

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ ULUSLARARASI TİCARET VE LOJİSTİK VE
PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK
DÜZEYLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TARZLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEZİ YAZAN
Ceren MÜRŞİTOĞLU

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU (Çukurova Üniversitesi)

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2021

ONAY**Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

2017100172 numaralı öğrencimiz olan **Ceren MÜRŞİTOĞLU** tarafından hazırlanan “**Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik ve Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu tez çalışması jüri üyelerimiz tarafından **oybirliği** ile **Psikoloji** Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv.İçi – Tez Danışmanı– Jüri Başkanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. Dışı – 1.Yedek Jüri Üyesi: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

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

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

13/01/2021

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

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

İTHAF

Sevgi ve Özlemle Andığım Babama...



ETİK BEYAN

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

- Tez içinde sunduğum verileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde oluşturduğumu,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun bir şekilde sunduğumu,
- Tez çalışmada faydalandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan bilgilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi halde aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

13/01/2021

Ceren MÜRŞİTOĞLU

TEŞEKKÜR

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelendiği bu çalışmada araştırma süresince yardım ve desteğini benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Nurgül Özpoyraz'a teşekkürlerimi sunarım. Süreçteki yardım ve desteği için kardeşim İpek Kıraşı Dağlı'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans süreci boyunca aklıma takılan bütün sorunları özverili bir şekilde çözüme kavuşturan Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü sekreterleri Senay DEMİR ile Aycan KOL' a teşekkür ederim.

Son olarak; her anımda yanımda olan ve bana hep destek olan sevgili aileme; annem, babam, çocuklarım ve eşim Tahsin Mürşitoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

13/01/2021

Ceren MÜRŞİTOĞLU

ÖZET

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ ULUSLARARASI TİCARET VE LOJİSTİK VE PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ceren MÜRŞİTOĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Ocak 2021, 117 sayfa

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, cinsiyet, yaş, algılanan gelir, kardeş sayısı, devam edilen bölüm, anne/baba eğitim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma, 2019- 2020 eğitim- öğretim yılında Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik ile Psikoloji bölümünde öğrenimlerine devam eden 183 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Bilişsel Esneklik Ölçeği" ve sosyal problem çözme tarzlarını ölçmek amacıyla Çekici (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form" ile toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini ve sosyoekonomik düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından "Kişisel Veri Formu" oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde Spearman Korelasyon Analizi, Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyinin katılımcı bireylerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyete göre sosyal problem çözme alt boyutlarından rasyonel problem çözümede anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğrencilerin rasyonel problem çözme tarzı puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Yaş ile bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ekonomik düzeye göre bilişsel esneklik

puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ekonomik düzeye göre sosyal problem çözme tarzları alt boyutu olan probleme olumsuz yönelimde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenim görülen bölüme göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim görülen bölüme göre sosyal problem çözme tarzları alt boyutlarından dikkatsiz/dürtüsel tarz, kaçınan tarz puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeş sayılarına göre bilişsel esneklik düzeyleri ve sosyal problem çözme tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim durumuna göre bilişsel esneklik düzeyleri ve sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Baba eğitim durumuna göre bilişsel esneklik düzeyi alt boyutu olan kontrol alt boyutu arasında anlamlı farklılık vardır, eğitim durumu ortaokul-lise olanlar ile üniversite olanlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba eğitim durumuna göre sosyal problem çözme tarzlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, problem çözme, sosyal problem çözme, üniversite öğrencileri

ABSTRACT**INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY LEVEL AND SOCIAL PROBLEM SOLVING STYLES AT ÇAĞ UNIVERSITY STUDENTS' IN WHICH ATTENDING DEPARTMENT OF INTERNATIONAL TRADE AND LOGISTIC AND PSYCHOLOGY****Ceren MÜRŞİTOĞLU****Master' s Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ****January 2021, 117 pages**

In this study, it was aimed to investigate the relationship between cognitive flexibility and social problem solving of university students attitudes and styles and whether these two variables have changed according to gender, age, and socioeconomic levels, number of siblings.

The study was carried out with a total of 183 students in 2019- 2020 academic year at Çağ University which attending their department International Trade and Logistic and Psychology. The data were collected by " Cognitive Flexibility Scale " adapted to Turkish by Gülüm and Dağ (2012) to measure cognitive flexibility, and Social Problem Solving Inventory- Short Form (SPÇE-KF) adapted to Turkish by Çekici (2009) to measure social problem solving styles. In order to determine the students' personal information and socioeconomic level, the researcher has created "Personal Information Form". Spearman Correlation Coefficient, Independent Samples t-Test and One-Way Variance Analysis (Anova) were used to analyse.

It was found that there was a positive correlation between cognitive flexibility and social problem solving styles. The level of cognitive flexibility did not show a significant difference according to gender of the participants. There was a significant difference between rational problem solving and gender: female students had higher rational problem solving style than male students, There was no significant relationship between age and cognitive flexibility level. There was no significant relationship between age and social problem solving styles. According to economic level there was no significant difference at the level of cognitive flexibility. According to economic

level there was a significant difference at negative orientation to the problem. According to department there was no significant difference at cognitive flexibility. According to department there was a significant difference at negative orientation to the problem, impulsive careless and avoidant attitude. According to number of siblings there was no significant relationship at cognitive flexibility and social problem solving. According to mother's education level there was no significant relationship at cognitive flexibility and social problem solving. According to father's education level there was a significant difference at cognitive flexibility sub-dimensions control. According to father's education level there was no significant relationship at social problem solving styles.

Key words: Cognitive flexibility, problem solving, social problem solving, university students

ÖNSÖZ

Bilişsel esneklik; uyumlu olmayan duygu ve düşüncelerden daha uyumlu düşüncelere geçebilme ve alternatif düşünceler üretebilme becerisiyle ilişkilidir. Bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler, yaşam şartlarına daha kolay adapte olabilmektedirler. Esneklik, ruhsal yönden sağlıklı olabilmenin önemli dayanaklarından birisidir. Esnek bakış açısına sahip olan insanlar olaylara daha olumlu tepki verme eğilimindedirler. Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgularda bilişsel esnekliğin problem çözme, mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğin sosyal problem çözme etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Bilişsel olarak esnek olan kişilerin, problemlere farklı yönlerden bakarak problemi daha kolay çözüme kavuşturdukları görülmüştür. Bu bağlamda bilişsel esneklik ve sosyal problem çözme arasındaki ilişki araştırılarak, alternatif çözüm yolları bulabilme ve durumları kontrol altına alabilme becerisini geliştirebilmek amacıyla yapılacak etkinliklerin çeşitlenmesi hedeflenerek çalışmaya başlanılmıştır.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Problemi	4
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.7. Varsayımlar	6
1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar	6
1.9. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilişsel Esneklik.....	8
2.1.1. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar	10

