlarına Göre Rehberlik.....	22
1.5. Psikolojik Belirtiler	24
BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.1. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	28
2.2. Psikolojik Belirtiler İle İlgili Yapılan Araştırmalar	29
BÖLÜM 3: YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Amacı	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Semptom Tarama Listesi (SCL-90-R)	34
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	38
3.3.3. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM 4. BULGULAR.....	40
4.1. Örneklemeye Ait Bulgular	40
4.1.1. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Yaşlarına İlişkin Bulgular	40
4.1.2. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	41
4.2. Problem Durumuna İlişkin Bulgular	42
4.2.1. Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular	42

4.2.2. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular	44
4.2.3. Problem Çözme İle Psikolojik Belirtiler Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır? Sorusuna İlişkin Bulgular	45
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	47
4.3.1. Anksiyete Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular ...	47
4.3.2. Duygu Durum Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular ...	49
4.3.3. Psikotik Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.3.4. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.3.5. Anksiyete Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	55
4.3.6. Duygu Durumu Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	58
4.3.7. Psikotik Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	60
4.3.8. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	62
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	64
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ	79

KISALTMALAR

t	: t-test değeri
r	: Kolerasyon Katsayısı
s.	: Sayfa
v.b.	: Ve Benzeri
F	: Varyans Analiz Değeri
N	: Denek Sayısı
S.S	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
sd	: Serbestlik Derecesi
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme
Akt	: Aktaran
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
KSE	: Kısa Semptom Envanteri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Bireylerin Yaşlarına Göre Dağılımları	40
Tablo 2: Örneklemi Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	41
Tablo 3: Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri	42
Tablo 4: Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri.....	44
Tablo 5: Problem Çözme İle Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri.....	45
Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni İle Anksiyete Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri	47
Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İle Duygu Durum Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri.....	49
Tablo 8: Cinsiyet Değişkeni İle Psikotik Bozukluklar Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri.....	51
Tablo 9: Cinsiyet Değişkeni İle Problem Çözme Puan Ortalamalarına İlişkin T Değerleri.....	53
Tablo 10: Yaş Değişkeni İle Anksiyete Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri.....	55
Tablo 11: Yaş Değişkeni İle Duygu Durumu Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri.....	58
Tablo 12: Yaş Değişkeni İle Psikotik Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri.....	60
Tablo 13: Yaş Değişkeni İle Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri	62

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri.....	42
Şekil 2: Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri	44

ÖZET

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	
Tezin Yazarı: Ertan BAŞA	Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ
Kabul Tarihi: 20.06.2011	Sayfa Sayısı: 8 (Önkısım) + 74 (Tez) +5 (Ek)
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
<p>Bu araştırmanın temel amacı: üniversiteli öğrencilerin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Problem çözme becerisinin cinsiyet ve yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır.</p> <p>Bu çalışma 2010-2011 eğitim öğretim göz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Sakarya Üniversitesinde farklı bölümlerde eğitimini görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem % 55'i kızlar ve % 45'i erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama amacıyla "Problem Çözme Envanteri" (Heppner ve Petersen, 1982), "Kısa Semptom Envanteri" (Derogatis ve Lazarus, 1994), ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için istatistik programı kullanılarak örnekleme ait değişkenlerin frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Demografik özelliklerin problem çözme becerisi ve psikolojik belirti düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı ise varyans analizi ve t testi yardımıyla ölçülmüştür.</p> <p>Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; Problem çözme beceri düzeyi arttıkça bireylerde psikolojik belirti olarak paranoid düşünce belirtisinde bir artış gözlenmektedir. Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven arttıkça psikolojik belirtilere sahip olmada düşüş görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin psikolojik belirtilere sahip olma puan ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin obsesif-komplüsif, fobik anksiyete, kişilerarası duyarlılık, depresyon, öfke düşmanlık, psikotizm, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol belirtilerine kız öğrencilerden daha fazla sahip oldukları bulunmuştur.</p>	
Anahtar Kelimeler: Ruh sağlığı, problem çözme, psikolojik belirtiler.	

SUMMARY

Sakarya University Institute of Social Sciences

Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: Analysis of the relationship of university students problem solving skills and psychological symptoms.	
Author: Ertan BAŞA	Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Date: 20.06.2011	Number of Pages: 8 (pre text) + 74 (main body) + 5 appendix
Department: Educational Sciences	Subfield: Psychological Services in Education
<p>The main purpose of this survey is to detect the students' ability of problem solving and its effects on their psychological symptoms. Whether the ability of problem solving differs considerably based on sex and the level of age was also researched.</p> <p>This survey was realized in 2010-2011 education year in Sakarya University by the attendance of its students who studied in its different branches. This survey was implemented on 400 hundred students of which the 55 percent is female and 45 percent is male. By the aim of collecting data, inventory of problem solving, inventory of short symptom and personal information form was used. For the analysis of the obtained datum, statistical program was used and by the help of this program frequency and percent values of the variables of sample was reached. Whether demographical properties play an important role on the ability of problem solving and the level of psychological symptoms was measured by the help of variance analysis and t test.</p> <p>According to the results obtained from the findings of the survey, by the increase of level of problem solving in the individuals, an increase in the symptoms of paranoid thinking was observed. by the increase of the trust of the students in their ability of problem solving, there observed a decrease in their psychological symptoms. in comparing of the male and female students' having psychological symptoms, there observed that male students' level of having the symptoms of obsessive-compulsive, fobic anxiety, interpersonal sensitivity, psychotizm, hatred and animosity, convergence-abstinence and individual control is bigger than the female students.</p>	
Keywords: Mental health, problem solving, psychological symptoms.	

GİRİŞ

Problem çözmeye, bireyin bir hedef doğrultusunda ilerlerken karşısına çıkan engeller ile belirlediği hedef arasındaki boşluğu anlaması ve çözmesi sürecidir.

Proballo (öne çıkan, engel) sözcüğünden türetilen ve özü itibarıyla Latince bir kavram olan problem kavramı, Arapçada "mesele", günümüz Türkçesinde ise "sor", kökünden türetilen "sorun", sözcüklerine karşılık gelmektedir (Güçlü, 2003: 272).

Bu araştırmada problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Var olan yazını doğrultusunda problem çözme becerisi üzerinde etkili olan, psikolojik belirtiler, yaş, cinsiyet değişimleri araştırmaya dahil edilerek bir model oluşturulmuştur.

Günümüzde bireylerin giderek gelişen ve değişen dünyada çeşitli durumlar ve olaylarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu tür olaylar ve durumlar bireyin duygu ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. İnsan doğası duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak mümkün değildir. Birey değişen durumlara uyum sağlayabilmesinde ve insan soyunun devamını sürdürmesinde de önemli rol oynayan duygular (Cüceloğlu, 2000), yaşamı ilginç kılmakta, hayatın anlamı olmasını sağlamaktadır (Baymur, 1990).

İnsanoğlu hızla gelişmekte olan dünyamızda hemen her gün basit ve karmaşık pek çok problemle karşı karşıya kalmakta, bazı problemlerine farkında olmadan çözümler üretmekte, bazı ise problemlerin üzerinde uzun uzun düşünmekte veya sürüklenip gitmekte ve bazı durumların ise problem olduğu farkına dahi varamamaktadır. Oysa bugün, çok daha fazla sayıda ve farklı türde problemlerle uğraşmak durumunda olan insanoğlu için, problemi nasıl çözeceğine, problemin ana hatlarına nasıl odaklanacağına, hangi problem çözme yaklaşımını kullanacağına, kullandığı problem çözme yaklaşımının ne kadar etkili olacağına, problemlerin daha yaratıcı, etkili ve yenilikçi çözümler nasıl üreteceğine ilişkin temel becerileri kazanmak ve devamında problem çözümleri için farklı yollar ve beceriler geliştirmek zorunlu bir ihtiyaç haline almıştır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda ergenlik döneminde sağlıklı ifade edilmeyen öfke ve problem çözme becerileri ile birçok fiziksel ve psikolojik sorunlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu nedenle bireylerin öfke ifadeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi sağlıklı bireyin yetişmesi büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul-ruh sağlığı alanında yüksek riskli davranışları azaltmak için hazırlanmış programlar aracılığı ile iletişim, karar verme, problem çözme alanlarında bireysel beceriler oluşturmanın önemli giderek artmaktadır (Elias ve Weisberg, 2000; Akt: Korkut, 2004).

Konuya psikolojik yardım hizmetlerinin temelini oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik açısından batılıımızda problem çözme ve psikolojik danışma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Balcı'ya göre, ” Psikolojik danışma, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerinin geliştirilmesi, uyum yaşaması ve böylece kendin geliştirmesi için uzman kişilerce yapılan yardımdır” (Balcı, 1999: 2-3).

Psikolojik danışma sürecinde problem çözmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Problemlerini çözebilen birey, kendisine güven duyacaktır ve olumlu benlik algısına sahip olacaktır. Bu sonuç zaten psikolojik danışmanın temel amaçlarından biridir. Bazı yazarlar, psikolojik danışmanın problem çözme konusunda yoğunlaştığı ve amacının danışanların problem çözme becerilerini artırmak olduğunu savunmaktadırlar (Heppner ve Krauskopf, 1987: 371–380).

Bireyler, problemlerine uygun çözüm yolu bulamadıklarından dolayı ve problem çözme becerilerini olumsuz değerlendirmelerinden dolayı psikolojik danışmaya başvurmaktadırlar. Psikolojik danışmada da öncelikli amacın, kişinin kendini daha iyi tanıyıp, değerlendirip problemleri ile baş edebilmesine yardımcı olmak olduğu kabul edilirse, psikolojik danışmada, danışanın problem çözme becerisini değerlendirmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Başka bir psikolojik danışma tanımında yine problem çözmenin etkisini görebiliriz. “Psikolojik danışma, problemlili olan kişi (danışan) ile onun kişisel probleminin çözümüne dönük olarak kişi-kişiyeye ve yüz yüze cereyan eden bir yardım oluşumudur. Bütün rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin nihai amacı, kişiyeye; problemlerini çözerek, yeterli uyum ve dengeyi sağlamasına katkıda bulunarak yardım etmektir” (Tan, 1992: 20).

Özgüven'in ifadelerine göre “Psikolojik danışman, bireyin yetenekleri, becerileri, ilgileri, tavırları, güdüleri, kişisel ve duygusal problemleri konusunda, kendisini daha iyi anlaması,

problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi, kendi kendine kararlar alabilir ve problemlerini çözebilir hale gelmesini amaçlar. Psikolojik danışma, sözel ve sözel olmayan iletişim yolları ile bireyin problemine çözüm yolu bulmasını, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana gelmesini amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç içinde danışmanın kendine olan özgüveni artar ve problemlerini çözebilmesi yönünden bir gelişme sağlanır” (Özgüven, 2000: 196) .

En önemli servisi psikolojik danışma olan rehberlik, bireyin problemlerini çözebilmesi, bağımsız hale gelebilmesi ve içinde yaşadığı toplumun sorumlu ve üretken bir üyesi olabilmesi için sağlanan bir yardım süreci olarak tanımlanmıştır (Glanz, 1964, Akt, Kaya, 2005: 6) .

Bu araştırma sonuçlarının psikolojik danışma hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Problem çözüme becerileri ile psikolojik belirtilere sahip olma arasındaki nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

1. Kız ve erkek öğrencilerin problem çözüme becerileri arasında fark var mıdır?
2. Problem çözüme becerilerinde yaş bir faktör müdür?
3. Psikolojik belirtilere sahip olmada cinsiyet bir faktör müdür?
4. Psikolojik belirtilere sahip olma düzeyi yaş arasından farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

Araştırma grubu Sakarya Üniversitesinde okuyan öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

Öğrenim açısından; 2010/2011 eğitim-öğretim yılının göz dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma bulguları, örneklemin veri toplama araçlarına verdikleri bilgilerle sınırlıdır.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırma, problem çözme sürecinde ortaya çıkabilecek psikolojik belirtiler üzerinde odaklanacağından, çalışmanın bu bölümde düşünme, düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve problem çözme sürecinde ortaya çıkabilecek psikolojik belirtiler açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Düşünme Nedir?

Düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran aklın bir fonksiyonudur olarak belirlenmektedir. Düşünmenin farklı tanımları bulunmaktadır. Düşünmeyi tanımlamak için onun belirgin bazı özelliklerine hareket etmek kolaylık sağlayacaktır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir;

Düşünme, insan çabasını belirli bir amaca ya da sonuca yöneltebilir.

Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olur. Onlara karşı hazırlıklı olmamızı sağlar. Çözümün daha kolay bulunmasını, olucakları kestirmeyi ve uygun davranışta bulunmayı sağlayabilir.

Düşünme, kavramların oluşumunda ve gelişiminde, kavramların birey için anlam kazanmasında rol oynar. Düşünmenin gelişimi de kavramların zenginliği ve sağlamlığı ile yakından ilgilidir.

Düşünme, birey ve toplum için güvenilir ortamda yaşama olanaklarını sağlamada ve bu ortamın sürdürülmesinde rol oynar.

Yukarıda belirtilen özellikler, düşünmenin insan ve toplum hayatı için ne kadar önemli olduğunu açıklayabilir (Nuri, 2010: 167).

Düşünme bireyin, bireysel ve toplumsal yaşamında başarılı olabilmesinin temel aracıdır. Etkili düşünebilen birey, yaşamının amacını belirlemede ve onu gerçekleştirmede, karşılaştığı sorunları çözmeye karşılaştığı problemlerle ve bunlara dönük karar vermede, bu kararları uygulamada başarılıdır.

1.1.1. Düşünme Becerileri Nelerdir?

Literatürde düşünme becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme kavramları ile açıklandığı gözlemlenmiştir.

1.1.2. Eleştirel Düşünme

Dilimizde ‘eleştiri’ sözcüğü, çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme yada yaygın değişle tenkit anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel Düşünme, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplin ve öz denetimli düşünme biçimidir. Düşünmek yeterli değildir. Bir şeyi eleştirel düşünmek gerekir. Eleştirel düşünme eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak görülmemelidir; çünkü eleştirel düşünebilme her bireyin sahip olması gereken etik bir hakır (Akt. Semih 1991: 123).

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmemin normları, insan düşüncesi kavram ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Akt. Semih 1990: 125).

1.1.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavramdır. Bu nedenle yaratıcılığı tanımlarken dolaylı biçimde yaratıcı düşüncenin de tanımladığı kabul edilebilir. Yaratıcılık genel kabul görmüş kesin bir tanımı yoktur.

Torrance’a göre yaratıcılığı, rahatsız edici boşlukların veya eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme, bunlarla ilgili varsayımlar ortaya atma, varsayımları sınaama, elde edilen sonuçlara göre gerekirse yeni varsayımlar kurma, sorunlara aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere duyarlı olma, güçlülüğü tanımlama, güçlüğe çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlanmaktadır (Akt. Sungur 1997: 169).

Guiford (1967), ise zekayı açıklamaya çalıştığı faktör analizi kuramında yaratıcılığı zekanın bir boyutu; orijinal, akıcı, esnek ve alışılmamış şekilde düşünme olarak

tanımlamıştır. Çeşitli kaynaklarda yaratıcılık, ana yoldan ayrılma, kalıplardan kurtulma, deneye açıklık; çok çağrışimli düşünebilme, çağrışım üretebilme, özgür olma ve bunu yaparken sorunun özünden sapmama gerekir (Akt. Sungur 1967: 169).

1.1.4. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmenin anlamı dört boyutta sunulmuştur:

Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünmede, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

Yansıtıcı düşünmede, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.

Yansıtıcı düşünmede bir inancı doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünme bilim adamlarınca değişik biçimlerde tanımlanmaktadır; ‘‘Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir’’ (Akt. Gülsen 1991: 137: 138).

‘‘Eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir’’. ‘‘Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir’’ (Akt. Gülsen 2003: 138).

1.2. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur. Dünyamızın hızlı bir şekilde gelişmesi gerek teknolojik gelişmeler, siyasi, ekonomik krizler ve bazı özel koşulları nedeniyle bireyler, gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadırlar. Önceki dönemlerde yaşayan insanlardan daha fazla sayıda ve daha farklı türde problemle uğraşmak durumunda olan günümüz insanı ise her türlü

problemin aynı şekilde çözülmesinin mümkün olmadığı gerçeğinden de hareketle, problemleri için farklı yollar keşfetmek ve çeşitli beceriler geliştirmek zorunda kalmıştır.

Oğuzkan'a göre problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır.

Anderson' a göre ise öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır (Anderson, 1980: 119).

Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. Diğer bir deyişle problem çözme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir (Taylan, 1990: 4).

Problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir.

Ona göre problem çözme,

-bilişsel bir özellik ya da davranış,

-duyuşsal özellik,

-bir yöntem bir yaşantıdır.

Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (Kabadayı, 1992: 32-33).

Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır (Heppner, 1987: 34-37).

Kaya tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri, benlik değerlerinin sürekliliği düzeyleri, depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven duyma düzeyleri, eleştiriye duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak ta benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur (Kaya, 1992: 118-119).

1.2.1. Problem Dayalı Öğrenme

(Duch, 1995), probleme dayalı öğrenmede, öğrencilerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Akt. Gürten 2010: 81).

-Öğrenciler önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarmada.

-Gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bağlamlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada.

-Bilgiyi organize etme ve anlamlandırma kalıcı bilginin edinilmesinde etkin rol oynamaktadır.

1.2.2. Problem Dayalı Öğrenmede Bilimsel Araştırma Süreci

Problem çözme, üst düzey becerileri gerektirir. Birey zihinsel süreçlerini kullanarak bilgileri sorgular, anlamlandırır ve yapılandırır. Birey problem çözme becerilerini kullanarak amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulur (Gürten 2010: 82).

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bilimsel araştırma becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarını gerektirir. Öğrenenler problem çözme becerilerini kullanarak bilgilerini organize etmek ve kalıcı bilgi edinmek için bilimsel araştırma sürecinde aşağıdaki basamakları izlerler (Gallagher, 1994; Özvarış, 2002; Wood, 2003; Akt. Gürten 2010: 82).

-Problem üzerinde düşünme, açık olmayan kavram ve konuları netleştirme.

-Problemi tanımlama.

-Önceki bilgilere dayalı olası açıklamaları belirleme/bilinmesi gerekenler üzerinde fikir birliğine varma.

-Problem çözümüne yardımcı olabilecek çözüm yollarını/hipotezleri belirleme.

-Öğrenme hedeflerini belirleme.

-Olası çözüm yollarına ilişkin bilgi toplama.

-Elde edilen sonuçların problemi çözümlmeye katkı getirip getirmeyeceğine karar verme, katkı getirmediğini düşünüldüğünde başa dönme.

-Açıklamaları sentezleme, sonuçları raporlaştırma.

Hmelo (1997) PDÖ' de öğrenciler problem ile bağlantılı bilgileri araştırırlar ve elde ettikleri bilgileri değerlendirirler. Araştırarak öğrenme, problemi tanımlama, veri toplama, düşünme becerileri kullanma ya da fikir üretme, değerlendirmede farklı seçenekleri kullanma ve problemin çözümünü uygulama etkinliklerini içerir (Akt. Gürten 2010: 82).

Ülgen (2001) problem çözme, belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgileri organize etmeyi, esnek olmayı ve bilişsel kaynakları etkili bir biçimde kullanmayı gerektirir. Problem çözme sürecinde birey sürekli sorgular ve topladığı bilgileri karşılaştırır, olasılıkları hesaplar, seçim yapar. Sorgulama, karar verme ve seçme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanır (Akt. Gürten2010: 82).

PDÖ sürecinde öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyinin de önemli bir yer vardır. Öğrenenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri, performans ile başarı arasında önemli bir işleve sahiptir. Albert Bandura' ya göre, farklı durumlarda uğraşmada öğrenenlerin kendi yeteneklerini yargılamaları, öğrenenlerin kendi eylemlerine bağlıdır, etkinliklerde ne kadar çaba sarf ettiklerini, güçlüklerle karşılaştıklarında ne kadar sabırlı olduklarını ve işlemlere tedirgin mi yoksa kendinden emin bir biçimde mi yaklaştıklarını içerir. Bu yargılara "öz yeterlik" adı verilir. Öz-yeterlik algıları dört temel bilgi kaynağından ortaya çıkmıştır:

-Performans edinme

-Gözlem yapma

-Sözel iletişim becerisine sahip olma

-Psikolojik etken.

Başarılar öz yeterliliği olumlu yönde arttırırken öğrenme sürecinin başında yaşanan ve çaba eksikliğine ya da zor koşullara bağlı olmayan başarısızlıklar öğrencilerin öz yeterliğini düşmesine neden olmaktadır (Kaufman, 2003; Akt. Gürten 2010: 84).

Wood (2003)'a göre probleme dayalı öğrenme, sadece problem çözme değildir; problemleri çözme aşamasında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak bilgiyi ve anlamı zenginleştirmeleridir.

1.2.3. Problem Dayalı Öğrenme Düzenlenmesinde Temel Noktalar

Probleme dayalı öğrenme düzenlenmesinde temel noktalar belirlenmiş bunlar:

Öğrenci grupları oluşturma.

Öğrencilere bir problem durumu/senaryo sunma. Bu aşamada powerpoint, video kamera çekimlerinde, drama ya da araştırma bulgularında yararlanma. Her gruba aynı öğrenme problem durumu/senaryoyu verme.

Öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla yapılandırılmamış problemler kullanma öğrenciler ünite sonlarında yapılandırılmış problemlere benzer türdeki problemleri çözebildiklerinden öğrendikleri bilgilerini yaşama transfer etmede güçlük çekmektedirler.

Probleme dayalı öğrenmede problem yapılandırılmamıştır. Problem basit değil karmaşıktır. Senaryonda gerçek durumlara uygun ve akıl yürütmeyi gerektirecek nitelikte problemler yer alır. Yapılandırılmamış problemler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun düzenlenir ve tek bir doğru yanıtı yoktur (Stepien, 1998; Akt. . Gürten 2010: 85).

Yapılandırılmamış Problem;

-Öğrenci problem ile ilk karşılaştığında problem durumu karmaşıktır.

-Başlangıçta öğrencilerin doğrudan tanımlayabileceği ya da çözüm üretebileceği bilgiler yoktur.

-Problem öğrencilerin akıl yürütmelerini gerektirecek niteliktedir (bilgileri, organize etme ve analize etme).

-Bilgiler, araştırma doğrultusunda değişime açıktır.

-Öğrenciler arasında fikir ayrılığı olsa dahi problemler öğrencilerin karar verme, alternatif çözümler üretme ve çözümlerin olasılıklarını savunma becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

-Öğrenciler problemin önemli noktalarını belirlerler. Grup üyeleri çözüm için iş birliği yaparlar.

-Öğrenciler problem durumunu araştırırken, öğretmen öğrencileri ulaşabildikleri tüm kaynakları ve özellikle birincil kaynakları kullanmaları; aynı zamanda konu ile ilgili uzman kişilerle görüşmeleri konusunda yönlendirir.

-Problem çözümü için tek doğru yerine çoklu çözümler vardır. Her öğrenci problem durumu ile ilgili kendi önceki bilgilerini kullanarak problemleri farklı bir bakış açısından ele alabilir. Öğrenciler, ön bilgileri ile yeni bilgilerini organize ederek bütünleştirdikten sonra bilgilerini anlamlandırır ve içselleştirirler.

-Probleme dayalı öğrenme sisteminin temeli oturumlardır. Bu oturumlarda daha önceden planlanmış öğrenme konularının, konuyu en iyi şekilde açıklayan problemler doğrultusunda öğrenilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu problemler senaryolaştırılmış halde öğrenciye bölümler halinde sunulabilir. Her bölüm öğrencinin bilgilerini gözden geçirmesi ve olay hakkında yeterince fikir üretmesi beklenir. Yeni fikirlerin tartışma yolu ile, bir sonraki bölümde verilen ek bilgiler ve çıkarılan öğrenme hedefleri doğrultusunda, edinilen yeni bilgilerin de kullanımıyla, modül sonunda öğrencilerin problemlerin çözüme ulaşması beklenir (Stepien, 1998).

PDÖ oturumlarında yer alan senaryoların belli özellikleri bulunmaktadır. Bunlar:

-Bir problem durumu/olumsuzluk vardır.

-Problem gerçeğe en uygun olanlar arasında seçilir.

-Problem açık uçludur (Birden fazla çözüm olabilir).

-Merak duygusu uyandırır.

-Olumsuz olay ve davranışlardan çok, gerçek ve etik davranışları içerir.

-Öğrencilerin özgürce fikir yürütebilmelerine ve kendilerine ifade etmelerine yardımcı olur.

-Öğrencilerin problemleri sahiplenmelerine ve çözüm üretmek için istekli olmalarını sağlar (Kuntalp ve diğerleri, 2002; Akt. Gürlen 2010: 86).

1.2.4. Öğrenme Sürecinde Senaryo/Problem Durumuna İlişkin Problem Çözme Becerilerinde Kullanılan Aşamalar

Öğrenciler öğrenme süresince senaryo/problem durumuna ilişkin problem çözme becerilerini kullanırken şu aşamaları izlerler. Aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır; Problemlerin açıklanması, problemlerin geliştirilmesi, öğrenme hedeflerini belirlenmesi, veri toplama ve analiz etme, sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma, geribildirim verme.

Problemlerin açıklanması: Problem, doğrudan verildiğinden öğrenci var olan bilgilerini mümkün olduğunca çok kullanarak problem ilişkin nedenleri ve hipotezleri ortaya koymaya çalışır. Öğrenciler özgün bakış açısı ile bakabilecekleri gerçek yaşamla bağlantılı bir senaryo üzerinde çalışırlar. Özetleme ve beyin fırtınası yaparak daha üretken olurlar. Görüşlerini “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt verecek şekilde açıklarlar.

Problemlerin geliştirilmesi: Problem tanımladıktan sonra öğrenciye verilen ek bilgileri özetler, bu bilgileri ve ön bilgileri kullanarak bir önceki aşamada ürettiği tezleri gözden geçirirler. Böylece öğrenciler kurdukları hipotezleri tartışarak problemin çözümü için gerekli olan hipotezleri seçerler. Probleme ilişkin var olan bilgilerinin yanı sıra bilmeleri gereken ek bilgileri belirlemeye çalışırlar. Bu aşama birkaç kez tekrarlanabilir.

Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi: her oturum sonunda grup üyeleri elde ettikleri bilgileri tartışarak problemi gerektirdiği bilinmeyen konuları ortaya çıkarır ve bunlar yazıcı tarafından kaydedilir. Her grup üyesi problem durumu üzerinde çalışır ve bir sonraki oturuma hazırlıklı bir şekilde gelir. Bu aşama birkaç kez tekrarlanabilir.

Veri toplama ve analiz etme: Problem açık bir şekilde tanımlandıktan sonra öğrenciler bilimsel yayın ya da elektronik bilgi kaynaklarına, birincil kaynaklara, konu alanında uzman kişilere ulaşırlar. Öğrenciler araştırma yaparken elektronik ortamdan da taramalar yaparak önemli kaynaklara ulaşabilirler. Benzer bir problem durumu ile karşılaştıklarında problem durumuna daha zengin farklı bakış açısı ile bakabilir, değişik birçok kaynağa ulaşabilirler.

Problem çözümünün her aşamasında bütün kaynaklar değerlendirilir. Kaynaklar;

-Ne kadar güncel?

-Ne kadar güvenilir ve gerçek?

-Kaynakta kuşku duymayı gerektirecek bir neden var mı?

-Gibi sorulara yanıt aranarak değerlendirilir.

Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma: Öğrenciler yeni öğrenme yolları ile farklı bakış açılarını dikkate alır ve bilgiyi yeniden organize ederler. Problem için bir çözüm üretirler ve bir çoklu ortam ürünü ortaya çıkarabilirler.

Problem çözümüne ilişkin son aşama genellikle tüm öğrenme hedeflerinin öğrenilmesi, çalışma sonuçlarının farklı yollarla (poster, kavram haritası, resim vb.) özetlenmesidir. Burada amaç, öğrencilerin benzetim ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine fırsat verilmesidir.

Geribildirim verme: Tüm öğrencilerin her oturum sonunda grup üyeleri, kendileri ve eğitim yönlendiricisi ile senaryo hakkında görüşlerin alındığı aşamasıdır. Bu etkinlikler grup üyeleri arasında güven sağlanması ve olası engellerin belirlenmesi hedeflenir (Özvarış ve Demirel, 2002: 86: 87).

1.2.5. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, karmaşık durumlarla baş etmede kullanılır. Kavram bilgisi ve motor becerisi gerektirir. Bu karmaşık durumlar, belirsiz ve kesin olmayan durumlardır. Öğrenciler ister okul içi, ister okul dışı problemlerle karşılaştığında bu karmaşıklığı ve belirsizliği çözmeye uğraşır. Bu durumda öğrenciler problem çözme yollarını anlamaya çalışır.

Problem çözenin yararları; yaratıcı düşünmeyi, yaratıcı olmayı, eleştirel analizi, mantıksal akıl yürütmeyi geliştirmesi ve gelecekte bireysel ve grup problemlerini çözebilmeyi sağlamasıdır. Problem çözüme öğrenciler için anlamlı olabilecek, örneğin; sınıf gezisi için gerekli para, okul içinde istenmeyen davranışlar, çekici olmayan okul koridorları, okuldaki öğle yemeği sırası, düzensiz okul araç gereçleri, okul çevresindeki başı boş hayvanlar gibi gerçek yaşam problemleri seçilmelidir (Ahmet, 2008: 177).

1.2.6. Problem Çözme ve Aşamaları

D’Zurilla ve Goldfried’ göre problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Şu şekilde sıralanmaktadır: genel yaklaşım, problemin tanımlanması, seçeneklerin yaratılması, karar verme, değerlendirme.

Problem çözme sürecini tek ve homojen bir süreç olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu sürecin aslında farklı etkinliklerin bir bütünü olduğunu gösteren bazı kanıtlar vardır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971: 45).

Heppner (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur.

Genel Yaklaşım: bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir.

Problemin tanımlanması: bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözümlerinin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili öğeleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemin tanımlanması bir çok spesifik beceri gerektirir.

Kendini, davranışlarını, bilgisini, heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme problematik durumu açığa kavuşturma, hedeflerin beklenti ve çatışmaların farkında olma.

Freud’un problemi tanımlama yöntemi, danışanın gereksinim ve çatışmalarına yön vermek için geçmişteki bilinçdışı süreçlerin analizini ve sonra da danışanın getirdiği

içeriğin farkına varmasını içerir. Benzer biçimde Gestaltçı terapistlerde (Pels ve ark., 1965) “bitirilmemiş işlerle” ilişki kurması için (sözel olmayan işaretler, duygular, heyecanlar, durumlar gibi) şimdi ve buradaki olaylara dikkat çekerler.

Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Oluşturulan seçeneklerin sayısı, bireysel sorunların duygusal öğeler taşıması nedeniyle az olabilir. Engellenmişlik hissinin eylemlerdeki akıcılığı azalttığını ve başarısızlıkların genelde problem çözme stratejilerini olumsuz etkilediğini gösteren araştırma bulguları vardır. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Osborn’un beyin fırtınası yöntemi 4 kural içerir.

-seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak

-kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek

-oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması

-önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak.

Gestalt yaklaşımı bireyin “farkında olma” sistemini değiştirerek danışanların kendileri hakkında sahip oldukları bilgi miktarını artırmayı ve benzer olayları ayırt etme yollarını öğretmeyi dener.

-Karar Verme: bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir.

-Kuzgun’a göre karar verme, bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir.

-Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlığını öne sürmektedir. Bunlar:

-Fayda değeri ki, bunlar objektif ya da subjektif olabilir.

-Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı şekilde objektif ya da subjektiftir.

D’Zurilla ve Goldfried’e, göre geliştirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından eğitime büyük önem veren biçimde birleştirilmiştir. Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal, uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirebilecekleri fırsatlar verilmiştir.

Değerlendirme: bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “işlemine” devam eder bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Bu beceriler şu biçimlerde işlevseldirler:

Başarılı sonuçlar belirleyebilme ki bu da özgüven duyguları oluşturur.

Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir.

Değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Bir problemi çözme işleminde başarılı olmak için öncelikle problemin doğru bir şekilde tanımlanması bağlıdır. Ayrıca sadece problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmalı bütün güçlükleri gözden geçirip davranış tarzların formüle edilmeli ve bizi en iyi çözüme götürecek seçenekten başlanmalıdır.

1.2.7. Problem Çözme Süreci İle İlgili Davranışsal Etkinlikler

Son derece karmaşık ve geniş kapsamlıdır. Problem çözmeye dönük davranışlar 4 ana değişkenden etkilenirler. Bunlar:

-daha önce denenmiş eylem türleri

-önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedeni

-eylemlerin işlevsel sonucu

-bireyin azmi.

Birey danışmana başvurana kadar bir dizi eylemde bulunmuştur. Bu nedenle öncelikle yapılması gereken temel değerlendirme, başvuran bireyin daha önceden problemin çözümüne ilişkin gerçekleştirdiği eylemlerin niteliğinin belirlenmesidir. Ayrıca bireyin probleme yaklaşımının ne derece doğrudan olduğunu araştırmak gerekir. Örneğin, birey kendisini yardımcı olabilecek kitaplar mı okumuştur, arkadaşları ile konuşma yolunu mu seçmiştir?