2.1.1.1. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı	11
2.1.1.2. Bilişsel Davranışçı Kuramlar	12
2.1.1.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi	14
2.1.1.2.2. Bilişsel Terapi	15
2.2. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar.....	17
2.2.1. Problem	17
2.2.2. Problem Çözme	19
2.2.3. Sosyal Problem Çözme	21
2.2.4. Problem Çözme Modelleri	23
2.2.4.1. Sosyal Problem Çözme Modeli.....	23
2.2.4.1.1. Probleme Yönelim	24
2.2.4.1.2. Problem Çözme Tarzları.....	24
2.2.4.1.3. Sosyal Problem Çözme Süreci.....	26
2.2.4.2. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Süreci.....	26
2.2.4.3. Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	27
2.2.4.4. Thorndike'in deneme-yanılma yoluyla problem çözme modeli ..	28
2.2.4.5. Bandura'nın problem çözme modeli	28
2.2.4.6. Osborn'un problem çözme modeli	28
2.2.4.7. Kavrama yoluyla problem çözme yaklaşımı	29
2.2.4.8. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli	29
2.2.4.9. Mountrose ve beş aşamalı problem çözme modeli	29
2.2.4.10. Polya'nın problem çözme modeli.....	30
2.2.4.11. Popper ve problem çözme	30
2.2.4.12. Parnes'in yaratıcı problem çözme modeli	31
2.2.4.13. Johnson ve Johnson'un çatışma ve problem çözme stratejileri..	32
2.3. Bilişsel Esneklik ve Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar....	32
2.3.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar.....	32
2.3.1.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.3.1.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	34
2.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgiliYapılan Araştırmalar	36
2.3.2.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış	
Araştırmalar	36
2.3.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurtdışında Yapılan	
Araştırmalar	39

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.4. Kişisel Veri Formu	43
3.5. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	43
3.6. Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE- KF).....	44

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

4.1. Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Analiz Sonuçları	46
4.2. Örneklem Grubuna Ait Yaş Ortalamaları Analizi	47
4.3. Demografik Fark Analizleri	50
4.4. İlişki Analizi.....	62

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Lojistik ve Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair İstatistiksel Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	63
5.2. Lojistik ve Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin ve Sosyal Problem Çözme Tarzlarının Cinsiyet, Yaş, Ekonomik Düzey, Bölüm, Kardeş Sayısı, Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin İstatistiksel Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	65

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	73
6.2. Öneriler	74

7. KAYNAKÇA	76
8. EKLER	90



KISALTMALAR LİSTESİ

- BE** : Bilişsel Esneklik
BEÖ : Bilişsel Esneklik Ölçeği
SPÇE- KF : Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Analiz Sonuçları	46
Tablo 2.	Örneklem Grubuna Ait Yaş Ortalamaları Analizi	47
Tablo 3.	Bilişsel Esneklik Ölçeğine Ait Alt Boyut ve Ölçek Toplam PuanOrtalamaları	47
Tablo 4.	Sosyal Problem Çözme Ölçeğine Ait Alt Boyut ve Ölçek Toplam Puan Ortalamaları	48
Tablo 5.	BEÖ ve alt boyut puanları ile SPÇE ve alt boyut puanları arasındaki korelasyon değerleri.....	49
Tablo 6.	Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyi Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 7.	Yaş Değişkenine Göre Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) Puanlarının Analiz Sonuçları	51
Tablo 8.	Cinsiyet Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 9.	Cinsiyet Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları	54
Tablo 10.	Bölüme Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları	55
Tablo 11.	Bölüme Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 12.	Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları	57
Tablo 13.	Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları	57
Tablo 14.	Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları	58
Tablo 15.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları	59
Tablo 16.	Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları	59
Tablo 17.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları	60
Tablo 18.	Kardeş Sayısı Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları	61
Tablo 19.	Kardeş Sayısı Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları	61
Tablo 20.	Bilişsel Esneklik ile Sosyal Problem Çözme Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	62

EKLER LİSTESİ

8.1. Etik Kurul Onay Belgesi.....	90
8.2. Aydınlatılmış Onam Formu	93
8.3. Kişisel Veri Formu.....	94
8.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	95
8.5. Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Form	96
8.6. Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanımı İçin İzin Yazısı.....	98
8.7. Sosyal Problem Çözme Tarzları Ölçeği Kullanımı ile İlgili İzin İsteği	99
8.8. Tez Anket İzin İstek ile İzin Onay Yazısı.....	100



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

İnsan hayatı boyunca birçok problemle karşı karşıya kalır. Bu sorunlar bazen insanlar tarafından inkar edilip görmezden gelinir, bazen aynı çözüm yolları üzerinde durulur, bazen de etkili bir şekilde sorun çözüme kavuşturulur. Problemsiz bir yaşam arzusu gerçekçi değildir, bundan dolayı bir problemin çözümüne dair tutum ve davranışlar ve problem çözme becerisine sahip olmak önem arz etmektedir (Buğa, Özkamalı, Wise, Çekiç 2015).

Alan yazın incelendiğinde problem kavramı ile ilgili birçok tanımın olduğu görülmektedir. Dewey (1991), problemi kişide akıl karışıklığına sebep olan, kişiye meydan okuyan ve inancın belirsizleşmesine sebep olacak her şey olarak tanımlamaktadır. Bingham(2004) ise problemi, bireyin hedeflediği amaca ulaşmak için topladığı güçlerin karşısındaki bir engel şeklinde tanımlamaktadır. Morgan problemi, bireyin belli bir amaca ulaşırken karşılaştığı engellenme durumu olduğunu ifade etmektedir. D’Zurilla ve Nezu’ya (1990) göre herhangi bir şeyin, bireye göre problem sayılması için kişiyi rahatsız etmesi, bireyin onu sorun gibi görmesi ve amaca ulaşmada engel oluşturması gerekmektedir.

Toplum yapısında meydana gelen birçok değişiklik ve ekonomik, siyasal ve sosyal bunalımlar sonucunda kişi birçok problemle karşı karşıya kalır. Bu sebeple kişinin bu problemlerin üstesinden gelebilmesi açısından ‘problem çözme’ psikolojide uzun süredir ilgi odağıdır.

Problem çözme terimi ilk kez 1960’larda tıp biliminde kullanılmıştır. Eğitim alanında ilk kez kullanan ise Alman eğitimci John Dewey olmuştur. Dewey’e (1991) göre öğrencilerin hayatları boyunca karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için onlara problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Böylece eğitimin hem bireysel hem de toplumsal işlevi yerine getirilmiş olur. Problem çözme zihinsel, davranışsal birçok aktiviteyi içinde barındırdığından karmaşık bir süreçtir. Problemlerin zorluk seviyelerinde değişiklik gösterdiğinden çözümler de farklılık gösterecektir. Deneme-yanılma, bilimsel yaklaşım, tecrübelerden faydalanma gibi değişik yollarla problemler çözülebilir (Sağdıç, 2019).

Problem çözüme bir amaca ulaşmada karşı karşıya gelinen sorunları yenme sürecidir. Böyle bir durumda sorunu anlamak, problemi çözüme konusunda yapılması gereken en önemli unsurdur. Kişi problemi doğru bir şekilde anlarsa, çözüm üretebilir ve çözüme yönelik uygulamalara geçebilir. Olayları ve durumları 'anlama'nın 'problem çözüme' ile çok benzer bilişsel kavramlar olduğu birçok filozof ve sosyolog tarafından kabul edilmektedir (Buğa ve diğerleri, 2015).

Problem çözüme becerisine sahip olmak için yaratıcı ve bilimsel düşünme becerilerine gereksinim vardır. Bu beceriler altı basamaklı bir süreçten oluşur. Bu beceriler şu şekildedir: güçlüğü anlamak, problemi tanımak, sınıflandırmak, ifade etmek, doğruları belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek (Altunkol, 2011) İnsanların etkili bir yaşam sürdürebilmeleri için problem çözüme becerilerini kullanabilmeleri gerekmektedir (Hamarta, 2007).

Sosyal bir varlık olan insanın karşılaştığı problemlerin büyük çoğunluğu girdiği toplumsal ortamla yakından ilişkilidir. Karşılaştığı bu sorunları çözmesi için gereken şey ise problem çözümenin önemli bir parçası olan sosyal problem çözümedir (Bilgin, 2010).

Sosyal problem çözüme; kişinin yaşamında sağlıklı ve olumlu sosyal ilişkiler kurmasında önemli bir yere sahiptir. Kişinin hayatında karşı karşıya geldiği toplumsal sorunları doğru tekniklerle çözebilmesi için; konu ile ilgili olarak yönlendirilmesi, problemi çözmek için ortam hazırlaması ve problem çözüme basamaklarından faydalanması beklenmektedir.

Son çeyrek yüzyılda gündelik sorunların çözümleri konusunda gitgide artan bir ilgi vardır. Gündelik yaşamdaki sorunların çözümü kavramı için; pratik zeka, pratik, problem çözüme, günlük problem çözüme, kişisel problem çözüme ve sosyal problem çözüme gibi farklı terimler kullanılmaya başlanmıştır. Klinik alanda ve danışmanlık alanında kullanılan genel kavram; ilk olarak D'Zurilla ve Nezu'nun kullanmaya başladığı 'sosyal problem çözüme'dir. D'Zurilla ve Goldfried 'sosyal problem çözüme' ismini verdikleri terimi, bireyin hayatında her zaman karşılaştığı sorunları çözerken kullandığı işlevsel başatme yöntemlerini keşfetmesi olarak tanımlamışlardır (D'Zurilla ve Maydeu- Olivares, 1995).

Sosyal problem çözüme kavramındaki 'sosyal' sözcüğü, gerçek hayattaki sorunları çözüme sürecini ifade eder. Sosyal problem çözüme; 2000'li yıllarda işverenlerin işe alacağı bireylerde olmasını istediği 10 özellikten biridir. Etkili problem çözüme

teknikleri öğrenilebilir ve bu teknikler üç yaşından başlayarak her çocuğa öğretilir (Sağdıç, 2019).

Problem çözme sürecinde, problem belirlendikten sonra, bilişsel olarak problem için etkili çözüm yolları bulmaya çalışılır ve daha sonra çözümlerinden en etkili olanı belirlenir. Bilişsel esneklik bu noktada önem kazanmaktadır.

Problem çözme süreci, kişinin, problem çözme taktik ve metodlarındaki duruma uyarlamasını içermektedir. Bilişsel esneklik, kişinin etrafında oluşan beklenmeyen durumlarla yüzleşebilmesi için bilişsel işleme stratejilerini düzenleme becerisidir (Buğa ve diğerleri, 2015).

Bilişsel esneklik; uyumsuz düşüncelerden, dengeli ve uyumlu düşüncelere geçebilme ve alternatif düşünceler üretme becerisiyle ilişkilidir. Bilişsel esneklik becerisinin düşük düzeyde olması, fonksiyonel olmayan düşünce ve inançların oluşumuna sebep olabilmektedir (Gökçen, Laçın, Yalçın, 2019).

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, yaşam koşullarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Karşılaştıkları problemlere farklı şekilde çözümler üretebilirler. Sorunlara tek bir yolla çözüme ulaşanların bilişsel esnekliğinin, farklı çözümler üretebilenlere oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir (Altunkol, 2011).

Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin sahip olmayanlara göre kişilik özelliklerinde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bilişsel olarak esnek olan kişilerin dikkatleri durum ve olaylara tam anlamıyla odaklanmıştır ve bu kişiler farklı çözümlere ve değişikliklere açıktırlar. Esnek olmayanlar ise dikkatleri dağınık ve farklılıklara direnç gösterme eğilimindedirler (Jonassen and Grabowski, 1993).

Bilişsel Davranışçı Kurama göre; katı bir kişiliğe sahip olmak psikolojik hastalıkların temelidir. Esneklik ise; psikolojik olarak sağlıklı olmanın en önemli dayanağıdır. Yaygın görüş insanların olaylar karşısında esnek bakış açısına sahip olmaları onların bu olaylara daha olumlu tepkiler verecekleri yönündedir. Esneklik, rasyonel bir düşünce tarzıdır. Hatta akılcı düşünmenin en önemli boyutudur (Bertiz, 2018).

Üniversite öğrencileri yeni bir çevreye ve düzene uyum sağlamaya çalışmakta ve bu durumlarla ilgili ortaya çıkabilecek sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin, daha etkili çözümler bulacağı ve soruna yönelik tutum ve davranışlarının daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Bilişsel esneklik geliştirilebilir bir beceri olduğundan genç yetişkinlerin sosyal problem çözme tarzlarında

bilişsel esnekliğin rolünün irdelenmesinin önem arz edeceği düşünülmektedir (Buğa ve diğerleri, 2015).

Bu çerçevede yapılan bu çalışmayla; “Lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları ile bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılıkları da araştırma sürecinde cevap aranacak sorulardandır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik ve Psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Ayrıca öğrencilere ait demografik değişkenlere göre bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki farklılıklar incelenecektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Araştırma problemi, lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleriyle sosyal problem çözme tarzları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Bilişsel esneklik düzeyleri sosyodemografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal problem çözme tarzları sosyodemografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsan sosyal bir varlıktır. Bundan dolayı insanın hayatı boyunca birtakım problemlerle karşılaşması kaçınılmazdır. Bireylerin sorun çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bilişsel esneklik bireyin problemleri ile ilgili bilgisini ne şekilde değerlendireceği ve olası alternatiflerden hangisini tercih edeceği ile ilgilidir (Altunkol, 2011).

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) bilişsel esnekliğe sahip insanların diğer kişilere karşı saldırgan tepkileri azalttıklarını, hoşgörüyü arttırdıklarını ve Makyelist bakış açılarından kendilerini koruduklarını belirtmektedir. Rubin ve Martin (1995) bilişsel esneklik ve kişilerarası iletişim arasında olumlu bir ilişki olduğunu söylemiştir. Canas, Quesada, Antoli, Fojodo ve arkadaşlarına (2003) göre esneklikten yoksun işler önemli uyum problemlerine sebep olmaktadır. Martin ve ark., (1998) ve Martin Coyanus, Mc Cutcheon ve Maltby (2003) bilişsel esnekliğin, sosyal ilişkiler, iletişim ve sorun çözmede önemli bir yere sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca bilişsel esneklik, kişilerin sosyal ilişkilerinde karşı karşıya geldikleri yeni durum ve olaylara yönelik alternatif çözüm yolları bulma, farklı davranış örüntüleri ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme becerileri ilişkilendirilerek araştırma yapılması planlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri tespit edilecek ve bunun sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisi ortaya konulacaktır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyinin sosyal problem çözme becerisi ile pozitif yönde ilişkili olacağı sonucuna ulaşılması öngörülmektedir.

1.6. Araştırmanın Hipotezleri

H1:Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2a:Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H2b: Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

H2c:Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir.

H2d: Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H2e: Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H2f:Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermektedir

H3: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H3a: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H3b: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları yaşa göre farklılık göstermektedir

H3c: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

H3d: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H3e: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H3f: Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları kardeş sayısına göre farklılık göstermektedir.