Diğer bir yol ise bireyin etkisizliğinin nedenlerini araştırmaktır (D' Zurilla ve Goldfried 1971: 46-47). Yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi etkili olabilecek tepkilerin gerçekte var olmaması gibi etmenlerin sonucu olduğunu öne sürmektedir.

Buradaki en önemli nokta bireyin gerçekte davranışsal bir eksikliğini vardır yoksa becerilerini pratiğe koymasını engelleyen kaygı faktörü mü etkili olmaktadır. Bir başka değerlendirme ölçütü de bireyin probleminin çözümüne ilişkin davranışların işlevsel sonucunun incelenmesidir. Çoğunlukla kullanılan yaklaşım probleme doğrudan eğilip yüzleşmedir.

Dorner (1983), problem çözümede başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da başarısız problem çözücülerin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edememeleridir. Oysaki bir sorun diğer sorunlarla iç içedir.

1.2.8. Problem Çözme Süreci İle İlgili Bilişsel Etkinlikler

Bilişsel etkinlikler 3 ana değişkenden etkilenirler:

-bilişsel başa çıkma stratejileri

-bilişsel süreçler aracılığı ile davranışların düzenlenmesi

-bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri.

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmeye kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralarlar:

Problemlili durumun yeniden yapılanması: birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başa çıkma stratejilerinden yararlanmalıdır. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götürecekt alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.

Bilişsel rasyonalizasyon: daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözmeye güçlüğüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili savunma mekanizmaları geliştirerek, sorunlarla başa çıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister.

Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri: danışanların eylemlerini özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir (Bonner ve Rich, 1988).

Bonner ve Rich ' e göre (1988) bireyin problem çözmeye becerisini değerlendirmesi bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözmeye performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir.

1.2.9. Problem Çözme Süreci İle İlgili Duygusal Etkinlikler

Duygusal etkinlikler, problem çözmeye süreci içerisinde, bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözmeye davranışını belirleyebilmek için genelde bireyin sorunlara duygusal yaklaşımını değerlendirmek gerekir. Problem çözmeye yönelik duygusal etkinlikler 3 ana değişkendeki etkilenirler:

-duygusal başa çıkma stratejileri

-duyguların eylem üzerindeki engelleyici ve destekleyici etkileri

-davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

Duygusal başa çıkma stratejiler, diğer bir deyişle, bireyin duygusal tepkilerini değiştirerek problemi yeniden yapılandırması, problem çözmeye sürecinde oldukça etkili

stratejidir. Duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak, pasif kabulleniş, iyimserlik, umutsuzca geri çekilme, kararlı duygular ve bozulmuş morali düzeltme biçimleri verilebilir.

Bireyin duygusal tepkileri engelleyici nitelikte olduğu gibi (kaygı, depresyon gibi), destekleyici de (umut, memnuniyet, heyecan, gurur vs.) olabilir. Örneğin intihara eğilimli bireylerde oluşabilecek bir umut duygusu bireye destek verici nitelikte olabilir. Bu yüzden, bireyin başa çıkma süreçlerini anlayabilmek için, bireyin başa çıkma sürecini engelleyen ya da destekleyen faktörler olarak, duygusal etkinliklerin işlevini değerlendirmek danışmanlar için önemlidir.

Enç'e göre problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri şöyle sıralar:

- bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi
- bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar
- güdülenme
- yetişilen sosyo- kültürel çevre
- alınan eğitim ve öğretim (Enç, 1982).

1.2.9.1. Etkili Problem Çözme Eylemleri

Araştırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme eylemleri şunları içerir:

Problemin niteliğinin belirlenip, çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması yani yeterli kodlama etkinliği ve belirli amaçlar oluşturma.

Sebatlı, ısrarlı davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileri.

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilir. Bu gelişme eylemlerin etkili bilişsel düzenlenişi ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir.

1.2.9.2. Etkisiz Problem Çözme Eylemleri

Etkisiz olarak nitelenebilecek problem çözme davranışları ise aşağıdakileri içerir: etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememe.

Problem çözme, karmaşık durumlarla baş etmede kullanılır. Kavram bilgisi ve motor becerisi gerektirir. Bu karmaşık durumlar, belirsiz ve kesin olmayan durumlardır. Öğrenciler ister okul içi, ister okul dışı problemlerle karşılaştığında bu karmaşıklığı ve belirsizliği çözmeye uğraşır. Bu durumda öğrenciler problem çözme yollarını anlamaya çalışır.

Problem çözenin yararları; yaratıcı düşünmeyi, yaratıcı olmayı, eleştirel analizi, mantıksal akıl yürütmeyi geliştirmesi ve gelecekte bireysel ve grup problemlerini çözebilmeyi sağlamasıdır. Problem çözme öğrenciler için anlamlı olabilecek, örneğin; sınıf gezisi için gerekli para, okul içinde istenmeyen davranışlar, çekici olmayan okul koridorları, okuldaki öğle yemeği sırası, düzensiz okul araç gereçleri, okul çevresindeki başı boş hayvanlar gibi gerçek yaşam problemleri seçilmelidir.

Problem çözme yönteminde şu adımlar izlenmelidir:

- Problemi tanımlayın.
- Bilgi toplayın.
- Bir plan ya da çözüm üretin.
- Plan ya da çözümü deneyin.
- Plan ya da çözümün sonuçlarını kontrol edin, etkililiğini belirleyin.
- İhtiyaç duyulan alternatif planlar seçin.

Problem çözme yönteminin etkili olarak kullanılabilmesi için şunlara dikkat edilmelidir:

- Yöntem ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılmak için uygundur.
- Günlük yaşamdan gelen çoğu basit hesaplama problemleri standart problemlerden daha yararlı öğrenme deneyimi sağlar.

-Problem çözümede akıl yürütmeyi kullanma kapasitesi, öğrencileri daha çok olgu, araç ve yöntem bilgisiyle donatıldıklarından aratacaktır. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin çözebileceği problemleri seçmektir.

-Uygun materyaller sağlanmalıdır.

Problem çözme aşamaları öğretilmelidir; ancak, öğretmen ne yapacağını tam olarak anlatmamalıdır (Ahmet, 2008: 177-178).

Öğrenci merkezli olan problem çözme yaklaşımları, öğrencilerden bir problemin en iyi veya en doğru çözümü üzerinde düşünmelerini ister. Bunun anlamı şüphesiz öğrencilerin ulaştığı her çözümü gelecekte de ilgili problemin çözümü olmasını garanti etmesi değildir. Ancak problemin ele alındığı zamanda bulunabilen, ulaşılabilen kanıtlar eşliğinde, çözümleri o an için “en iyi”, “en doğru”, “en haklı”, “en uygun” gibi kabul edilmesidir. İster okul içi ister okul dışı olsun, öğrenciler belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaştığında bu karmaşıklığı çözmeye uğraşır. Bir problemin çözümünde bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenir ve bilimsel tutumu kazanır (Tan 2010).

Problem çözme eleştirel düşünme uygulamasıdır. Bu yüzden problemler ön bilgilerle çözümlenmeyecek nitelikte olmalıdır. Çözüm yolları çok sayıda olmalı, problem tek bir açıklama ile çözümlenmeyecek kadar karmaşık olmalıdır. Yöntem zaman alıcıdır ancak öğrenme ürünlerini artırır. Olguları ezberleme yerine, akıl yürütme, aktif düşünme, yeteneği gerektirir (Tan 2010).

Yöntemi uygularken yapılacak ilk iş, öğrencilerin bir problem durumu ile karşılaştıklarında çözümü için gerekli olan basamakları bildiklerinden emin olmaktır. Problem çözme yönteminde aşağıdaki adımları izlemelidir: bu adımlar tüm problem çözme modellerinde bulunan benzer adımları içerir (Armstrong & Savage, 1990; Akt. Tan 2010: 275:276).

-Problemin hissedilmesi, farkına varılması

-Problemin tanımlanması

-Olası çözümlerin üretilmesi (hipotez kurma)

-Çözümün seçilmesi, veri toplama

-Hipotezlerin testi, kabul veya ret edilmesi

-Sonucun yeterliliğinin değerlendirilmesi, önerilerde bulunma.

Problem çözüme öğrenciler için anlamlı olacak, kendi gerçek yaşantılarından seçilmiş problemler daha ilgi çekici olacaktır. Problem bir konu işlendikten sonra alıştırmaya veya uygulama amacıyla kullanılmazlar. Tersine problem, amaçlar doğrultusunda seçilen problemlerin üzerinde kurulmaktadır.

Problem çözümede tümevarım veya tümdengelim yolları izlenebilir. Örneklerden, olaylardan veya özel durumlardan başlayarak gelen sonuçlar ve kuralara varma yoludur. Tümdengelim, genelden özele, yasalardan ve olgulardan olaya, kuraldan örneğe geçme yoludur. Öğrenci problem çözümünde bireysel veya grup çalışmasıyla bu yollarda birisiyle probleme çözüm yolu arar. (Tan, 2010: 275).

1.3. Problem Çözme Yoluyla Öğrenmenin Psikoterapide Uygulanışı

İnsanlara küçük yaştan itibaren problem çözme alışkanlığının kazandırılmamış olması; o insanların ilerideki hayatlarında karşılaştıkları problemlerin altında ezilmelerine ve dolayısıyla nevrotik eğilim ve psikotik belirtiler geliştirmelerine neden olur. Nitekim psikoanaliz ve davranışçılık ekollerinin görüşleri de bunu doğrulamaktadır. Psikoanalize göre uyumsuzluk, engellenmeler sonucu meydana gelir. Davranışçılığa göre de atılganlığı öğrenememiş kişiler, uyumsuzluk yaşarlar.

Hem kendinden hem de çevreden sorumlu olabilecek sağlıklı insanlar yetiştirilmenin temel yolu, problem çözme zevkinin küçük yaşlardan itibaren çocuğa tattırılmasından geçer. Problem çözme zevkinin gerek ailede gerekse okulda kazandırılmaması, toplumdaki "adam sendecilik" fikrinin çoğalmasına ve sorumsuzluk sonucu doğan psikolojik bozuklukların artmasına sebep olur. Günümüzde psikoterapide kullanılan "atılganlık eğitimi" gibi teknikler, hep bu gibi güçsüz insanların terapisi için geliştirilmiştir (Akbaba, 2010: 114).

1.4. Problem Alanlarına Göre Rehberlik

Rehberliği bireyin problemlerine bir çözüm getirmek olarak ele alan geleneksel anlayış, hizmetin yöneldiği problem alanlarına göre rehberliği, "eğitimsel rehberlik", "mesleki rehberlik" ve "kişisel rehberlik" olarak üçe ayırmaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Gerçekten bir bireyin bu üç alanın her biriyle ilgili rehberlik gereksinimleri olabilmektedir. O nedenle rehberlik hizmetleri bütüncül bir hizmet olarak ele alınmaktadır. Böyle bir ayırım, hizmetlerin daha kolay anlaşılabilmesi açısından yararlı olmakta fakat bir öğrencinin problemin bu alanlarda sadece biri ile ilgili olabileceği anlamına gelmektedir. Örneğin eğitsel rehberlikte ilgili bir soru, aynı zamanda mesleki bir soruna dönüşebilmekte dahası giderek öğrenci için ciddi bir kişisel sorun haline gelebilmektedir. Yukarıda yapılan sınıflandırma sadece inceleme kolaylığı ve mantığı içindir (Tan, 1992).

Söz konusu problem alanlarının her biriyle ilgili rehberlik hizmetleri, aşağıda açıklanmaktadır (Can, 2010).

Eğitsel rehberlik: eğitim kurumlarında yürütülen rehberlik etkinliklerini büyük ölçüde eğitimsel ağırlıklı rehberlik hizmetleri oluşturmaktadır. Eğitimsel rehberlik, öğrencilere okul seçme, okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, alan ve ders konusunda sağlıklı eğitimsel tercihler yapma, verimli çalışma alışkanları kazandırma, öğrenme güçlüklerinden kurtularak okulda başarılı olma, yeteneklerini geliştirme ve zamanını iyi kullanma gibi yardımları içermektedir.

Okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin her basamağında öğrencilerin eğitimsel rehberlik alanındaki ihtiyaçlarını karşılanması, okul ve yaşamdaki başarısını arttırmada önemli görülmektedir.

Mesleki rehberlik: rehberlik hizmetleri, başlangıçta mesleki rehberlik olarak ortaya çıkmıştır. Bireylerin çeşitli meslekleri tanımaları, kendi niteliklerine uygun meslekleri seçmeleri, seçilen mesleğe hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri konusunda yapılan yardımlara mesleki rehberlik denir. Mesleki rehberlik hizmetleri, bireyin özelliklerini tanıması, toplumda bireye açık olan mesleklerin gerektirdiği niteliklerin belirlenmesi ve bu iki kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında, bireyin nitelikleri ile mesleklerin gerektirdiği nitelikleri arasında bağlantı kurularak bireyin kendine uygun bir mesleki tercih yapması üzerinde odaklaşmaktadır.

Mesleki tercihi bireyin hayatını etkileyen en önemli kararlardan biridir. Bu nedenle söz konusu tercihin sağlıklı olarak yapılması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim

basamağından itibaren bireyin meslekler konusunda bilinçlendirilmesiyle, daha mutlu ve başarılı bireyler yetiştirebilecek; böylece ülke kalkınmasına katkı sağlamış olacaktır.

Kişisel rehberlik: eğitim süresinde öğrencilerin "kişisel - sosyal" gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen rehberlik hizmetine "kişisel rehberlik" denir. Birey çocukluktan yetişkinliğe, eğitimin çeşitli kademelerine "kendini ve başkalarını anlaması ve kabul etmesi, günlük yaşam becerilerini kazanması, aile ve toplum olgusunu kavrayarak bu ortamlarda sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi" gibi alanlarda yeterlilik kazanması, kişisel ve sosyal gelişimini sürdürebilmesi için verilen rehberlik hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2000).

Klasik rehberlik anlayışına eğitsel ve mesleki boyut ön plana çıkarılmışken, gelişimsel rehberlik anlayışı kişisel rehberliğin de aynı ağırlıkta önemsenmesini sağlamıştır. Kişisel rehberlik hizmetleri olarak, eğitimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen duyuşsal açıdan alan uzman tarafından önemli görülmektedir (Kılıççı ve Bacanlı, 2010: 39-40, Akt. Can, 2010).

1.5. Psikolojik Belirtiler

Yaşadığımız ülkede kültürel değişim kuşaklar arasındaki çelişkiler, değerlerdeki değişimler, göçler, sanayileşme, kentleşme sorunları ile ruh sağlığı arasında bağlantılar vardır. Yani; hızlı kültürel değişim, çağdaşlaşma ve beraberinde değerlerin korunma çabası, hızlı kentleşme ve sanayileşme, göçler ve göçlere bağlı kültürel çatışma, aile bölünmesi, eğitim yetersizliği, sağlık eğitimi veren kurumların yetersizliği vs. gibi etkenlerden de ruh sağlığı etkilenmektedir (Öztürk, 1997).

Bugüne kadar elde edilen verilere göre:

Türkiye’de tedavi gerektirecek kadar ruhsal sorunu olanlar %20, kesin ruhsal bozukluğu olanlar ise %5-10 dolayında olmak beraber rahatsızlıklar en çok kentsel kesimlerde.

Kırsal kesimlerde en çok psikozlar görülmektedir.

Klinik düzeyde depresif belirti gösterenler %10 olmak ile birlikte çeşitli düzeyde depresif belirti gösterenler ise %20 düzeydedir.

Nevrozlar, depresif bozukluklar, psikosomatik hastalıklar toplum içinde en sık görülen rahatsızlıklardır.

Kadınlarda daha çok ruhsal bozukluklar, nevrozlar, psikosomatik hastalıklar, uyku bozuklukları, depresyon, erkeklerde ise alkol kullanım, ilaç alışkanlıkları, kişilik bozuklukları görülmektedir.

40 yaş üzerinde depresif belirtiler, 45 yaş üzerinden nevrozlar, 65 yaş üzerinde ise organik bozukluklar daha fazla görülmektedir.

Alkolizm daha çok sosyo-ekonomik düzeyde düşük bireylerde, ilaç alışkanlığı ise sosyo-ekonomik düzeyde yüksek bireylerde görülmektedir.

Türkiye’de intihar oranı %2-2.5 düzeyinde ve daha çok erkeklerde görülmekle birlikte eğitim düzeyi yüksek olanlarda daha sık yaşanmakta, boşanmış ve eşi ölmüş bireyler evlilere göre daha çok intihara eğilim göstermektedir (Eref, 1999).

Ruhsal sorunlar çok çeşitli göstermektedir. Konuya daha ile aydınlatmak amacı ile SCL-90-R, RİDKÖ, stres ile başa çıkma ölçeği ruhsal belirti ve durumlar aşağıda verilmiştir.

Somatizasyon: Daha çok baş ağrısı, kas ağrısı, bulantı kusma, geğirme vs. gibi belirtiler ile ortaya çıkar. Bu belirtiler ise genelde sinir, kalp, damar, mide, ve bağırsak sistemi ile ilgili bedenin herhangi bir kısmında meydana gelen tekrarlanan, sık sık değişen işlev bozukluklarıdır (Kale, 2007).

Opsesif komplusif: Bu rahatsızlığın temel özelliği tekrarlayan obsesif düşünceler ve komplusif hareketlerin bulunmasıdır. Kişi huzursuzdur ancak kendisine anlamsız ve saçma gelen ve ona huzursuzluk veren bu düşüncelere karşı koyamaz. Obsesif-komplusif bozukluk kadın ve erkeklerde de eşit oranda görülebilir (Kale, 2007).

Kişiler arası duyarlılık: Burada kişi kendini değersiz, işe yaramaz ve huzursuz görür, ve daha çok yetersizlik duyguları aşağılık duyguları ve kendini kıyaslama gibi duygular üzerinde yoğunlaşır (Kale, 2007).

Depresyon: Bu rahatsızlığın en sık görülen belirtileri şunlardır:

-İştah azalması

-Uyku bozukluğu

-Suçluluk ve değersizlik duygusu

-İntihar düşüncesi

-Karamsarlık ve güvensizlik duygusu

-Dikkat azalması

-Kişinin kendine olan güveninin azalması (Kale, 2007).

Anksiyete: Sinirlilik, gerginlik, titreme, paniğe kapılma, şiddet duyguları görülmektedir. Anksiyeteli insan ilişkilerinde aşırı duyarlıdır. Sürekli gerilim tedirgin ve üzüntülüdür. Dikkatini toplamakta güçlülük çeker ve yanlış yapmaktan korktuğu için çok zor karar verir (Kale, 2007).

Öfke ve düşmanlık: Kızgınlığa bağlı olumsuz düşünce ve davranışları kapsar. Kızma, huzursuz olma, karşı koyma, saldırganlık gibi belirtileri görülür (Kale, 2007).

Stres yaratan bir olaya başka genel bir tepki, saldırganlığa yol açabilen öfkedir. Bir kişinin hedefe ulaşma çabası ne zaman engellense, saldırganlık dürtüsüne ortaya çıkardığı, bunun da davranışı engellenmeye yol açan nesneyi ya da kişiyi incitecek şekilde güdülediği varsayılmaktadır. Buna engellenme-saldırganlık varsayımı denmektedir (Atkinson, 1999).

Fobik anksiyete: Belirli bir kişi, yer, obje veya duruma karşı sürekli korku tepkisidir. Bunun sonunda kişi kendini koruma yada kaçma davranışında bulunur. Şiddeti hafif bir tedirginlik duygusundan ağır korkuya kadar gidebilir. Kişide baygınlık hissi, çarpıntı, ölüm korkusu, kontrolü kaybetme ve çıldırma korkusu eşlik eder (Kale, 2007).

Paranoid düşünce: Paranoyak kişide sistemli sanrılar vardır. Şüphe, düşmanlık, büyüklük, özgürlüğü yitirme korkuları görülür. Kişinin konuşması davranışları, paranoid özellikler gösterir. Paranoid düşüncenin temel özellikleri bireyin yansıtma ve inkâr savunma mekanizmalarını aşırı derecede kullanmasıdır (Kale, 2007).

Psikotizm: Kişilerarası ilişkilerden uzaklaşma, içe kapanma, kendine bayılma, varsanılar ve sesli düşünme belirtileridir (Kale, 2007).

Aktif planlama: Daha çok aktif olarak bir şeyler yapma, doğrudan işleme başlama, aktif çabaları artırma, eylem planları oluşturma, şu an üzerinde odaklaşma ve problem çözme

sistematığı içerisinde olmayı içeren rasyonel adımlar ve yöntemleri kapsayan 10 maddeden oluşmaktadır.

Dış yardım arama: Sosyal desteğe başvurma iki açıdan söz konusu olmaktadır. Bunlar somut çözüme yönelik (enstrimental) dış yardım talebi ve duygusal dış yardım arama eğilimidir. Bu alt ölçek yardım arama tutumlarının duygusal dış yardım arama eğilimidir. Bu alt ölçek yardım arama tutumlarının duygusal, bilişsel ve fiziksel boyutta ölçümünü amaçlayan 9 maddeden oluşmaktadır.

Dine sığınma (Dine yönelme): Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bir ilahi güce sığınmayı, dua etmeyi ve inançlarından güç almayı vurgulamaktadır. Bu faktörler 6 madde ile temsil edilmektedir.

Kaçma soyutlama (Duygusal-eylemsel): Kaçma-soyutlama iki boyutlu olarak faktöriyel yapıda yer almıştır. Bu maddeler kişinin stresle başa çıkma tutumlarını pasif anlamda durumdan kendisini soyutlama biçiminde ele almaktadır ve 7 maddeden oluşmaktadır.

Kaçma soyutlanma (Biyokimyasal): Bu boyuta duygusal-eylemsel kaçma ve soyutlamada farklı ve pasif bir başa çıkma stratejisi olarak metabolizmada fizyolojik değişiklik yapma eğilimi şeklinde değerlendirilebilir. Sigara içme, alkol alma, ilaç kullanma ve uyuşturucuya yönelme gibi biyokimyasal boyut kapsamındaki başa çıkma yollarıdır. Faktör 4 madde ile temsil edilmektedir.

Kabul-bilişsel yeniden yapılanma

Problemin kabul edilip kendince bilişsel olarak yeni çözüm yollarını aranmasıdır. Bu alt ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve başa çıkma kişisel olarak durumun değiştirilmesine yönelik bir işlemde çok kişinin bakış açısını vurgulamaktadır (Özden, 1999).

BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sönmez (2002), İstanbul ili Kadıköy ilçesi sınırlarındaki özel ve resmi tüm ilköğretim okullarının 8. sınıftaki toplam 364 öğrencisinin (198 kız, 166 erkek) problem çözme becerileri ile yaratıcılık ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yaratıcılık ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, yaratıcılık ve zekânın cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Deniz (2004), Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfa devam etmekte olan toplam 154 öğrencinin (60 kız, 94 erkek) karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrencilerin karar vermede öz saygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katkat ve Mızrak (2003), Eğitim Fakültesi'nin farklı sınıflarına devam etmekte olan öğretmen adayları öğrencilerin pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmışlar ve 1. ve 2. sınıflar hariç diğer sınıflar arasında sınıf yükseldikçe problem çözme becerisinin yükseldiğini saptamışlardır.

Mertoğlu ve Öztuna (2004), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ne devam eden 128 öğretmen adayları öğrencinin problem çözme yeteneği ile internet kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlar ve aralarında çok düşük düzeyde de olsa pozitif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Ancak bu ilişki, manidarlık düzeyi açısından anlamlı değildir.

Basmacı (1998), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezleri (şehir veya kasaba), ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, sayısal, sözel ve özel yetenek puanlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Budak (1999), lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve lise öğrencilerinin aile ve arkadaş çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı; buna karşın, öğretmenlerden alınan sosyal destek düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Aydın (1999), denetim odakları farklı olan 171 ergenin (lise öğrencisinin) problem çözme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, ergenlerin problem çözme becerileri ile iç dış denetim odağı puanları arasında bir ilişki olmadığı; ancak cinsiyet açısından bakıldığında, kız ve erkeklerin denetim odakları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Saygılı (2000), lise öğrencilerinin problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum, anne-babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile farklı okullarda okumaları ve sosyal ve kişisel uyumları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu; anne-babanın öğrenim düzeyi ve cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

2.2. Psikolojik Belirtiler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Düzgün (1995), çalışmasında lise öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyinde araştırma ve belirti düzeyleri ile cinsiyet, ana-baba tutumları ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerde psikolojik belirtiler yönünden önemli farklar bulunmuştur. En çok görülen belirti % 53.35 oranı ile depresyon. Bunu olumsuz Benlik (% 18.30) ve anksiyete (% 17.86) izlemektedir. En az rastlanılan belirti ise somatizasyondur (% 2.01). Kız ve erkek öğrenci gruplarının psikolojik belirti düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre; kız öğrencilerin hostilete, somatizasyon, depresyon, anksiyete, olumsuz benlik belirti düzeyi, erkek öğrencilerine göre daha yüksektir. Araştırmada, öğrencilerin Hostilite, Somatizasyon, Depresyon, Anksiyete ve Olumsuz Benlik belirtisi üzerine ana baba tutumunun önemli etkisi bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (1999), Almanya’da yaşayan Türk evli bireylerin psikolojik belirtilerini incelemiştir. Türk evli bireylerde en çok görülen 25 psikolojik belirti saptanmıştır. Saptanan psikolojik belirtilerin obsesif kompulsif, somatizasyon, uyku iştah bozukluğu gibi ek maddeler, depresyon, kişilerarası duyarlık, öfke ve düşmanlık ve paranoid düşünce alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Anksiyete, Fobik anksiyete ve Psikotizm alanları ile ilgili önemli bir belirti bulunmamıştır. Almanya’da yaşayan Türk evli bireylerin Obsesif-kompulsif belirti puan ortalamaları en yüksek, fobik anksiyete puan ortalamaları ise en düşük olarak çıkmıştır.

Sumi ve Kanda (2002), çalışmalarında nörotik mükemmeliyetçilik, depresyon, anksiyete ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Karademas ve Kalantzi (2004), stres süreci, öz yeterlik beklentileri ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta (2004), Selçuk Üniversitesi Öğrenci Psikolojik Danışma Servisine başvuran öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarında, kız öğrencilerde somatik, anksiyete, obsesyon ve depresyon belirtileri erkek öğrencilerden yüksek çıkarken, erkeklerde ise paranoid ve öfke belirtileri puan ortalamaları kızlardan yüksek bulunmuştur.

Sapmaz (2006), mükemmeliyetçi olmayan üniversite öğrencileri ile uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik yanı sıra sahip olanların çeşitli psikolojik semptomları yaşam düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını inceleyerek, mükemmeliyetçiliğin yalnızca sağlıksız bir kişilik değişkeni olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında, belirlenen mükemmeliyetçilik sınıflandırmaları ile araştırma kapsamında yer alan somatizasyon dışındaki tüm psikolojik semptomlar arasında farka dayalı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında uyumsuz mükemmeliyetçilerin psikolojik belirti düzeyleri en yüksek grup olduğu görülmüştür.

Kraus (2006), Üniversiteli öğrencilerinin oda arkadaşları arasında sosyal destek algısı ve ifadelerini araştırmayı amaçlayan bir çalışmada genel ve oda arkadaşlarıyla ilişkilerinde yüksek sosyal anksiyete düzeyine sahip olmanın, daha az sayıda sosyal destek ağına sahip üyelerle ve sosyal destek ağından daha az memnun olma düzeyi ile

ilgili bulunmuştur. Bu sonuç sosyal kaygıyı bireyin sosyal destekten düşük memnuniyet oranının şimdiki zayıf destek ilişkisinden ziyade sosyal anksiyeteye ilgili negatif bilişsel önyargı işlevinde daha fazlası olduğunu belirtir. Bu çalışma sosyal kaygılı bireylerin sosyal destek ilişkileriyle çalışan negatif algısal önyargılara sahip olma ihtimalini açığa çıkarmıştır.

Gülgez (2007), Ankara il merkezinde liseye devam eden öğrencilerin olumsuz risk alma davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve anksiyete, düşmanlık, somatizasyon ve olumsuz benlik düzeyi yüksek öğrencilerin daha sık toplam olumsuz risk alma davranışında buldukları; öğrencilerin toplam olumsuz risk alma davranışları ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Türkleş, Hacıhasanoğlu ve Çapar (2008), lise öğrencilerinde depresyon düzeyi ve depresyonu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin 126'sında (%19,9) depresyon bulunmuştur. Depresyon anlamlı derecede ilişkisi olan faktörler, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri, kendilerine güvenememeleri, kendi cinsleri ve karşı cins ile arkadaşlık kurmada güçlük çekmeleri, duygularını ifade etmede güçlük çekmeleri, sigara, alkol kullanımları ve kronik sağlık sorunlarının olması gibi problemlerdir.

Cho (2008), alkoliklerin eşlerinde hayatın anlamı ve akıl sağlığı üzerinde logootobiografi programının uygulandığı bir grup yaşantısının etkisini inceleyen bir çalışmada bir deney grup ve bir kontrol grup oluşturulmuş, deney grubunda Logoterapi yönelimli yaklaşım uygulanırken, kontrol grubunda bu yaklaşıma yer verilmemiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubunda olan bireylerin hayatlarındaki anlam puanları kontrol grubundakilerden daha yüksek, depresyon somatizasyon, kişilerarası duyarlılık ve öfkenin kontrol grubundakilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Kök, yetiştirme yurdundaki öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin değerlendirilmesi adlı çalışmada, öğrencilerin sadece somatizasyon ve fobik anksiyete belirti boyutları açısından riskli durumda olmadıkları ortaya çıkmıştır. Kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, hostilete, obsesif-kompulsif, paranoid, psikotizm ve ek maddeler boyutları puanlarının yüksek olması dolayısıyla, bu boyutları içeren özellikler bakımından riskli durumda oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Kapıkıran'ın lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi adlı çalışmasında elde edilen sonuçlarda; kızların erkeklerden daha depresif oldukları, daha fazla fobik kaygı yaşadıkları, daha çok genel kaygı yaşadıkları, daha fazla kişilerarası duyarlılık gösterdikleri, daha fazla obsesif-komplüsif oldukları, daha yaygın somatik sorunları olduğu ve daha yaygın paranoid düşüncelere sahip oldukları, daha psikotik oldukları, daha fazla uyku sorunları, yeme sorunları olduğu ve daha fazla suçluluk yaşadıkları, genel ölçekten elde edilen puanda da daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Sadece öfke-düşmanlık boyutunda kızlar ve erkekler arasında fark anlamı görülmemiştir. Yani, kızların mide-bağırsak şikâyetleri, kendilerini küçük görme ve yetersizlik hisleri, karamsarlık ve intihar düşünceleri, takıntılı düşünceler ve bunlara eşlik eden hareketler, sinirlilik ve gerginlik, belirli nesnelere karşı ısrarlı korku duyma, şüphecilik ve büyüklük algıları, içe kapanma ve yalnızlık, iştah kaybı ve suçluluk gibi belirtileri çok daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Bu çevrede öfke-düşmanlık boyutu açısından yani düşmanlık ve küskünlük hislerini yaşamları açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, kızların en acil yardıma gereksinmesi olan kişiler olduğu görülmektedir.

Dökmen ve Kışlak engelli öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durumu, mezun olunan lise türü, kardeş sayısı vb.), diğer bazı özelliklerin (boş zaman faaliyetleri, barınma biçimleri, gelecekle ilgili düşünceleri vb.), üniversitede yaşadıkları sorunlarının ve psikolojik sorunlarının belirlenmesi ve engelli olmayan öğrencilerle karşılaştırılması amacıyla yaptıkları araştırmada; engeli olan ve olmayan öğrencilerin genelde benzer oldukları, ancak az sayıda özellikleri ve sorunları bakımından farklılık gösterdiklerini bulmuştur. Engelliler daha az ev işi yapıp, daha az sinemaya tiyatroya gitmekte, daha az kitap okumakta ve sosyal etkinliklere daha az katılmaktadırlar. Engelliler sınavlarla, engelli olmayanlar da fakülte idari personeliyle daha çok sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir; engelli öğrencilerin kütüphane hizmetleriyle ve yemekhane de ilgili sorunları biraz daha fazladır. Ankette ele alınan sorunların ne kadarının yaşandığı bakımından engelli olan öğrencilerle engelli olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, iki grup öğrencinin bu sorunları benzer düzeylerde yaşadıkları anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın hangi yöntemle gerçekleştirildiği, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin hangi istatistiksel yöntemlerle gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı üniversiteli öğrencilerin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtilerinin incelenmesi, nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemektir. Ayrıca bu durum öğrencilerin farklı demografik özelliklerine göre incelenecektir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Araştırmada konuya ilişkin problem çözme envanteri ve kısa semptom envanteri ölçeği kullanılacaktır.

Tarama modelleri geçişte yada halen var olan bir durum betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Bu modellerden bir olan ‘‘karşılıklı ilişkisel tarama’’, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilimsel halinde değerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir (Karasar, 1999: 77-86).