1.7. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Bu araştırmada katılımcıların ölçekleri samimiyetle ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Örnekleme oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu çalışma; 2019- 2020 öğretim yılı Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası Lojistik ve Fen- Edebiyat Fakültesi Psikoloji bölümlerinde öğrenimlerine devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerini kapsamaktadır.
2. Çalışma kullanılan 3 ölçme aracı ile sınırlıdır. Bunlar: kişisel bilgi formu, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE- KF)” olarak belirlenmiştir.
3. Çalışma bulguları, amaçlarda belirtilmiş olan sorular, yanıtlar ve kullanılan istatistikî yöntemlerle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Bireyin herhangi bir olay veya durum karşısında seçeneklerin farkında olarak olaya veya duruma uyum sağlamaya istekli olabilmesi ve kendisini bu konuda yetkin hissetmesidir (Altunkol, 2011).

Sosyal Problem Çözme: Sosyal problem çözme bireyin günlük yaşamında karşı karşıya geldiği problem durumlarıyla baş edebilmek için problemi anlama, çözüm bulma ve uyum sağlama davranışlarını sergilediği bilişsel- davranışsal bir süreç olarak ifade edilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 1990).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel esneklik, sosyal problem ve sosyal problem çözme hakkında bilgiler verilerek bu kavramlarla ilgili kuramlar ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Bilişsel Esneklik

Gündelik yaşamda karşılaşılan problemlere çözümler üretip, hayatın getirdiği değişikliklere uyum sağlamak durumundayız. Bu uyum sağlama süreçlerinden biriside bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik; çevremizdeki uyaranlara adapte olmak için var olan düşünceden bir başka düşünceye geçebilme yetisi olarak açıklanmaktadır (Dennis and Vander Wal, 2010).

Bireylerin karşılaştığı sorunları çözebilmek için birçok çözüm yolu vardır. Bu durumbilişsel esneklikte de farklı değildir. Bilişsel esneklik de birçok boyuttan oluşmaktadır. Farklı düşüncelerin ortaya çıkarılması, işlenmesi ve değerlendirilmesiyle oluşan yeni süreçlere uygun hareket etmeyi içermektedir. Bubileşenler bilişsel esnekliğin boyutlarını oluşturmaktadır (Kömür, 2018).

Bilişsel esneklik kavramını açıklayabilmek adına çok çeşitli incelemeleryapılmıştır. Canas ve ark. (2003)göre bilişsel esneklik, bireyin bilgi işleme yöntemlerini etrafındaki farklı durumlarla başedebilmek için yeniden düzenleme becerisidir.

Başka bir tanıma görebilişsel esneklik; bireyin düşünce örüntüsünü çevreden gelen yeni uyaranlara uyumlu olacak şekilde düzenlemesidir (Altunkol, 2017).

Dennis ve Vander Wal'a (2010) göre bilişsel esneklik; bireyin etrafındaki koşulların değişmesinin sonucu olarak kendi bilgilerini değiştirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Buna görebilişsel esneklik; 1) zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama biçimi, 2) hayattaki durumlara ve bireye özgü davranışlarayönelik olarak birçok alternatifin olabileceğini algılama yetisi, 3) zorluklarla başedebilmek için çeşitli çözümler üretme yeteneği olmak üzere 3 temel alandan oluşmaktadır.

Bilişsel esneklik; farklılaşan çevre şartlarına göre bilişleri ayarlayabilmeyeteneğidir. Bu beceriye sahip olan bireyler; zor ve uyumlu olmayan durum ve düşüncelerden kurtulup bunlar yerine daha uyumlu düşüncelere geçiş

yapabilmekte, farklı düşünceler üretebilmekte ve zor durum ve olayları kontrol edilebilir olarak algılayabilmektedirler (Gülüm ve Dağ, 2012).

Birey, bir davranışta bulunmadan önce seçeneklerini farketmelidir. Bir davranışta bulunmadan önce seçeneklerini farkedenden kişiler daha esnek bir bilişle sahiptirler. Herhangi bir durumla ilgili olarak alternatifleri fark eden bir kişinin bilişsel esnekliği, en doğru davranışı gören kişiye göre daha yüksektir. Alternatiflerin farkında olan bireyler aynı anda birçok seçenek üretebilir. Fakat burada önemli olan endoğru alternatifi görebilmek değil, karar vermeden önce alternatifleri görebilmektir (Martin ve Anderson, 1998).

Birey, esnek olabildiği durumlar karşısında kendini daha yetkin hisseder. Bilişselsesnekliği yüksek olan bireylerde davranışlar çok çeşitlidir. Bu kişiler tek bir davranış yapısına bağlı kalmaktansa kendi davranış örüntülerini oluştururlar (Aktepe, 2019).

Birey bilişsel esnekliğe sahipse yaşamın getirdiği zorlukların üstesinden kolayca gelebilir. Esnek olmayanlar ise benzer olaylar karşısında tepkisel hareket ederler. Kişideki uyumsuz düşüncelerden uyumlu ve dengeli bir düşünce sistemine geçebilmek için gerekli olan bilişsel esneklik iki alt sistemden oluşmaktadır. Birinci alt boyut alternatif çözüm üretebilme yeteneğidir. Bu beceri ile kişiler zor durumlarda karşısında yeni çözümler üretebilirler. İkinci alt boyut kontrol edebilme becerisidir. Bu alt boyut ise zor durumlarla başa çıkılabileceği ile ilgilidir. Bireyin kontrol edebilme yeteneği düşükse sorunların çözülemeyeceğine dair inançları yüksektir. Kişilerin sorunlara farklı yönlerden bakabilmeleri, sorunları değerlendirmek ve farklı çözümleri bulabilmek adına önemlidir (Dennis and Vander Wal, 2010).

Çelikkaleli'ye göre; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler karşılaştıkları problemleri kendilerinin gelişimi açısından bir avantaj olarak görürler. Çünkü problemler farklı çözüm yolları bulabilmelerine imkandır. Dolayısıyla özgüvenli ve kararlı davranışlar sergileyebilirler (Çelikkaleli, 2014a).

Bireylerin uyumunu ve problem çözme becerisini kolaylaştıran faktörlerden biri de duyguları anlayabilmektir. Bilişsel esneklikle beraber kişi, kendisini bir başkasının yerine koyarak olayları daha kolay anlayabilir. Bilişsel esneklik, kişinin farklı alternatiflerin farkına varmasını sağladığından, diğer bireylerin duygularını anlamayı daha kolay hale getirdiği düşünülmektedir (Kömür, 2018).

Bilişsel esnekliğin kazanılmasında bireyler arası iletişim oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple iletişimin bilişsel boyutu önem arz etmektedir. Bununla

yapılmış bazı araştırmalar şu şekildedir: Cegala'e (1982)göre; kişilerarasıiletişimde bilişsel boyuta önem veren kişiler ilişkilerinde daha sorumlu ve anlayışlıdırlar. İletişimde uyum becerisi diğer kişilerle iletişim halindeyken bilişselliği ve algısallığı kapsadığı sürece yapılanır. Snyder'a (1974)göre; kişilerin davranışlarındaki farkındalık düzeyini arttırmak için özyönetim becerilerine sahip olmaları gerekir. Bilişsel ve algısal süreçleri içerdıği sürece iletişimde uyum becerisi yapılanır. Öz-yönetim becerisi yüksek olaninsanlar daha dışa dönük oldukları için kişilerarası iletişimde daha başarılıdırlar (Martin and Anderson, 1998).

Kişilik özellikleri de bazı noktalarda bilişsel esnekliğe sahip olanlarla olmayanlar arasında farklılık göstermektedir. Bilişsel esnekliğe sahip kişiler bir olay veya duruma daha kolay odaklanabilirler, değişime dirençli değillerdir ve problemlerin üstesinden gelebilmeyi amaçlarlar. Bilişsel esnekliğe sahip olmayan bireylerin ise dikkatleri bir duruma odaklanamaz, değişime açık değillerdir ve öngörülemeyen durumlar karşısında ne yapacaklarını kestiremezler (Jonassen and Grabowski, 1993).

Kişinin kendi düşüncesine zıt bir düşüneyi görmezden gelip kabuletmemesi, karşılaştığı sorunlara dair farklı çözüm yolları geliştirmeyip sürekli aynı çözüm yollarında diretmesi ve kendi inanç ve fikirlerini diğer kişilere dayatmak istemesi tüm yaşamı boyunca birçok problemle karşılaşmasına sebep olabilir. Kişinin karşılaştığı olaylara farklı yönlerden bakamaması farklı alternatifler oluşturamamasına bu da bireyin karşı karşıya geldiği sorunu çözemeyerek umutsuzluğa sürüklenmesine sebep olabilir. Kendi düşünce ve kurallarını diğer insanlara dayatmakistemesi ilişkilerinde problemlereyol açabilir. Kişinin psikolojik olarak uyumluolabilmesi, uygun başa çıkmastratejilerine ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkilere sahipolabilmesi için bilişsel esneklik önemli bir rol oynamaktadır (Altunkol, 2017).

2.1.1. Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar

Bu bölümde ilk kez bilişsel esneklik kavramını kullanan Spiro'nun Öğrenme Kuramı ve Bilişsel Davranışçı Kuramlar arasında yer alan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Bilişsel terapinin bilişsel esnekliğe yönelik bakış açısı incelenecektir.

2.1.1.1. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı

Bilişsel esneklik kavramı Spiro tarafından ilk kez öğrenmeyi açıklamak amacıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları temel alınarak açıklanmıştır (Gürbüz, 2017). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değildir, öğrenmeye, bilgiye ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında varolan kuralları kullanır veya yeni kurallar ortaya çıkarır. Bu süreçte bilginin yapılandırılması da verilir (Bada, Olusegun, 2015). Farklı bir söylemle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, kişinin kendisine aktarılan şekliyle değil anladığı ve yapılandığı şekliyle biçimlendirilir (Gürbüz, 2017).

Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramında ‘bilişsel’ kelimesi yeni bilgiler öğrenilirken varolan bilgileri de gözönünde bulundurmayı ve bu bilgileri bir araya getirerek yeniden yapılandırmayı, ‘esneklik’ kelimesi ise yapılandırılan bu bilgileri karşılaşılan farklı durumlarda esnek bir biçimde kullanabilmeyi ifade etmektedir (Spiro, Feltovich, Jacobson, ve Coulson, 1992).

Spiro’ya (1992) göre bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı durumlarla ilgili birçok alternatif arasından en etkili olanını kullanabilme becerisidir. Batting’e (1979) göre ise bireyin öğrenmek istediği konu ile ilgili en etkili yöntemi kullanabilme yeteneğine da herhangi bir problemle karşı karşıya geldiğinde uygun problem çözme stratejilerini belirleme becerisidir.

Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı, bilgi ve becerilerin aktarılmasıyla ilgilidir. Bu sebeple bilgiler iletilirken çoklu bakış açılarının ve vaka çalışmalarının örneklenerek gösterilmesine önem verilir. Kuramda yapılandırılmış bilginin önemi büyüktür. Bilişsel esneklik kuramında interaktif teknoloji (örneğin, video, disc, hypertext) kullanımı desteklenir (Spiro ve diğerleri, 1992).

Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı’nın ilkeleri şu şekildedir:

- 1- Yönergelerin basitleştirilmesi engellenmeli ve öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunlara uygun şekilde entegre edilmesi açısından kavramlar arası ilişkiler önemle belirtilmelidir.
- 2- Öğrenme içeriklerinin farklı şekillerde gösterilmesi sağlanarak incelenmesine fırsat tanınmalıdır.
- 3- Öğretim örnek olay temelli yapılandırılmalıdır.
- 4- Bilgiler gerçek dünya ile ilişkili olmalıdır.

- 5- Bilgi duruma uygun olarak yapılandırılmalıdır.
- 6- Bilgiler birbirleri ile bağlantılı olmalıdır (Spiro et al., 1994; Kömür, 2018).

Bilgiye, olaylara farklı açılardan bakarak ulaşabilen ve sonra bu bilgiyi yapılandıran kişiler elde ettikleri bu bilgilerle birçok farklı çözüm yolları bulabilir ve bilişsel esneklikten faydalanabilirler. Kişiler edindikleri bilgiler ışığında dünya görüşlerini şekillendirirler bu da bireysel farklılıkların oluşmasına sebep olur. Bireylere ait bu farklılıklar onların esnek düşünebilmelerine imkan sağlar (Spiro, 1992). Öğrenen bireylere değişik görüş açısı ve elde ettikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilme becerisi kazandırmak bilişsel esnekliğin ilerlemesi açısından önemlidir. Bu da öğrenme stratejilerinin doğru şekilde uygulanmasına ve öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesine bağlıdır. Bir öğretmen öğrenme ortamını uygun bir şekilde düzenlerse orada öğrenci kendi öğrenme ortamını yaratır ve kendi öğrenmesinden sorumlu olur. Böylece burada öğretmenin rolü öğrencilerini destekleyerek yardım eden kişi, öğrencilerin rolü ise elde ettiği bilgileri ihtiyaç duyulan alanlara uygun şekilde aktarmak olacaktır (Gürbüz, 2017).

2.1.1.2. Bilişsel Davranışçı Kuramlar

Bilişsel davranışçı kuramlara göre; duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki karşılıklı bir etkileşim vardır. Buna göre bilişler, olaylar ve bu olaylara verilen tepkiler arasındaki çözümlerdir. Uyarın-biliş-tepki sıralaması davranış örüntüsünü oluşturur (Gürbüz, 2017).

Beck'e (1976) göre duygularla ilgili üç faktör vardır. Birincisi; kişinin kendisiyle, dünyayla ve gelecekle ilgili negatif düşüncelerini kapsayan bilişsel üçlüdür. İkincisi; kişinin yaşamla ilgili kendi varsayımlarını açıklayan şemalardır. Üçüncüsü ise kişinin gerçeklerle ilgili düşüncelerinin çarpıtmasını içeren bilişsel çarpıtmalardır. Kişilerin beklentileri, çıkarımları, bilgiyi işleme biçimleri onların duygusal ve davranışsal tepkiler vermelerinde belirleyici faktördür (Sharp, 2003).