3.2. Evren ve Örneklem

Herhangi bir araştırma, gözlem ya da inceleme kapsamına giren ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüne evren ya da kütle denir. Araştırmanın evreni, araştırmanın amacına uygun olarak okul, mahalle, köy vb. olabileceği gibi bir ülke de olabilir.

Evrenin büyüklüğü ilgilenilen değişken(ler)e göre değişiklik gösterir. Herhangi bir evrende belirli bir yolla seçilmiş daha küçük sayıdaki obje ya da bireylerin oluşturduğu gruba denir. Bir evrende amaca uygun örneklem seçme işine de örnekleme denir(Arııcı, 1991: 9-11; Köklü & Büyüköztürk, 2000: 4-5; Gürsakal, 2001: 25-6).

Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve rastgele seçilen üniversite öğrencilerine uygulanarak toplanmıştır.

Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören % 55'i kız ve % 45'i erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaş ranjı 20 ile 26 arasında değişmektedir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için “Kişisel bilgi formu”, öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerini belirlemek için “Kısa Semptom Envanteri (KSE)” ve öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için “Problem Çözme Envanteri (PÇE)”, kullanılmıştır.

3.3.1. Semptom Tarama Listesi (SCL-90-R)

Belirti Tarama Listesi (Symptom Checklist Inventory-90-Revised, SCL-90-R):

Derogotis tarafından 1977 yılında geliştirilen SCL-90-R kendini değerlendirme türü bir psikolojik belirti tarama aracıdır. Psikolojik ve bedensel belirtileri, bireyin içinde bulunduğu zorlanmanın ya da yaşadığı olumsuz stres tepkisinin düzeyini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçeğin ülkemizde geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları Dağ (1991) tarafından yürütülmüştür. Toplam 90 maddeden oluşan test hiç (0), çok az (1), orta derecede (2), oldukça fazla (3) ve aşırı düzeyde (4) şeklinde 5'li Likert tipi değerlendirmeye dayanarak testin toplam 10 alt ölçeği bulunmaktadır:

Asıl form: İngilizce (Symptom Distress Check List)

Geliştiren: L.R Derogotis

Türkçe formu: Ruhsal Belirti Tarama Listesi

Testin Kısa Tanımı

Ölçülüğü davranış/nitelik: Psikolojik sıkıntı belirtileri

Ölçek türü Kağıt-kalem testi: Grup olarak uygulanabilir.

Kimlere uygulanabildiği: Yetişkinlere

Uygulama süresi: Zaman sınırlaması yok.

Kapsamı: Değişik hasta grupları ve normallerle yapılan çalışmalarda kendini anlatma envanteri olarak kullanılan SCL-90-R, 90 maddeden ve 10 alt testten oluşur. Alt testler şöyledir:

1. Somatizasyon (SOM): On iki maddelik bu alt test, vücudun kalp-damar, mide-bağırsak, solunum ve diğer sistemlerdeki fonksiyon bozukluklarıyla ilgili sıkıntıları yansıtır.
2. Obsesif-Komplüsif (O-C): On maddelik bu alt test, aynı adla anılan belirtileri yansıtır. Bunlar, bireylerce yaşanılması arzu edilmeyen, ancak sürekli ve karşı konulmaz bir biçimde yaşanan düşüncelerdir.
3. Kişilerarası Duyarlılık (INT): Dokuz maddelik bu alt test, bireyin kendini başkalarıyla karşılaştırdığında, kişisel yetersizlik ve küçüklük duygularına kapılarak, kişilerarası ilişkilerinde kendini küçük görmesi; bu ilişkilerde zorluk çekmesi, rahatsızlık hissetmesi gibi olumsuz düşünce ve duyguları yansıtır.
4. Depresyon (DEP): On üç maddelik bu alt test, genel karamsarlık, ümitsizlik, güdülenme eksikliği, intihar düşünceleri, bilisel ve somatik belirtileri içeren yaşantı duyumsamalarını yansıtır.
5. Kaygı (ANX): On maddelik bu alt test, klinik kaygının içerdiği belirti ve davranışları (rahatsızlık, sinirlilik, gerginlik, yorgunluk) gösterir.
6. Öfke-Düşmanlık (HOS): Altı maddelik bu alt test, kızma, huzursuz olma, karşı koyma, düşmanlık, saldırganlık, sinirlilik, öfke hali, küskünlük gibi özellikleri vurgular.
7. Fobik Anksiyete (PHOB): Yedi maddelik bu alt test, bireyin belirli bir nesneye, duruma karşı ısrarlı bir korku tepkisini yansıtır.
8. Paranoid Düşünce (PAR): altı maddelik bu alt test, yansıtıcı düşünceleri, düşmanlık, şüpheli, büyüklük ve merkeziyetçi düşünceleri, bağımsızlığı kaybetme korkusu ve sanrılar gibi düşünceleri yansıtır.
9. Psikotizm (PSY): On maddelik bu alt test, içe kapanmayı, kendini yalnızlığa bırakmayı, tek başına sürdürülen hayat stilini yansıtır.

10. Ek maddeler: Yedi maddelik bu alt test, uyku bozuklukları, iştah bozuklukları ve suçluluk duyguları ile ilgili belirtileri yansıtır.

Uygulama ve Puanlama

Bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği uygulanması kolay bir ölçektir. Soru formunun başında yönerge olarak bir sayfalık açıklama ve örnek vardır. Her madde için, 'hiç yok', 'biraz', 'orta derecede', 'oldukça fazla', ve 'çok fazla' şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir.

Bu uygulamada 'hiç yok' seçeneğine puan verilmez. Diğer seçeneklere yukarıdaki sırayla '1,2,3,4' puan verilir. Bireyin bir alt test ile ilgili durumu, maddelere verdiği yanıt değerleri (sayısal) toplamının o alt testteki madde sayısına bölünmesi ile belirlenir. Tüm alt testlerde alınan puanların toplanır 90'a bölünmesi ile de 'genel belirti ortalaması' elde edilir. Örneğin; depresyon alt ölçeğinde yer alan semptom maddelerinde bireyin aldığı toplam puan, depresyon boyutu ile ilgili semptom maddelerinden bireyin aldığı toplam puan, depresyon boyutu ile ilgili semptom sayısına bölünmüş ve böylece bireyin depresyon puanı elde edilmiştir (Kök, 1996).

Genel Belirti Düzeyinin hesaplanması boş bırakılan maddeler hariç tüm maddeler yapılan derecelemelerin ortalaması olup 0 ile 4 değerleri arasında değişebilecek en önemli göstergedir (Dağ, 2000).

Her bir alt test puanı ve genel belirti puanının yorumlanmasında, 0.00'dan 1.50'ye kadar olan puanlar 'normal' kabul edilir. 1.51 2.50 arasındakiler 'araz düzeyi yüksek', 2.50-4.00 arasındakiler de ara düzeyi çok yüksek' olarak kabul edilir.

Geliştirilmesi

Ölçek, 1954 de Parloff, Kelman ve Frank'ın hazırladığı 41 maddelik 'The Discomfort Scale' ile başlayan bir gelişme sürecinin sonunda oluşmuştur. Daha sonra 1965'de Parloff ve arkadaşları 58 maddeden oluşan 'Hopkins Symptom Distress Check List' i hazırlamışlardır. 1973'te Derogatis ve arkadaşları bu ölçeği de yetersiz olduğunu düşünerek SCL-90'ı geliştirmişlerdir.

Envanterin norm çalışmaları, Derogatis ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletleri' de 1000 psikiyatrik hastadan oluşan heterojen bir grup üzerinde yapılmıştır.

Güvenirliliği

Test-tekrartest Güvenirliliği: Derogatis ve arkadaşlarının buldukları güvenirlilik (değişmezlik) katsayıları 'somatizasyon' altesti için .86; 'obsesif-komplusif' altesti için .86; 'kişilerarası duyarlılık' altesti için .82; 'öfke-düşmanlık' altesti için .84; 'fobik anksiyete' altesti için .82; 'paranoid düşünce' altesti için .85 olarak saplanmıştır.

Geçerliliği

Ölçüt-bağımlı Geçerlik: Derogatis ve arkadaşları SCL-90 ile Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterini, 100 erkek, 109 kadın, toplam 209 kişilik bir gönüllü grubuna uygulamış ve iki ölçeğin benzer nitelikteki alt testleri arasındaki korelasyonların .41 (obsesif-komplusif ile depresyon) ve .64 (psikotizm ile şizofreni) arasında değiştiğini bulmuşlardır.

Türkçe Formun Çeviri İşlemi;

Ölçeğin ülkemizdeki Türkçeleştirilmiş ilk kullanımı Gökler (1978, Kılıç, 1987'de verildiği gibi) tarafından yapılmıştır.

Güvenirliliği

Test-tekrar test güvenirliliği: 72 erkek ve 50 kız, toplam 12 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile elde edilen alttestlere ait değişmezlik katsayıları 'somatizasyon' için .82; 'obsesif-komplusif' için .84; 'kişilerarası duyarlılık' için .79; 'depresyon' için .78; 'kaygı' için .73; 'öfke-düşmanlık' için .79; 'fobik anksiyete' için .78; 'paranoid düşünce' için .63; 'psikotizm' için .73, ve 'ek skala' için .77 olarak hesaplanmıştır.

Geçerliliği

Ölçüt-bağımlı geçerlik: 55 erkek ve 40 kız, toplam 95 üniversite öğrencisine SCL-90 ile Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri uygulanmış ve her iki ölçeğin benzer alt testleri arasındaki korelasyonlar .40 ile .59 arasında bulunmuştur (Öner, 1997: 461-464).

Ölçeğin Türkçe çevirisi ülkemizde bazı araştırmalarda örneklemeler üzerinde kullanılmıştır ve incelenen grupları anlamlı düzeyde ayırt ettiği gözlemlenmiştir. Ölçeğin güvenirlilik çalışması 1989 yılında Dağ tarafından yapılmış ve Cronbach alfa

değer “.97” olarak bulunmuştur. Genel semptom ortalaması ile MMPI arasında .10-.77 arasında korelasyon belirlenmiştir.

SCL-90-R'nin geçerliliğiyle ilgili olarak yapılan çalışma sonuçları bu testin genel olarak psikopatolojiyi ölçebileceği, fakat alt ölçeklerin birbirlerinden farklı psikiyatrik belirti gruplarının ayırt edemeyeceği; ancak bir bütün olarak “psikiyatrik belirtiselliği” çok iyi gösterecek bir yapı gerçekliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Dağ, 2000).

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PCE)

Problem çözme envanteri bireyin problem çözmede kendisine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini nasıl algıladıklarını belirlemek için, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). PCE 35 maddeden oluşmaktadır. Maddeleri 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya dahil edilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği ise bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeğin yurt dışındaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktör, yurt içindeki çalışmaları da ise “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” olmak üzere 6 faktör belirlenmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanların yanı sıra ölçekten alınan toplam puan da kullanılabilir. Bu çalışmada da Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmış, toplam puan değerlendirmeye alınmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Güvenirligi

Ölçeğin güvenirlilik çalışması 244 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yarıya bölme güvenirligi tekniği ile elde edilen güvenirlilik katsayısı ise .81'dir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışması ölçüt bağıntılı geçerlikle gerçekleştirilmiş, ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, 69 PÇE' nin Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T' den alınan puanlara göre oluşturulan grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmiştir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları %94 ve %55 oranlarında; kaygılı ve kaygılı olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya konmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesinde eğitimini sürdürmekte olan öğrencilere uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından gereken izinler alındıktan sonra, her sınıfa açıklamalar yapılarak seçilen öğrencilere testler dağıtılmış, anlamadıkları noktalara dair sorunları yanıtlanmış ve öğrencilerden testleri samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık 2 ay sürmüştür.

Testlerin öğrencilere uygulanmasının ardından testler sırayla gözden geçirilmiş ve eksik bırakılan ya da yanlış doldurulan testler araştırma kapsamında çıkarılmıştır. Kabul edilen testlerin veri girişleri SPSS programında yapılmış ve sonrasında istatistiksel analizleri yapılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

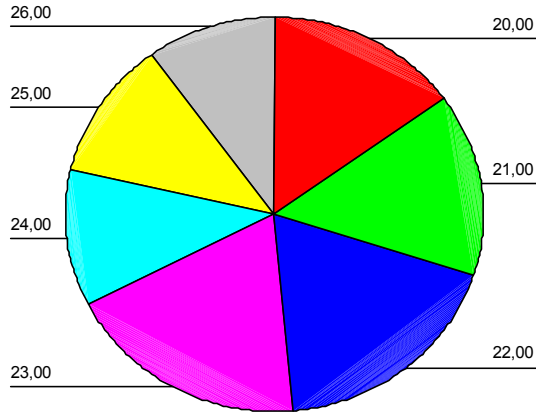
BÖLÜM 4. BULGULAR

4.1. Örneklemeye Ait Bulgular

4.1.1. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Bireylerin Yaşlarına Göre Dağılımları

	N	%
20,00	30	15,0
21,00	30	15,0
22,00	37	18,5
23,00	38	19,0
24,00	22	11,0
25,00	23	11,5
26,00	20	10,0
Toplam	200	100,0

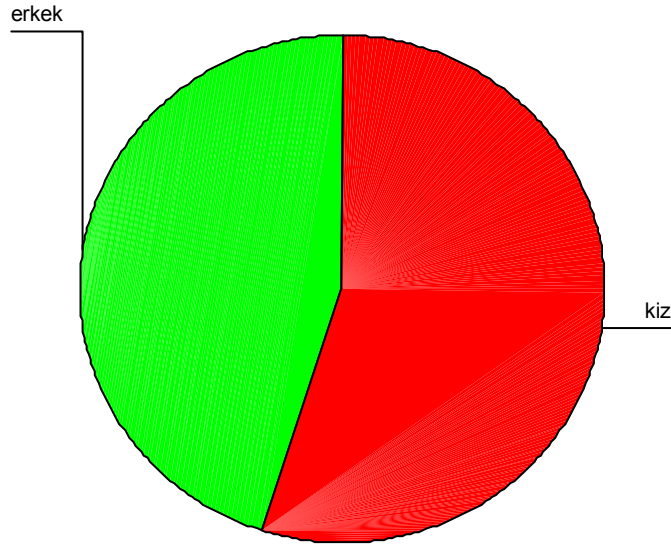


Örneklemi oluşturan bireylerin yaş dağılımlarına 20,21,22,23,24,25 ile 26 arasında değişmektedir. % 15,0'i 20 yaş düzeyinde, % 15,0'i 21 yaş düzeyinde, % 18,5'i 22 yaş düzeyinde, % 19,0'i 23 yaş düzeyinde, % 11,0'i 24 yaş düzeyinde, % 11,5'i 25 yaş düzeyinde, % 10,0'i 26 yaş düzeyinde, olarak dağılmaktadır.

4.1.2. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	N	%
kız	110	55,0
erkek	90	45,0
Toplam	200	100,0



Örneklemin oluşturulan bireylerin cinsiyetlere göre dağılımı tablo 2’de incelenmiştir. %55,0’ı kız ve % 45,0’ı erkek olarak dağılmaktadır.