Bilişsel Davranışçı Kuram'a göre insanların bir olay veya duruma yüklediği anlam onların o olay karşısında sergilediği davranıştan kaynaklanır. Yani duygu ve davranışların sebebi asıl olarak o olayın kendisi değil kişinin o olaya yüklediği anlamla ilgilidir. İnsanların yaşamları boyunca edindikleri yanlış öğrenmelerin sonucunda yanlış inançlar oluşur. Bu inançlar da gerçek öğrenmelerin önüne geçerek olayların

farklı algılanmasına ve problemlerin çıkmasına sebep olur (Gürbüz, 2017). Bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre; bireyin esnek olmayan düşünce tarzına sahip olması, uyumsuzlukları yaşamamasına neden olduğu gibi işlevsel olmayan bilişsel yapıların, arınançların, temel inançların, otomatik düşüncelerin ve şemaların oluşmasına sebep olur (Altunkol, 2011).

Beck'e göre kişiler kendi fikirleri doğrultusunda dünyayı yeniden düzenlerler ve bu doğrultuda davranış sergilerler. Bununla beraber Beck duygu ve davranışların düşünceler tarafından yönlendirildiğini söyler. Örneğin psikolojik bozuklukların sebebinin olumsuz katı bilişler ve bu bilişlerin değiştirilememesi olduğu varsayılmaktadır (Yazgan, 2019).

Eski Yunan felsefesindeki bilişsel anlayış Epiktetos'a (2003) göre şu şekildedir: Yaşam bizim kontrolümüzde olan ve olmayan öğelerden meydana gelir. Birey bunukabul edip ikisini birbirinden ayırt etmeyi başardığında mutluluk ve özgürlüğe ulaşmış olur. Hayat kendi içinde birtakım kurallarla işlemeye devam eder. Ortaya çıkan durum ve olaylar olması gerektiği gibidir ve insanlar bu işleyişi anlar ve buna göre yaşamlarını sürdürürlerse mutluluğa ve iç huzura ulaşmış olurlar. Kendi kurallarımızda dayatmak bizi sıkıntıya sokar. Aslolan bizi etkileyen olaylar değil bizim o olaylar verdiğimiz tepkilerdir. Yani Epiktetos'a göre "Bizi etkileyen, bizi sarsan şey, olayların kendileri değil, beklentilerimiz ve korkularımızdır" Epiktetos'un bu söylemi zamanla davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bütünleşmesi sonucunda 1960'larda bilişsel davranışçı terapi olarak adlandırılmıştır. Albert Ellis (1962) ve Aaron T. Beck (1963) ilk terapi uygulamalarını birbirlerinden habersiz fakat benzer uygulamalarla başlatmışlardır. Her iki kuramcı da bireylerin duygu ve davranışlarını belirleyebilmek için düşünce, tutum, kural ve inanç gibi bilişsel yapıların öneminin üzerinde durmuşlardır. Ve böylece Bilişsel Davranışçı Kuram temellerini, Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımı ve Aaron T. Beck'in Bilişsel Terapi yaklaşımından almıştır (Özdel, 2015). 80'li yıllarda davranışçı terapistler psikanaliz uygulamalarına karşı çıkarak Beck ve Ellis'in kuramına katkı yapacak çalışmalar yapmışlar ve bilişsel terapiyi desteklemişlerdir (Türkçapar, 2008). İnsan davranışlarının düşünce ve inançların etkisiyle oluştuğunu vurgulaması Bilişsel Davranışçı Kuramları diğer kuramlardan ayıran en önemli faktör olmuştur (Türkçapar, 2012).

2.1.1.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı duygusal yaklaşım, akıl ve mantığa önem veren ve düşünme, karar verme, yargılama ve uygulama gibi bilişsel sistemlerin üzerinde duran bütüncül bir terapist anlayışdır. Akılcı duygusal yaklaşımlara göre işlevsel olmayan yaklaşımlar kişilerde uyum bozukluklarına sebep olmakla birliktesnek olmayan düşünce yapısının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Duygu, düşünce ve davranışlar birbirleri ile etkileşim içerisindedir. Düşüncelerde meydana gelebilecek bir değişim duygu ve davranışları da etkileyebilmektedir (Kömür, 2018).

Ellis, duygusal problemlerin gerçek dışı inançlardan oluştuğunu söyler ve bu süreci ABC modeliyle açıklar. Buna göre A, bireye rahatsızlık veren olayları; B, bireyin olayla ilgili gerçekçi ve gerçekçi olmayan düşüncelerini; C ise inançların sonucundaki oluşmuş duygu ve davranışları açıklar. A-B-C formülasyonuna göre bireyin yaşamış olduğu problemlerin sebebi karşılaştığı durumlar değil o durum veya olay hakkındaki düşünceleridir (Ellis and Dryden, 1997).

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın temel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Aşırı uç ve katı görüşlere karşıdır.
- Psikolojik sağlığın merkezinde esneklik bulunur.
- Ruhsal hastalıkların temelinde katılık bulunur.
- Aşırı uçta olmayan inançlar, olumlu, esnek inançları oluşturur.
- Aşırı uçtaki inançlar değersizlik inançları ve negatif düşünme gibi katı inançları doğurur.
- Yaklaşımda insan çok değerlidir ve insanın her koşulda kendisini kabul etmesini savunur.
- Bireyin yaşadığı duygular, bireyin davranışa geçmesinde uyarıcı rol oynamaktadır.
- Bireyler rasyonel ve rasyonel olmayan öğeleri bünyesinde barındırmaktadır (Eşiyok, 2016; Kömür, 2018).

Bireyin düşüncelerinde ve inançlarında esnek olması psikolojik sağlığın temelini oluşturmaktadır. Bilişsel esneklik bireylerin olaylara daha gerçekçi bakabilmelerine olanak sağlar. Ayrıca bilişsel esneklikle beraber kişilerarası ilişkiler daha yapıcı olmaktadır. Ellis ve Dryden'e göre kişinin; duygu, düşünce ve davranışlarının farkına vararak ilişkilerinde esnek olabilmesi, katı inançlardan kaçınması, alternatifler

oluşturabilmesi kendisine daha rasyonel bir bakış açısı kazandıracaktır (Altunkol, 2017).

2.1.1.2.2. Bilişsel Terapi

Bilişsel terapi Beck tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu model, deneysel çalışmalar ve sistematik klinik gözlemler sonucu 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan elde edilen model psikoterapinin gelişmesine fırsat sunmuştur (Arkar, 1992).

Beck'e (1964) göre depresyondaki kişiler, kendilerini ve çevrelerini değerlendirirken negatif ve esnek olmayan bir bakış açısı kullanırlar. Bilişsel Terapi de bireylerin bu negatif düşünce ve inançlarının farkında olmasını sağlayarak bunları değiştirmeyi amaçlamaktadır (Altunkol, 2011).

Bilişsel model; hastanın psikolojik durumunu ve davranışlarını etkileyen işlevsel olmayan düşünce yapılarının tüm psikolojik rahatsızlıkların temelinde yatan ortak işleyiş olduğundan söz eder. Yani insanların bir olay ya da durumu nasılıyorladıkları onların duygu ve davranışlarıyla ilişkilidir. Bireyler için asıl önemli olan, onların bir durum hakkındaki düşünceleridir (Gülüm ve Dağ, 2012). Beck'e göre; bireyin, bilişsel gelişimi süresince, birtakım yanlış öğrenmeleri neticesinde ortaya yanlış inançlar çıkar ve bu da kişinin gerçekleri olduğundan farklı algılamasına ve sorunlar yaşamasına sebep olur. Bu noktada da bilişsel terapi devreye girer ve bireylerin problemlerinin kaynağı olan anlamlandırma ve yorumlama şekillerinin yerine daha uyumlu olanları koymayı amaçlar (Gürbüz, 2017).