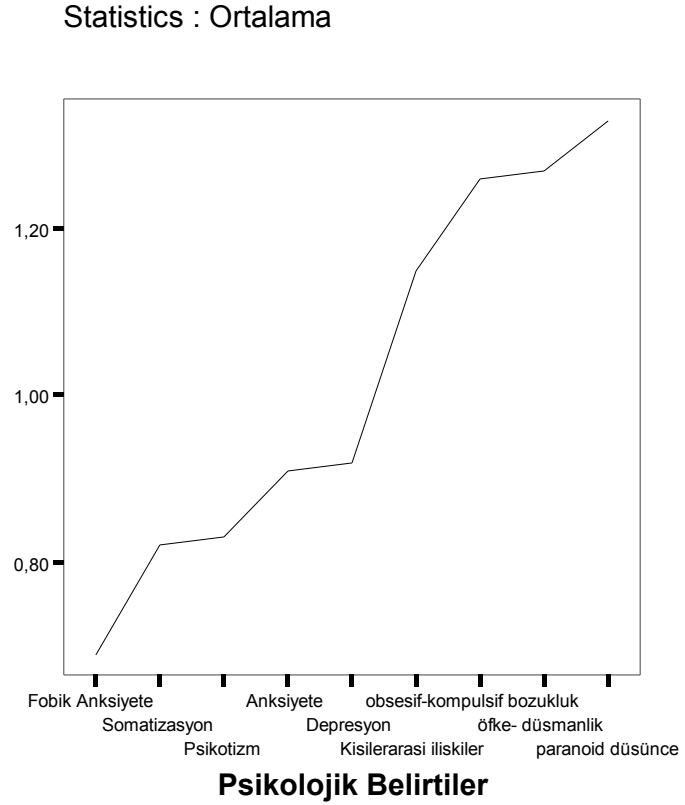
4.2. Problem Durumuna İlişkin Bulgular

4.2.1. Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3: Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Fobik Anksiyete	200	,69	,69
Somatizasyon	200	,82	,60
Psikotizm	200	,83	,68
Anksiyete	200	,91	,68
Depresyon	200	,92	,75
Kisilerarası ilişkiler	200	1,15	,80
obsesif-kompulsif bozukluk	200	1,26	,95
öfke- düşmanlık	200	1,27	,79
paranoid düşünce	200	1,33	1,19

Şekil 1: Katılımcıların Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Düzeyleri



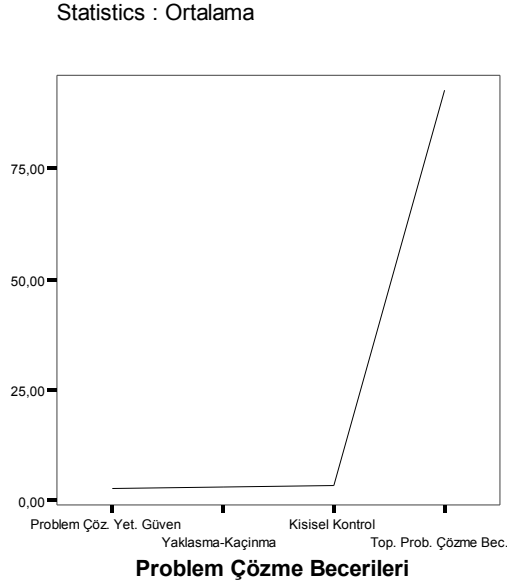
Katılımcıların psikolojik belirtilere sahip olma düzeylerine daha çok hangi kaynaktan alındığına ilişkin bulgular tablo 3’de incelenmiştir. Yapılan çalışmada (N=200), kız ve erkek öğrenci üzerinde incelenmiştir, fobik anksiyete ait ortalama ($X=,69$), standart sapması (S.S=,69); somatizasyon ait ortalama ($X=,82$), standart sapması (S.S=60); psikotizim ait ortalama ($X=,83$), standart sapması (S.S=,68); anksiyete ait ortalama ($X=,91$), standart sapması (S.S=,68); depresyon ait ortalama ($X=,92$), standart sapması (S.S=,75); kişilerarası ilişkiler ait ortalama ($X=1,15$), standart sapması (S.S=,80); obsesif-komplusif bozukluk ait ortalama ($X=1.26$), standart sapması (S.S=,95); öfke-düşmanlık ait ortalama ($X=1,27$), standart sapması (S.S=,79); paranoid düşünce ait ortalama ($X=1,33$), standart sapması (S.S=1.19) olarak bulunmuştur.

4.2.2. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4: Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Problem Çöz. Yet. Güven	200	2,75	,75
Yaklaşma-Kaçınma	200	2,97	,62
Kisisel Kontrol	200	3,34	,83
Top. Prob. Çözme Bec.	200	92,52	18,52

Şekil 2: Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri



Yapılan incelemede (N=200) öğrencilerin problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki tablo 4’de incelenmiştir. Yapılan incelemede çalışma grubunu oluşturan bireylerin problem çözme yeteneğine güven ait ortalama ($X=2,75$), standart sapmaları (S.S=,75); yaklaşma-kaçınma ait ortalama ($X=2,97$), standart sapmaları (S.S=,62); kişisel kontrol ait ortalama ($X=3,34$), standart sapmaları (S.S=,83); toplam problem çözme becerisi ait ortalama ($X=92,52$), standart sapmaları (S.S=18,52) olarak bulunmuştur.

4.2.3. Problem Çözme İle Psikolojik Belirtiler Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5: Problem Çözme İle Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri

		Problem Çöz. Yet. Güven	Yaklaşma- Kaçınma	Kisisel Kontrol	Top. Prob. Çözme Bec.
Top. Prob. Çözme Bec.	r		**	**	**
Problem Çöz. Yet. Güven	r	,468**		**	**
	P	,000			
	N	200			
Yaklaşma-Kaçınma	r	,388**	,470**		**
	P	,000	,000		
	N	200	200		
Kisisel Kontrol	r	,805**	,866**	,653**	
	P	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	
Somatizasyon	r	-,050	-,127	,014	-,089
	P	,479	,073	,840	,208
	N	200	200	200	200
obsesif-kompulsif bozukluk	r	,013	-,142*	,010	-,073
	P	,854	,045	,891	,305
	N	200	200	200	200
Kisilerarası Duyarlık	r	,010	-,014	,044	,016
	P	,890	,844	,539	,820
	N	200	200	200	200
Depresyon	r	-,061	-,043	,084	-,026
	P	,392	,548	,234	,712
	N	200	200	200	200
Anksiyete	r	-,068	-,090	-,049	-,077
	P	,338	,203	,487	,277
	N	200	200	200	200
öfke- düşmanlık	r	-,088	-,088	-,124	-,121
	P	,218	,213	,079	,089
	N	200	200	200	200
Fobik Anksiyete	r	-,089	-,145*	,023	-,109
	P	,210	,040	,748	,125
	N	200	200	200	200
paranoid düşünce	r	-,012	-,121	-,034	-,077
	P	,865	,087	,637	,281
	N	200	200	200	200
PSIKOTZ	r	-,065	-,128	-,036	-,105
	P	,363	,072	,617	,138
	N	200	200	200	200

** korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

* korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır

Yapılan incelemeye göre tablo 5'te; Problem çözme yeteneğine güven düzeyi ile psikolojik belirtiler arasında ilişki incelendiğinde; Problem çözme yeteneğine güven ile somatizasyon, obsesif-komplusif bozukluk, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, öfke-düşmanlık, fobik anksiyete, kişisel kontrol, paranoid düşünce, psikotizm arasındaki negatif yönde, $p<0,05$ ve $p<,0,01$ düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır. Problem çözme yeteneğine güven artıkça psikolojik belirtilere sahip olma da azalmaktadır.

Yaklaşma-kaçınma düzeyi ile psikolojik belirti arasında ilişki incelendiğinde; Bireylerde yaklaşma-kaçınma ile obsesif-kompulsif bozukluk ve fobik anksiyete bozukluğuna ilişkin belirtiler istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Problem çözme yeteneğine güven artıkça psikolojik belirti olarak yaklaşma-kaçınma ve obsesif-kompulsif bozukluklarında bir artış saptanmıştır.

Kişisel-kontrol düzeyi ile psikolojik belirti arasında ilişki incelendiğinde; Kişisel-kontrol ile somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, öfke-düşmanlık, fobik anksiyete, kişisel kontrol, paranoid düşünce, psikotizm arasındaki negatif yönde, $p<0,05$ ve $p<,0,01$ düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır. Kişisel-kontrol artıkça psikolojik belirtilere sahip olmada azalmaktadır.

4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.3.1. Anksiyete Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni İle Anksiyete Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri

	CINSİYET	N	Ortalama	Std. sapma
somatizasyon	kız	110	,78	,59
	erkek	90	,87	,62
obsesif-kompulsif bozukluk	kız	110	1,24	,97
	erkek	90	1,27	,92
anksiyete	kız	110	,87	,70
	erkek	90	,95	,66
fobik anksiyet	kız	110	,67	,65
	erkek	90	,72	,73

ortalamların eşitliği için t-testi

	t	SD	P
somatizasyon	-1,071	198	,285
obsesif-kompulsif bozukluk	-,232	198	,817
anksiyete	-,781	198	,436
fobik anksiyet	-,561	198	,575

Anksiyete bozukluklarını içeren psikolojik belirtilere sahip olma cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır sorusuna ilişkin bulgular tablo 6’da incelenmiştir.

Yapılan incelemeye göre kız ve erkek öğrencilerin somatizasyon bozukluğuna ilişkin belirtilere sahip olmalarına rağmen somatizasyon alt ölçeğinde alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin somatizasyon puan ortalamalarının arasında olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda ise farkın [$t_{(198)} = -1,071$; $p > ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yapılan incelemeye göre hem kız hem erkek öğrencilerin obsesif-kompulsif belirtiler gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda farkın $[t_{(198)} = -,232; p > ,0,5]$ düzeyinde anlamlı olmadığı; ancak obsesif-kompulsif alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anksiyete belirtilerine bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin anksiyete bozukluğuna ilişkin belirtilere sahip olmamalarına rağmen anksiyete alt ölçeğinde alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ortalamaların arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda farkın $[t_{(198)} = -,781; p > ,0,5]$ düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Fobik anksiyete belirtilerine bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin fobik anksiyete bozukluğuna ilişkin belirtilerin sahip olmamalarına rağmen fobik anksiyete alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda ise farkın $[t_{(198)} = -,561; p > ,0,5]$ düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3.2. Duygu Durum Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İle Duygu Durum Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri

	CINSİYET	N	Ortalama	Std. Sapma
kisiler arasi duyarlik	kiz	110	1,10	,78
	erkek	90	1,21	,83
depresyon	kiz	110	,87	,74
	erkek	90	,99	,76
öfke-düşmanlik	kiz	110	1,26	,78
	erkek	90	1,28	,81

ortalamalrin esitligi için t-testi

	t	sd	P
kisiler arasi duyarlik	-,989	198	,324
depresyon	-1,140	198	,256
öfke-düşmanlik	-,197	198	,844

Cinsiyet değişkeni ile duygu durum bozukluklarını içeren psikolojik belirtilere sahip olma cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır sorusuna ilişkin bulgular tablo 7’de incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin kişiler arası duyarlılık ortalaması ($X=1.10$), standart sapması ($S.S=,78$); erkek öğrencilerin kişiler arası duyarlılık ortalaması ($X=1.21$), standart sapması ($S.S=,83$) olarak bulunmuştur. Kişiler arası duyarlılık belirtilerine bakıldığında hem kız hem erkek öğrencilerin kişiler arası duyarlılık belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)}= -,989$; $p> ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak kişiler arası duyarlık alt ölçeğinde alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Depresyon belirtilerine bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin depresyon belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)} = -1,140$; $p > ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; ancak depresyon alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öfke-düşmanlık (hostilite) belirtilerine bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin öfke ve düşmanlık belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda farkın [$t_{(198)} = -,197$; $p > ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öfke-düşmanlık alt ölçeğinde alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3.3. Psikotik Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Cinsiyet Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 8: Cinsiyet Değişkeni İle Psikotik Bozukluklar Puan Ortalamaları Arasındaki T Değerleri

CINSİYET	N	Ortalaam	Std. Sapma
PAR_DÜS kız	110	1,39	1,29
erkek	90	1,24	1,06
PSIKOTZ kız	110	,77	,60
erkek	90	,90	,76

ortalamların eşitliği için t-testi

	t	sd	P
paranoid düşü	,888	198	,375
psikotizm	-1,354	198	,177

Cinsiyet değişkeni ile psikotik bozukluklar puan ortalamaları arasındaki T değerleri tablo 8’de incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin paranoid düşünce ortalamaları ($X=1,39$), standart sapması ($S.S=1,29$); erkek öğrencilerin paranoid düşünce ortalamaları ($X=1,24$), standart sapması ($S.S=1,06$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)} = ,888$; $p > ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; fakat bireylerin paranoid düşünce algı ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin paranoid düşünce puan ortalamalarının erkek öğrencilerin paranoid düşünce ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin psikotizm belirtilerinin ortalamaları ($X=,77$), standart sapması ($S.S=,60$); erkek öğrencilerin psikotizm düşünce ortalamaları ($X=,90$), standart sapması ($S.S=,76$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın

anlamli olup olmadigini belirlemek icin yapilan t testi sonucunda [$t_{(198)} = -1,354$; $p > ,0,5$] düzeyinde anlamli olmadigi; fakat bireylerin psikotizm dusunce algı ortalamalarına bakildiginda erkek ogrencilerin psikotizm dusunce puan ortalamalarının kız ogrencilerin paranoid dusunce ortalamalarından daha yuksek oldugu bulunmustur.

4.3.4. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 9: Cinsiyet Değişkeni İle Problem Çözme Puan Ortalamalarına İlişkin T Değerleri

Group Statistics				
	CINSİYET	N	Ortalama	Std. Sapma
Problem Çöz. Yet. Güven	kiz	110	2,796	,794
	erkek	90	2,697	,693
Yaklaşma-Kaçınma	kiz	110	2,865	,590
	erkek	90	3,092	,645
Kisisel Kontrol	kiz	110	3,336	,854
	erkek	90	3,353	,804
Top. Prob. Çözme Bec.	kiz	110	91,309	18,370
	erkek	90	93,989	18,706

Ortalamaların eşitliği için t-testi

	t	Sd	P
Problem Çöz. Yet. Güven	,927	198	,355
Yaklaşma-Kaçınma	-2,589	198	,010
Kisisel Kontrol	-,144	198	,886
Top. Prob. Çözme Bec.	-1,018	198	,310

Cinsiyet değişkeni ile problem çözme puan ortalamalarına ilişkin T değerler tablo 9’da incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalamaları ($X=2,796$), standart sapması ($S.S.=,794$); erkek öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalamaları ($X=2,697$), standart sapması ($S.S.=,693$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)}= ,927$; $p> ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; fakat bireylerin problem çözme yeteneğine güven algı ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven puan ortalamalarının erkek öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin yaklaşma-kaçınma ortalamaları ($X=2,865$), standart sapması ($S.S.=,590$); erkek öğrencilerin yaklaşma-kaçınma ortalamaları

($X=3,092$), standart sapması ($S.S=,645$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)}= -2,583$; $p> ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; fakat yaklaşma-kaçınma algı ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin yaklaşma-kaçınma puan ortalamalarının kız öğrencilerin yaklaşma-kaçınma ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin kişisel kontrol ortalamaları ($X=3,336$), standart sapması ($S.S=,854$); erkek öğrencilerin kişisel kontrol ortalamaları ($X=3,353$), standart sapması ($S.S=,804$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)}= -,144$; $p> ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; fakat kişisel kontrol algı ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin kişisel kontrol puan ortalamalarının kız öğrencilerin kişisel kontrol ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan incelemeye göre kız öğrencilerin toplam problem çözme becerileri ortalamaları ($X=91,306$), standart sapması ($S.S=18,370$); erkek öğrencilerin toplam problem çözme becerileri ortalamaları ($X=93,989$), standart sapması ($S.S=18,706$), olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda [$t_{(198)}= -1,018$; $p> ,0,5$] düzeyinde anlamlı olmadığı; fakat bireylerin toplam problem çözme becerileri algı ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin toplam problem çözme becerileri puan ortalamalarının kız öğrencilerin toplam problem çözme becerileri ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.3.5. Anksiyete Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 10: Yaş Değişkeni İle Anksiyete Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri

		N	Ortalama	Std. Sapma	SD	KO / KT		F	P				
						Kareler Ort	Kareler Top.						
Somatizasyon	20,00	30	,938	,615	6- 193								
	21,00	30	,800	,594									
	22,00	37	,857	,659									
	23,00	38	,861	,541						,204	1,223	,552	,768
	24,00	22	,714	,604						,370	71,327		
	25,00	23	,783	,644							72,550		
	26,00	20	,679	,601									
	Toplam	200	,819	,604									
obsesif-kompulsif bozukluk	20,00	30	1,267	,792	6- 193								
	21,00	30	1,294	1,135									
	22,00	37	1,234	,743						,529	3,173	,582	,744
	23,00	38	1,145	,617						,908	175,211		
	24,00	22	1,068	,603							178,384		
	25,00	23	1,536	1,170									
	26,00	20	1,308	1,589									
	Toplam	200	1,255	,947									
Anksiyete	20,00	30	1,206	,840	6- 193								
	21,00	30	,844	,564									
	22,00	37	,937	,719						,598	3,588	1,298	,260
	23,00	38	,851	,614						,461	88,898		
	24,00	22	,879	,683							92,486		
	25,00	23	,797	,546									
	26,00	20	,775	,736									
	Toplam	200	,908	,682									
Fobik Anksiyete	20,00	30	,920	,889	6- 193								
	21,00	30	,560	,459									
	22,00	37	,822	,758						,825	4,948	1,786	,104
	23,00	38	,779	,672						,462	89,119		
	24,00	22	,555	,592							94,067		
	25,00	23	,470	,548									
	26,00	20	,550	,677									
	Toplam	200	,692	,688									

Yaş ile anksiyete bozuklukları puan ortalamaları arasındaki F değerleri tablo 10'da incelenmiştir. Yaş ile somatizasyon bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,938$), standart sapması ($S.S=,615$), 21 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,800$), standart sapması ($S.S=,594$), 22 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,857$), standart sapması ($S.S=,594$), 23 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları

($X=,861$), standart sapması ($S.S=,659$), 24 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,714$), standart sapması ($S.S=,541$), 25 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,783$), standart sapması ($S.S=,604$), 26 yaşında olan bireyler somatizasyon puan ortalamaları ($X=,679$), standart sapması ($S.S=,644$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre somatizasyon bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,552$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile obsesif-kompulsif bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,267$), standart sapması ($S.S=,792$), 21 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,294$), standart sapması ($S.S=1,135$), 22 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,234$), standart sapması ($S.S=,743$), 23 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,141$), standart sapması ($S.S=,617$), 24 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,068$), standart sapması ($S.S=,603$), 25 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,536$), standart sapması ($S.S=1,170$), 26 yaşında olan bireyler kompulsif bozukluğu puan ortalamaları ($X=1,308$), standart sapması ($S.S=1,589$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre kompulsif bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,582$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile anksiyete bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=1,206$), standart sapması ($S.S=,840$), 21 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,844$), standart sapması ($S.S=,564$), 22 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,937$), standart sapması ($S.S=,719$), 23 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,851$), standart sapması ($S.S=,614$), 24 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,879$), standart sapması ($S.S=,683$), 25 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,797$), standart sapması ($S.S=,546$), 26 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,775$), standart sapması ($S.S=,736$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre

anksiyete bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)} = 1,298$; $p > ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile anksiyete bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=1,206$), standart sapması ($S.S=,840$), 21 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,844$), standart sapması ($S.S=,564$), 22 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,937$), standart sapması ($S.S=,719$), 23 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,851$), standart sapması ($S.S=,614$), 24 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,879$), standart sapması ($S.S=,683$), 25 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,797$), standart sapması ($S.S=,546$), 26 yaşında olan bireyler anksiyete puan ortalamaları ($X=,775$), standart sapması ($S.S=,736$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre anksiyete bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)} = 1,298$; $p > ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile fobik-anksiyete bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,920$), standart sapması ($S.S=,889$), 21 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,560$), standart sapması ($S.S=,459$), 22 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,822$), standart sapması ($S.S=,758$), 23 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,779$), standart sapması ($S.S=,672$), 24 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,555$), standart sapması ($S.S=,592$), 25 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,470$), standart sapması ($S.S=,548$), 26 yaşında olan bireyler fobik-anksiyete puan ortalamaları ($X=,550$), standart sapması ($S.S=,677$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre fobik-anksiyete bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)} = 1,786$; $p > ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

4.3.6. Duygu Durumu Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 11: Yaş Değişkeni İle Duygu Durumu Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri

		N	Ortalama	Std. Sapma	SD	KO / KT		F	P
						Kareler Ort.	Kareler Top.		
Kisiler Arası Duyarlılık	20,00	30	1,317	,938					
	21,00	30	1,175	,676					
	22,00	37	1,270	,819					
	23,00	38	,974	,824	6- 193	,530	3,181	,817	,558
	24,00	22	,989	,688		,649	125,229		
	25,00	23	1,109	,832			128,410		
	26,00	20	1,163	,796					
Depresyon	20,00	30	1,161	,893					
	21,00	30	,856	,644					
	22,00	37	,815	,767					
	23,00	38	,886	,835	6- 193	,514	3,084	,904	,493
	24,00	22	,803	,644		,569	109,747		
	25,00	23	1,058	,672			112,831		
	26,00	20	,883	,688					
Öfke-Düşmanlık	20,00	30	1,487	,905					
	21,00	30	1,327	,753					
	22,00	37	1,162	,854					
	23,00	38	1,305	,783	6- 193	,462	2,774	,729	,627
	24,00	22	1,264	,603		,634	122,326		
	25,00	23	1,191	,662			125,100		
	26,00	20	1,090	,916					

Yaş ile duygu durum bozuklukları puan ortalamaları arasındaki F değerleri tablo 11’de incelenmiştir. Yaş ile kişiler arası duyarlılık bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=1,317$), standart sapması ($S.S.=,938$), 21 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=1,175$), standart sapması ($S.S.=,676$), 22 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=1,270$), standart sapması ($S.S.=,819$), 23 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=,974$), standart sapması ($S.S.=,824$), 24 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=,989$), standart sapması ($S.S.=,688$), 25 yaşında olan bireyler kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=1,109$), standart sapması ($S.S.=,832$), 26 yaşında olan bireyler

kişiler arası duyarlılık puan ortalamaları ($X=1,163$), standart sapması ($S.S.=,796$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre kişiler arası duyarlılık bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,817$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile depresyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=1,161$), standart sapması ($S.S.=,893$), 21 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=,856$), standart sapması ($S.S.=,644$), 22 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=,815$), standart sapması ($S.S.=,767$), 23 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=,886$), standart sapması ($S.S.=,835$), 24 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=,803$), standart sapması ($S.S.=,664$), 25 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=1,058$), standart sapması ($S.S.=,672$), 26 yaşında olan bireyler depresyon puan ortalamaları ($X=,883$), standart sapması ($S.S.=,688$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre depresyon puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,904$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile öfke-düşmanlık puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,487$), standart sapması ($S.S.=,905$), 21 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,327$), standart sapması ($S.S.=,753$), 22 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,162$), standart sapması ($S.S.=,854$), 23 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,305$), standart sapması ($S.S.=,783$), 24 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,264$), standart sapması ($S.S.=,603$), 25 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,191$), standart sapması ($S.S.=,662$), 26 yaşında olan bireyler öfke-düşmanlık puan ortalamaları ($X=1,090$), standart sapması ($S.S.=,916$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre öfke-düşmanlık puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,729$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

4.3.7. Psikotik Bozukluklarını İçeren Psikolojik Belirtilere Sahip Olma Yaş Açısından Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 12: Yaş Değişkeni İle Psikotik Bozuklukları Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri

	N	Ortalama	Std. Sapma	SD	KO / KT		F	P	
					Kareler Ort.	Kareler Top.			
Paranoid Düşünce	20	30	1,860	1,484					
	21	30	1,100	,948					
	22	37	1,465	1,167					
	23	38	1,137	,965	6 - 193	2,329	13,976	1,684	,127
	24	22	1,045	,687		1,383	266,918		
	25	23	1,270	1,250			280,894		
	26	20	1,350	1,609					
Psikotizm	20	30	,947	,863					
	21	30	,840	,600					
	22	37	,865	,750					
	23	38	,884	,600	6 - 193	,257	1,541	,548	,771
	24	22	,718	,492		,468	90,404		
	25	23	,704	,708			91,945		
	26	20	,700	,676					

Yaş ile psikotik bozuklukları puan ortalamaları arasındaki F değerleri tablo 12’de incelenmiştir. Yaş ile paranoid düşünce bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,860), standart sapması (S.S=1,484), 21 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,100), standart sapması (S.S=,948), 22 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,465), standart sapması (S.S=1,167), 23 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,137), standart sapması (S.S=,965), 24 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,045), standart sapması (S.S=,687), 25 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,270), standart sapması (S.S=1,250), 26 yaşında olan bireyler paranoid düşünce puan ortalamaları (X=1,350), standart sapması (S.S=1,609), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre paranoid düşünce bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için

yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)} = 1,684; p > ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

Yaş ile psikotizm düşünce bozukluğu puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,947$), standart sapması ($S.S=,863$), 21 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,840$), standart sapması ($S.S=,600$), 22 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,865$), standart sapması ($S.S=,750$), 23 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,884$), standart sapması ($S.S=,600$), 24 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,718$), standart sapması ($S.S=,492$), 25 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,704$), standart sapması ($S.S=,708$), 26 yaşında olan bireyler psikotizm düşünce puan ortalamaları ($X=,700$), standart sapması ($S.S=,676$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre psikotizm düşünce bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)} = ,548; p > ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

4.3.8. Katılımcıların Problem Çözme Düzeyleri Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 13: Yaş Değişkeni İle Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki F Değerleri

		N	Ortalama	Std. Sapma	SD	KO / KT		F	P
						Kareler Ort.	Kareler Top.		
Problem Çöz. Yet. Güven	20,00	30	2,824	,961					
	21,00	30	2,961	,796					
	22,00	37	2,676	,687					
	23,00	38	2,667	,575	6- 193	,528	3,167	,937	,470
	24,00	22	2,636	,796		,564	108,758		
	25,00	23	2,889	,671			111,925		
	26,00	20	2,595	,768					
Total	200	2,751	,750						
Yaklaşma-Kaçınma	20,00	30	2,960	,692					
	21,00	30	3,040	,566					
	22,00	37	2,860	,760	6- 193	,136	,818	,343	,913
	23,00	38	2,931	,490		,397	76,627		
	24,00	22	3,006	,658			77,445		
	25,00	23	3,030	,543					
	26,00	20	3,022	,657					
Total	200	2,967	,624						
Kisisel Kontrol	20,00	30	3,367	,724					
	21,00	30	3,173	,833					
	22,00	37	3,265	,842	6- 193	,430	2,579	,617	,716
	23,00	38	3,347	,877		,696	134,394		
	24,00	22	3,345	,808			136,973		
	25,00	23	3,583	,700					
	26,00	20	3,430	1,041					
Total	200	3,344	,830						
Top. Prob. Çözme Bec.	20,00	30	93,033	22,425					
	21,00	30	95,400	18,201					
	22,00	37	89,946	20,189	6- 193	154,323	925,940	,442	,850
	23,00	38	90,395	14,049		348,985	67354,015		
	24,00	22	92,318	19,910			68279,955		
	25,00	23	95,826	14,938					
	26,00	20	92,600	20,459					
Total	200	92,515	18,523						

Yaş ile problem çözme puan ortalamaları arasındaki F değerleri tablo 13'te incelenmiştir. Yaş ile problem çözme yeteneğine güven puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 20 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce

puan ortalamaları ($X=2,824$), standart sapması ($S.S.=,961$), 21 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,961$), standart sapması ($S.S.=,796$), 22 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,676$), standart sapması ($S.S.=,687$), 23 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,667$), standart sapması ($S.S.=,575$), 24 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,636$), standart sapması ($S.S.=,796$), 25 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,889$), standart sapması ($S.S.=,671$), 26 yaşında olan bireyler problem çözme yeteneğine güven düşünce puan ortalamaları ($X=2,595$), standart sapması ($S.S.=,768$), olarak bulunmuştur. Yaşlara göre problem çözme yeteneğine güven düşünce bozukluğu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek ve fark var ise hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F_{(6-193)}= ,937$; $p> ,0,5$], düzeyinde anlamlı değildir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde Sakarya Üniversitesinde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır.

Sakarya Üniversitesinde değişik bölümlerde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve psikolojik belirtilerinin kızların ve erkeklerin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre:

1. Araştırmaya katılan örneklem grubundan elde edilen veriler doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin problem çözme envanterinin yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kısa semptom envanterinin alt boyutunu oluşturan psikolojik belirtiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2. Problem çözme ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiye baktığımızda. Araştırmada varmış olduğumuz bulgulara göre problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol ortalamalar karşılaştırıldığında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bir başka değişle problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireyler, kişilerarası ilişkilerde ve akademik yaşantılarında diğer bireylere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

3. Problem çözme ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki. Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma toplam problem çözme becerisinde somatizasyon arasında negatif bir ilişki vardır, kişisel kontrol arasına ise pozitif ilişki bulunmuştur.

Problem çözme yeteneğine güven ve kişisel kontrol arasında obsesif-komplüsif bozukluk ile pozitif bir ilişki varken yaklaşma-kaçınma ve toplam problem çözme beceri arasında obsesif-komplüsif bozukluk arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Kişilerarası-duyarlılık ile problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve toplam problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir.

Depresyon ile Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve toplam problem çözme becerisi arasında negatif bir ilişki varken kişisel-kontrol arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Anksiyete, öfke-düşmanlık, fobil-anksiyete, paranoid-düşünce ve psikotizm ile toplam problem çözme becerisi ve bunun alt boyutları arasında negatif bir ilişki vardır.

Yıldırım (1999), Almanya’da yaşayan Türk evli bireylerin psikolojik belirtilerini incelemiştir. Türk evli bireylerde en çok görülen 25 psikolojik belirti saptanmıştır. Saptanan psikolojik belirtilerin obsesif komplüsif, somatizasyon, uyku iştah bozukluğu gibi ek maddeler, depresyon, kişilerarası duyarlık, öfke ve düşmanlık ve paranoid düşünce alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Anksiyete, Fobik anksiyete ve Psikotizm alanları ile ilgili önemli bir belirti bulunmamıştır. Almanya’da yaşayan Türk evli bireylerin Obsesif-komplüsif belirti puan ortalamaları en yüksek, fobik anksiyete puan ortalamaları ise en düşük olarak çıkmıştır.

5. Araştırmaya sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet açısından anksiyete bozukluğu içeren psikolojik belirtilere sahip olan kız ve erkek öğrencilerde somatizm, obsesif-komplüsif bozukluğu, anksiyete ve fobik-anksiyete açısından bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

6. Araştırmaya sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet açısından duygu-durum bozukluğu içeren psikolojik belirtilere sahip olan kız ve erkek öğrencilerde kişilerarası-duyarlılık, depresyon ve öfke-düşmanlık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kök, yetiştirme yurdundaki öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin değerlendirilmesi adlı çalışmada, öğrencilerin sadece somatizasyon ve fobik anksiyete belirti boyutları açısından riskli durumda olmadıkları ortaya çıkmıştır. Kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, hostile, obsesif-komplüsif, paranoid, psikotizm ve ek maddeler boyutları puanlarının yüksek olması dolayısıyla, bu boyutları içeren özellikler bakımından riskli durumda oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

7. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet açısından psikotizm bozukluğu içeren psikolojik belirtilere sahip olan kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur. Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta (2004), Selçuk Üniversitesi Öğrenci Psikolojik Danışma Servisine başvuran öğrencilerin psikolojik belirti

düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarında, kız öğrencilerde somatik, anksiyete, obsesyon ve depresyon belirtileri erkek öğrencilerden yüksek çıkarken, erkeklerde ise paranoid ve öfke belirtileri puan ortalamaları kızlardan yüksek bulunmuştur.

8. Kız ve erkelerde problem çözme envanterini yaklaşma-kaçınma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Bir başka değişle erkek ve kız öğrenciler karar verirken seçenekler hakkında araştırma yapmaktan kaçınmakta, dürüm üzerinde detaylı düşünmek yerine bir an önce karar vererek kurtulma yolunu seçmekte, daha sonra hoşuna gitmediğinde ise hemen verdiği karardan vazgeçmektedir.

9. Yaş ile anksiyete, duygu-durum bozukluğu ve psikotizm bozukluğu düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Aydın (1999), denetim odakları farklı olan 171 ergenin (lise öğrencisinin) problem çözme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, ergenlerin problem çözme becerileri ile iç dış denetim odağı puanları arasında bir ilişki olmadığı; ancak cinsiyet açısından bakıldığında, kız ve erkeklerin denetim odakları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

10. Katılımcıların problem çözme düzeyleri yaş değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel-kontrol boyutlarında aldıkları puanlara bakıldığında anlamlı bir farka bulgulanmamıştır.

Erkek ve kız öğrencilerin herhangi bir olay ya da durum karşısında karar verirken problem tanımlama, problem çözümüyle ilgili bilgi toplayarak seçenekleri belirleme, seçenekleri araştırma inceleme ve değerlendirme, kendi yaşamı açısından en olumlu ve etkili sonuçlar doğuracak olan seçeneği tercih etme ve uygulamaya koyma, sonuçları değerlendirerek gerekirse yeniden seçim yapma ve yapılan seçimle ilgili yakın sosyal çevreden geribildirim alma gibi becerileri benzer düzeyde sergilemektedirler.

ÖNERİLER

Hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen, sağlıklı iletişim kurabilen, araştırmacı ve üretken olabilen, yerinde karar verebilen, etkili problem çözme becerilerine sahip gençler yetiştirmektedir. Araştırma sonuçlarına göre gelecek araştırmalara, eğitim ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

Problem çözme becerilerini gelişiminde duygusal paylaşım önemli yeri bulunmaktadır. Duygularını paylaşan bireyler duygularını daha iyi tanımaktalar ve gerektiğinde kontrol edebilmektedirler. Duygularını kontrol edebilen bireyler karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olabilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin duygularını rahatlıkla paylaşabilecekleri ortamlar sağlanması büyük önemi taşımaktadır. Bu ortamlar sağlanırken de okul idaresi, öğretmenler, aileler, sivil toplum örgütleri, rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile işbirliği yapılmalıdır. Çünkü duygu paylaşımı sadece okulda ya da sadece ailede değil, bireyin bulunduğu her ortamda desteklenmelidir.