Bilişsel terapi; otomatik düşünceler, şemalar, sayılılar ve inançlar üzerinde durur. Herhangi bir problemle karşılaştığımızda kendiliğinden veya otomatik olarak zihnimize beliren, bizim düşünmeyi seçmediğimiz düşünceler otomatik düşüncelerdir. Kendiliğinden ortaya çıkarlar, çok kısa ve hızlıdır. Kişiler bunu çoğunlukla farketmezler, sadece beraberinde gelen duygu fark edilir. Bu düşünceler genellikle hiç yargılanmadan doğru olarak kabul edilir. Kişi, işlevsel olmayan bu düşüncelerini mantık süzgecinden geçirerek düşündüğünde genellikle duyguları değişmektedir (Muz, 2009; Kenarlı, 2010).

Temel inançlar, geçmiş yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, kişinin kendisi, diğerleri ve çevresiyle ilgili temel varsayımlarını içeren bilişsel yapılardır. Temel inançlar en derinde olan zihinsel yapılardır. Otomatik düşünceler ise en yüzeydeki

bilişsel ürünlerdir ve bireyin zihninden kelimeler ya da hayaller şeklinde geçerler. Her ikisinin arasında ise “ara inançlar” bulunur. Ara inançlar kurallar, kalıplaşmış tutumlar ve varsayımlardan oluşur (Kenarlı, 2010). Sayılıtlar yani varsayımlar ise daha soyut ve genellenen bilişsel yapılardır. Bunlar kurallardanoluşan, işlev bozucu etkisi olabilen “meli-malı” şeklindeki ifade kalıplarıdır. İşlevsel olmayan sayılıtlar ‘şema’ adı verilen bilgi yapılarını yansıtır. Beck, şemakavramını organizmaya etki eden bir uyarıcının biçimlendirilmesi, algılanması ve değerlendirilmesini sağlayan bilişsel bir yapı olarak tanımlamıştır. Şemalar, hayatın ilkönemlerinde bireyin karşı karşıya geldiği olay ve deneyimler ile ilerleyen dönemlerinde benzer deneyim ve öğrenmeler sonucu yaşamsüresince pekişerek kalıcı bilişsel yapılar oluştururlar. Bilişsel çarpıtmalar sonucunda kalıcı hale gelirler böylece psikolojik problemlere zemin hazırlanmış olur (Ertürk, Gör, Kömürcü, Yiğit, 2017; Gürbüz, 2017). Bilişsel çarpıtmalardan en sık görülenleri; keyfi çıkarsama, seçici odaklama, aşırı genelleme, küçümseme ya da büyütme, hep ya da hiç biçiminde düşünme ve kişiselleştirme (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995). Şemaların; bilgileri hafızada tutabilmek, duyu organlarımız aracılığıyla elde ettiğimiz bilgileri bir arada tutabilmek ve birbirleriyle olan ilişkilerini hatırlayabilmek gibi görevleri vardır. Ortak şemalar sayesinde kişiler diğer insanlarla ilişki kurarlar. Şemalar; esneklik, açıklık ve geçirgenlik özelliklerine sahiptir. Şemaların bu özelliklerden yoksun olması durumunda kişi ruhsal yönden zorlanır ve işlevsel olmayan bilişsel yapılar oluşur (Gürbüz, 2017).

Bilişsel yapı kavramını temel alan bilişsel kuram, esneklik ve katılık kavramlarının da üzerinde durmuştur. Bilişsel kurama göre bilişsel esneklik; bireyin bir durum veya olayın farklı alternatiflerini görerek ona uygun şekilde davranmasıdır. Bu durum bireyin bilişsel olarak esnek olduğu anlamına gelir (Gürbüz, 2017). Bilişsel olarak esnek olan kişiler uyumsuz olan bilişsel yapılar yerine daha uyumlu ve esnek olan düşünceleri koyabilir ve zor durumlar karşısında yeni alternatifler üretebilirler (Gülüm ve Dağ, 2012).

Klinik araştırmalara göre majör depresyon bozukluğu olan kişiler bilişsel çarpıtmalar yaparlar, katı ve esneklikten uzak düşünce yapıları vardır (Altunkol, 2011). Esnek olmayan bu düşünce yapıları da kişide uyum bozukluklarına yol açar. Eğer bireylere daha esnek ve olaylara pozitif bir bakış açısıyla bakmaları öğretilirse depresyonu arttırdığı düşünülen katılık da azalacaktır (Dennis ve Wal, 2010). Bilişsel esneklik bilişsel terapide önemli bir yer tutar. Bilişsel terapide kişilerin katı bir tutum sergilemesi depresyon düzeylerini artırırken bilişsel olarak esnek olması ise

onlarında daha iyi bir yaşam sürmesini sağlayacaktır. Böylece bilişsel kuramın amaçlarından birinin de kişilerdeki bilişsel esnekliği arttırmak olduğu söylenebilir (Bedel ve Ulubey, 2015).

2.2. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Bu bölümde öncelikle problem ve problem çözme ile ilgili bilgilere, daha sonra ise sosyal problem çözme kavramına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Problem

Problem sözcüğü köken olarak Grekçe *‘‘Problema’’* sözcüğünden gelmektedir (Keleş, 2000). Problem kavramı Türkçede *‘‘sorun’’* kelimesine karşılık gelmektedir. TDK’ya göre problem; araştırılıp incelenmesi, düşünülüp çözüme kavuşturulması gereken durum olarak ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu, 2005).

John Adair’e (2000) göre problem; bireylerin önünde onları engelleyen bir durumdur.

Bingham (1998) problemi; bireyin ulaşmaya çalıştığı hedef için çaba sarfettiği sırada kendi gücünün karşısında duran engel olarak tanımlamıştır (Açıkgöz, Tetik, Yalçın, 2010). Morgan’a göre problem; kişinin hedefe ulaşırken engellenme ile karşılaşması sonucunda ortaya çıkan çatışma durumudur (Eren, 2016). Kneeland ise problemi; herhangi bir şeyin olması beklenen haliyle şimdiki hali arasındaki fark olarak ifade etmiştir (Aksoy, 2003).

Dewey problemi, düşüncelerde karışıklığa ve inancın belirsizleşmesine sebep olan her şey olarak tanımlamıştır (Gelbal, 1991:167).

Mayer’e (1999) göre problem tanımı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yani Mayer’e göre problem, kişiye özgü ve göreceli bir kavramdır. Problem ile karşılaşan bireyin içinde bulunduğu durum ve bireyin kendi içsel yetenekleri problem tanımını değiştirmektedir. Mayer’e göre problemin özellikleri şu şekildedir:

- Bir şeyin problem olarak sayılması için o problemin çözümüne ihtiyaç duyulması gerekir. Bireyler gündelik yaşamda çok çeşitli problemle karşılaşıyor ve bu problemlerin çözümlerine ihtiyaç duyulmaz ise bunlar problem olarak algılanmaz.
- Problem bilişsel bir süreçtir. Bundan dolayı bir karar içermelidir.
- Problem sistemattir.