Öğrencilerin psikolojik sorunlarının çevre ve toplumsal faktörlerden de etkilenebileceği dikkate alınır, psikolojik belirti düzeylerinde artış problem çözme becerisinde olumsuz sonuçlar doğuracağından; anne babaların beklenti konusunda çocuğun yeteneklerinin üstünde ya da yapabileceklerinin üstünde beklentiye girmeleri gençte psikolojik baskı oluşturacaktır. Yine anne babaların her koşulda sevgi göstermeleri gencin kişiliğine olumlu katkı sağlayacaktır. Danışma merkezleri yaygınlaştırılmalı, bireylerin ihtiyaç duyduklarında bu merkezlerden yardım almaları sağlanmalıdır.

Eğitim ve öğretim kurumları olan okulların tek amacının akademik başarıyı artırmak olmadığı bilinen bir gerçektir. Okullar akademik başarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek kendi kendine doğru ve yerinde kararlar verebilen, zorluklarla baş edebilen, motivasyonu yüksek bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı da amaçlamaktadır. Bunun için de öğrencilerin kazanması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Problem çözme becerisi de önemli yere sahip olup öğretilen beceridir. Bunun için okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve psikolojik danışmanlar servisleri işbirliği içinde bu becerilerin gelişimi için ortak bir program hazırlayarak uygulayabilir. Hatta bu programları okulların müfredat programları içerisine yayılarak

daha sistemli olarak uygulanması sağlanabilir. Unutulmamalıdır ki bu beceriler bireyin yaşamının her alanını etkilemektedir.

Okullarımızda rehberlik öğretmenlerin sayılarının yetersiz olduğu bilinmektedir. Okullardaki rehber öğretmenlerin sayılarının ve niteliklerinin artırılması, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin eksiklikleri giderilmeli.

Bütün araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bir takım sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma eğitim seviyesi, sosyo ekonomik düzey ailelerin eğitimleri yönünden farklı gruplarla yapılarak, bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca bu çalışma diğer tüm ilişkisel çalışmaların taşıdığı sınırlılıkları taşımaktadır. Burada şu soruyu göz ardı etmemek gerekir. Bireylerde psikolojik belirtiler yoğun olduğu için mi problem çözme becerileri zayıf? Yoksa problem çözme becerileri zayıf olduğu için mi daha fazla psikolojik bunalım yaşamaktadırlar? Bu soruya yanıt vermek için bundan sonraki araştırmalarda neden sonuç ilişkisine dayalı araştırma desenleri oluşturarak bu ilişki incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- AKBABA, Sırrı. (2010), *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında, Öğrenme Psikolojisi*. Pegem Akademi, Ankara.
- ANDERSON, J.R. *Cognitive Psychology and It's Implications*. San Fransisco: Freeman, (s.119).
- ARICI, H. (1991), *İstatistiksel Yöntem ve Uygulamalar*, Ankara, Mekson A.Ş, (s.9-11).
- AYDIN, Ö. (1999), *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karsılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- BALCI, S. (1996), *Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- BASMACI, S. K. (1998), *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- BAYMUR, Feriha., (1990), *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- BONNER, R., Rich, A. (1988), “Negative Life Stress, Social Problem Solving Self Appraisal and Hopelessness: Implications for Suicide Researchs” *Cognitive Therapy and Research*, vol: 12.
- BUDAK, B., (1999), *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- CHO, Sunhee (2008), “Effects of Logo-autobiography Program on Meaning in Life and Mental Health in the Wives of Alcoholics”, *Asian Nursing Research*, vol. 2, No. 2, Aralık: 129-139.
- CÜCELOĞLU, Doğan (2000), *İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları. Remzi Kitabevi, İstanbul.*
- D’ZUEILLA, T., Goldfried, M. (1971), “Problem Solving Behavior Modification” *Journal of Abnormal Psychology*, vol : 18.
- DAĞ, İ. (1991), “Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)’nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliliği ve Geçerliliği”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2: s.5-11.
- DEMİREL, Özcan. (2010), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Akademi, Ankara.
- DENİZ, E., S. Avşaroğlu, E. Hamarta (2004), “Psikolojik Danışma Servisine Başvuran Üniversiteli Öğrencilerinin Psikolojik Belirti Düzeyi”, Selçuk Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 16-17-18
- DENİZ, Engin., (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 23-5.
- DEWEY, J. (1991), *How We Think. New York. Prometheus Books.*
- DOĞANAY, Ahmet. (2008), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara
- DÖKMEN, Z. ve Şennur KIŞLAK, “Engelli Olan Ve Olmayan Üniversite Öğrencilerini Demografik Ve Psikolojik Özellikleri İle Sorunlarının Karşılaştırılması”, *Kriz Dergisi* 12 (2): 33-47.
- DUCH, B. (1995). “What is Problem Based Learning”. *Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness. About Teaching* No: 47, January 1995.
- DÜZGÜN, Ş., (1995), *Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtiler İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ELIAS, M.J. ve WEİSBERGER, R. P. (2004). “Wellnes In School: The Grandfather Of Primary Prevention Tells A Story. In Cichetti, D., and Rappoport, J., (ed)”, *The Promotion Of Wellness In Children And Adolescent*. (s.243-269).
- ENÇ, M. (1982). *Eğitim Ruhbilimi*. İstanbul: Aka Kitabevi.
- GALLAGHER, S. A. (1997). “Problem-Based Learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going?”. *Journal for Education of the Gifted*, 20, 4, pp. 332-62.
- GÜÇLÜ, Nezahat. (2003). “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”. *Milli Eğitim Dergisi, Dergisi, Sayı: 160: 272*.
- GÜLGEZ, E. (2007), *Lise Öğrencilerinin Olumsuz Risk Alma Davranışlarının Psikolojik Belirtileri, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi: Ankara İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜRHAN, Can. (2010), *Psikolojik Danışma ve REHBERLİK*, Pegem Akademi, Ankara.
- GÜRSAKAL, N. (2001), *Bilgisayar Uygulamaları İstatistiksel I*, İstanbul: ALFA Yayınları (s.25-6).
- HEPPNER, P. & KRAUSKOPF, K. (1987). “An Information Processing Approach to Personal Problem Soloving”, *The Counseling Psychologist*. Vol: 15: 34-37.
- HEPPNER, P.P. (1978). “A Review of the Problem Solving Literature and It’s Relationships to the Counseling Process” *Journal of Counseling Psychology*, vol: 25.
- HEPPNER, P.P. (1986). “Manuel for The Problem Solving İVENTORY (PSI)”. *Paper presented at The Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.*
- HEPPNER, P.P. and Petersen, C.H. (1982). “The development and implications of a personal problem solving inventory”. *Journal of Couseling Psychology*, 29, 66-75.

- HMELO, C. E. & M., FERRARI, (1997). ‘‘The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills’’. *Journal for Education of the Gifted*, 20, 4, pp. 401-422.
- KABADAYI, R., (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. *Öğretmen Dünyası*, sayı 146, Ankara: Nüve matbaası.
- KALE, N. K., (2007), *Banka Çalışanların Strese Başa Çıkma Yöntemleri Ve Ruh Sağlık Düzeyleri (T.C. Ziraat Bankası A.Ş. Örneği)*, Yayınlanmamış Master Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAPIKIRAN, N.A., *Lise Öğrencilerindeki Psikopatoloji Belirtilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- KARADEMAS E.C. ve A. Kalantzi-Azizi., (2004), ‘‘The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, And Psychological Health’’, *Personality and Individual Differences*. 37. 1033-1043.
- KARASAR, Niyazi. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KATKAT, D. & MIZRAK, O., (2003), ‘‘Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerinin Etkisi’’ *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 158: 74-82.
- KAYA, A., (2005), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Anı Yayınları, Ankara.
- KAYA, N., (1992), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Master Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÖK, M., *Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerin Psikolojik Belirtileri Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÖKLÜ, N. & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., (2000), *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş 1*. Baskı, Ankara. Pegem Yayınları. (s.4-5).
- KRAUS, Cynthia A. (2006), *Actual and Percieved Social Support in Social Anxiety*, Doctor of Philosophy, *Univeesity of Nebraska*, Lincoln.

- KUNTALP, D. G. Ve Diğeri. “How to create scenarios for problem-based EEE curriculum?” *New Information Technologies in Education Symposium*, 23-25 October 2002, İzmir.
- MERTOGLU, H. & ÖZTUNA, A., (2004), “Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir?”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3 (1).
- ÖZGÜVEN, İ.E., (2000), *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sistem Ofset*, Ankara.
- ÖZVARIŞ, Ş. B. VE DEMİREL Ö., (2002), *Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi Eğitici Rehberi*. Ankara, Pegem Yayınları.
- PAUL, R, BİNKER, A.J., JENSEN, VE H. KREKLAU., (1990), “Critical Thinking Handbool: 4th-6th Grades A Guide for Remodelling Jesson Plans in Language Arts, Scocial Studies & Science, Rohnert Park”, CA, *Foundation for Critical Thinking Sonoma State University*.
- PAUL,W. Richard, “The Socratik Spirit: An Answer to louise Goldman”. *Educational Leadership*, September.
- SAPMAZ, F., (2006), *Üniversite Öğrencilerin Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyinde Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAYGILI, H., (2000), *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- SÖNMAZ, S., (2002), *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

- STEPIEN, William J. (1998), “Problem Based Learning Across The Curriculum. R. Bernhardt and the others (ed). Curriculum Leadership”: *Rethinking Schools for the 21st Century*. (261-278). USA, Hampton Press, Inc.
- SUMİ, K. ve Koji Kanda., (2002), “Relationship Between Neurotic Perfectionism, Depression, Anxiety, And Psychosomatic Symptoms: A Prospective Study Among Japanese Men”, *Personality and Individual Differences* 32, p.817-826.
- SUNGUR, Nuray (1997), *Yaratıcı düşünme*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- ŞAHİN, N. H ve Durak, A. (1994), “Kısa semptom Envanteri: Türk Gençleri İçin Uygulanması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), s.44-56.
- ŞAHİN, N., Şahin, N. H., & Heppner, P.P. (1993). “Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a grup of Turkish university students”. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-394.
- ŞEREF, Tan. (2010), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- TAN, H., (1992), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- TAYLAN, S. (1990), *Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. (Yayınlanmamış Master Tezi). Ankara: A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜRKLEŞ, S., R. Hacıhasanoğlu, S. Çapar. (2008), “Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeyi Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11: 2.
- ÜLGEN, G. (2001), *Kavram Geliştirme: Kuramlar Ve Uygulamalar*. Ankara, Pegem-A Yayıncılık.
- YILDIRIM, İ. (1999), “Federal Almanya’da Yaşayan Türk Evli Bireylerin Psikolojik Belirtilerin”, *Haccetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 : 110-120.

EKLER

Ek-A: Kısa Semptom Envanteri Ölçeği

BİLGİ FORMU

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinizi (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiklerinizi belirtmeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendi 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 karşılaştığımızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlara karşılaştığımızda gerçekten ne yaptığımız düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

1) Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek 2) Yaşınız (Lütfen Yazınız):.....

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. Hiç bir zaman böyle davranmam

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

Ek-A'in devamı: Kısa Semptom Envanteri Ölçeği

16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar verim.	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmek.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılara uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zor sorunları çözebilmeye yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

Ek-B: Problem Çözme Envanteri Ölçeği

BİLGİ FORMU

Aşağıda, insanların bazen yaşadıkları belirtilerin ve yakınmaların bir listesi verilmiştir. Listedeki her maddeyi lütfen dikkatle okuyun. Daha sonra o belirtinin SİZDE BUĞÜN DÂHİL, SON BİR HAFTADA NE KADAR VAROLDUĞUNU yandaki bölmede uygun olan yerde işaretleyin. Her belirti için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiç bir maddeyi atlamamaya özen gösterin.

1) Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek 2) Yaşınız (Lütfen Yazınız):.....

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

Bu belirtileri son bir haftada sizde ne kadar var?

0. Hiç yok 3. Epey var
1. Biraz var 4. Çok fazla var
2.Orta derecede var

		Hiç			Çok	
1	İçindeki sinirlilik ve titreme hali	0	1	2	3	4
2	Baygınlık, baş dönmesi	0	1	2	3	4
3	Bir s Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri	0	1	2	3	4
4	Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu	0	1	2	3	4
5	Olayları hatırlamada güçlük	0	1	2	3	4
6	Çok kolayca kızıp öfkelenme	0	1	2	3	4
7	Göğüz (kalp) bölgesinde ağrılar	0	1	2	3	4
8	Meydanlık (açık) yerlerden korkma duygusu	0	1	2	3	4
9	Yaşamınıza son verme düşünceleri	0	1	2	3	4
10	İnsanların çoğuna güvenilmeyeceği hissi	0	1	2	3	4
11	İştahta bozukluk	0	1	2	3	4
12	Hiç bir nedeni olmayan ani korkular	0	1	2	3	4
13	Kontrol edemediğiniz duygu patlamaları	0	1	2	3	4
14	Başka insanlarla beraberken bile yalnızlık hissetmek	0	1	2	3	4
15	İşleri bitirme konusunda kendini engellenmiş hissetmek	0	1	2	3	4
16	Yalnızlık hissetmek	0	1	2	3	4
17	Hüzünlü, kederli hissetmek	0	1	2	3	4
18	Hiç bir şeye ilgi duymamak	0	1	2	3	4
19	Ağlamaklı hissetmek	0	1	2	3	4
20	Kolayca incelebilmeme, kırılmak	0	1	2	3	4
21	İnsanların sizi sevmediğine, kötü davrandığına inanmak	0	1	2	3	4
22	Kendini diğerlerinden aşağı görme	0	1	2	3	4
23	Mide bozukluğu, bulantı	0	1	2	3	4
24	Diğerlerinin size gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu	0	1	2	3	4
25	Uykuya dalmada güçlük	0	1	2	3	4
26	Yaptığınız şeyleri tekrar tekrar doğru mu diye kontrol etmek	0	1	2	3	4
27	Karar vermede güçlükler	0	1	2	3	4
28	Otobüs, treni, metro gibi umumi vasıtalarla seyahatlerden korkma	0	1	2	3	4
29	Nefes darlığı, nefessiz kalmak	0	1	2	3	4
30	Sıcak soğuk basmaları	0	1	2	3	4
31	Sizi korkuttuğu için bazı eşya, yer ya da etkinliklerden uzak kalmaya çalışmak	0	1	2	3	4
32	Kafanızın "bomboş" kalması	0	1	2	3	4
33	Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar	0	1	2	3	4
34	Günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi	0	1	2	3	4
35	Gelecekle ilgili umutsuzluk duyguları	0	1	2	3	4
36	Konsantrasyonda (dikkati bir şey üzerinde toplama) güçlüğü/zorlanmak	0	1	2	3	4

Ek-B'nin devamı: Problem Çözme Envanteri Ölçeği

37	Bir s Bedenin bazı bölgelerinde zayıflık, güçsüzlük hissi	0	1	2	3	4
38	Kendini gergin ve tedirgin hissetmek	0	1	2	3	4
39	Ölme ve ölüm üzerinde düşünceler	0	1	2	3	4
40	Birini dövme, ona zarar verme, yaralama isteği	0	1	2	3	4
41	Bir şeyleri kırma, dökme isteği	0	1	2	3	4
42	Diğerlerinin yanındayken yanlış bir şeyler yapmamaya çalışmak	0	1	2	3	4
43	Kalabalıklarda rahatsızlık duymak	0	1	2	3	4
44	Bir başka insana hiç yakınlık duymamak	0	1	2	3	4
45	Dehşet ve panik nöbetleri	0	1	2	3	4
46	Sık sık tartışmaya girmek	0	1	2	3	4
47	Yalnız bırakıldığında/ kalındığında sinirlilik hissetmek	0	1	2	3	4
48	Başarılarınız için diğerlerinden yeterince takdir görmemek	0	1	2	3	4
49	Yerinde duramayacak kadar tedirgin hissetmek	0	1	2	3	4
50	Kendini değersiz görmek/ değersiz duygusu	0	1	2	3	4
51	Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu suçluluk duygusu	0	1	2	3	4
52	Suçluluk duyguları	0	1	2	3	4
53	Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri	0	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

15.03.1983 yılında KOSOVA/Prizren şehrinde doğdu. 1999 yılında '' Emin Durak İlk Öğretim'' okulunu bitirdi. 2003 yılında ''GJon Buzuku'' Fen Lisesinden mezun oldu. 2003 yılında Türkiye'de üniversite okumayı hak kazandı 2003-2004 yıllarında Gazi Üniversitesi Tömer (Türk dili hazırlık) okuduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümünü kazandı. 2009 da mezun oldu, bir yıl bir aradan sonra Sakarya Üniversitesinde Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde Yüksek Lisansı kazandım ve halen de Sakarya Üniversitesinde öğretim görmektedir.