Bir durumun problem olarak sayılması için kişide rahatsızlık oluşturması, problem olarak tanımlanması ve hedefe ulaşırken engel teşkil etmesi gerekmektedir. Problem ise uyum sağlamaya yönelik olarak oluşan durumların net olarak belli olmamasıdır (D'Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

Cüceloğlu (1998) ise problemi; kişinin varmak istediği hedefe varmasını engelleyen durumların tümü olarak tanımlanmıştır. Problem sözcüğü kişilerin fark edemedikleri durumları da içerir. Bir problem çözüm için basit süreçler gerektirirken diğeri çözüm aşamasında daha geniş süreçler gerektirebilir. Psikolojik gelişim açısından karmaşık problemler avantaj sağlayabilirken bazen de ruhsal problemlerin temelini oluşturabilirler. Problemler basit veya kompleks yapıda olabilirler. Duygusal, ekonomik ve fizyolojik problemler de mevcuttur. Bunlar birbiriyle etkileşime girerek karmaşık ve büyük problemler haline gelebilirler (Arslan, 2009).

Alıcıgüzel (1979) problemi; kişi ya da toplumların karşı karşıya kaldığı, başarıya ulaşabilmeleri için çözülmesi zorunlu olan güçlükler olarak tanımlar.

Stevens, bir durumdan başka bir duruma geçişteki karşılaşılan zorluklara problem, bir durumu istenilen başka bir duruma dönüştürme sürecine de problem çözüme demiştir. Bilen ise problemi; mevcut bilgi birikimiyle cevabına erişilemeyecek ancak araştırma ile cevaplanacak bir soru şeklinde tanımlamıştır. Shibata'ya (1997) göre; bir problem kişinin hedefleri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. İyi bir iş sahibi olmak isteyen bir kişi için işsizlik bir problemdir. İşsiz fakat iş istemeyen biri için ise işsizlik problem teşkil etmeyecektir. Yani kişinin bir hedefinin olması bir problemin oluşması için ön şarttır (Arslan, 2009).

Problemler üç temel özelliğe sahiptir. Bunlar: amaç, engel ve engellemeyi aşacak motivasyon. Öğütölmüş'e (2006) göre problemler şu özellikleri içerir:

- Olanla olması gereken durum arasında farkın olması
- Kişinin bu farkı fark etmesi
- Bu farkın kişide gerginliğe yol açması
- Bireyin gerginliği yok etme kadına girişimlerde bulunması
- Bireyin gerginliği yok etmeye yönelik girişimlerine ket vurulması

2.2.2. Problem Çözme

Problem çözme kavramı ilk kez 20. Yüzyılın başında Bühler, Külpe ve Selz tarafından tanımlanmıştır (Akt. Valsiner, 2003). Bühler, Külpe ve Selz problem çözme ile ilgili düşünce mekanizmaları ve problem çözme davranışları üzerine çalışmışlardır. Kasschau'ya göre problem çözme; bir problem ile karşı karşıya gelindiğinde etkili yöntem ve stratejileri kullanmaktır. Problem çözme sürecinde bireyin, neden-sonuç ilişkilerini iyi anlamlandırması gerekir. Neden-sonuç ilişkisinin anlamlandırılması kişinin geçmişte yaşanan olayların nedenini anlamlandırmasına yardımcı olur. (Sağdıç, 2019).

Heppner (1982)problem çözme, problemlerle baş etme kavramlarını aynı anlamda değerlendirmiştir. Gerçek hayatta problem çözme, davranışsal tepkiler vermek amacıyla zihinsel ve duygusal süreçleri bir hedefe yönlendirme olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, Tetik, Yalçın, 2010).

Knneland'a (1999) göre; bir problemin çözümünün başlangıç kararını vermeden önce, problemi meydana getiren veya problemin altında yatan esas nedenin bulunması gerekir. Her bir sorun aslında çözümün sorun şeklinde gizlenmiş halidir.

Greene'e (2005) göre de problem çözme ile geçmiş yaşam deneyimleri arasında ilişki vardır ve daha önceki deneyimler ile problem çözme süreci birbirleriyle ilişkilidir. Ona göre bilişsel süreçler her insanda aynıdır ve birey çeşitli problemlere çözümler bulmak için bu süreçleri kategorize etmelidir. Bireyin daha önceki problem çözme deneyimleri şu anki problemleri çözerken aldığı kararları etkilemektedir. Bireydeki kişisel özelliklerden olan yaratıcılık da problem çözme becerisini pozitif ya da negatif olarak etkilemektedir. Karşı karşıya kalınan problemin etkin bir şekilde çözüme kavuşturulup kavuşturulamaması ise problemi çözecek olan kişinin yanlış yapıp yapmadığını anlaması ile ilgilidir (Sağdıç, 2019).

Adair'e (2000) göre; yaşanan her problem çözüm için gereken unsurları da içinde barındırır. Çözüm için bu unsurların tespit edilip düzenlenmesi gerekir. Bireylerin bu aşamada verebilecekleriyanlış bir karar yeni bir problemin yaşanmasına sebep olabilir. Bundan dolayı kişiler problemleri çözüme kavuşturmada alternatif çözümler düşünmelidir (Dikmen, 2019).

Problem çözme; problemlili olay veya durumla baş edebilmek için etkili davranışsal alternatifler bulma ve bunların içinden en uygununu seçmeyi içeren zihinsel ve davranışsal bir süreçtir. Problem çözme akılcı, bilinçli, amaçlı ve çaba isteyen bir

davranış olarak algılanır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu Olivares,2004). Problem çözmedeki amaç, problemlili olay veya durumu iyileştirmek, baş gösteren duygusal sorunları gidermek veya her ikisini de değiştirmektir (D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1994).

Wickelgren (1974), her problem için bir amaç, bilgi ve işlemler belirlenebileceğinin altını çizer. İşlemler amaca ulaşmak için bilgilere yön verme yollarıdır. Amaç ise problemi çözmektir. Problem çözmeye, amaca ulaşmak için bilgiler üzerinde işlemler yapmayı içerir. Problemleri çözmeye aşamasında bireyler genellikle içgüdülerden faydalanma, deneme-yanılma, başkalarının tecrübelerinden yararlanma ve akıl yürütme tekniklerini kullanırlar (Taylan, 1990).

Enç’e (1982) göre kişinin herhangi bir problemin çözümünü öğrenmesine etki eden unsurlar şu şekildedir:

- Gelişim ve olgunlaşma seviyesi
- Beceri düzeyi
- Motivasyon
- Sosyokültürel ortam
- Alınan eğitim ve öğretim

Problem çözmeye zeka, dışa dönüklük ve stres önemli etmenlerdir. Etkili problem çözmeye ise durumluk kaygı önem arz etmektedir. Yüksek kaygı seviyesinde düşük performans gösteren kişilerin problem çözmeye sürecine fazla zaman ayırmadıkları ve yararlı düşünceler öne süremedikleri görülmüştür. Kaygı düzeyleri yüksek olan kişilerin, karşı karşıya geldikleri problemlerin çözüm sürecinde etkili olmadıkları bildirilmiştir (Taylan, 1990).

Thornton (1998), problem çözmeye, kişisel olduğu kadar sosyalleşmeyi de yanında getiren bir faaliyet olduğunu bildirmiştir. Problemi çözmeye için kişi, bir uzmana ya da etrafındaki kişilere başvurma gereksinimi hissedebilir. Böylece yeni bir problem tanımı ya da farklı çözümler ortaya çıkabilir. Bu durumda problem iki kişiyi ilgilendiren bir duruma dönüşür. Rus psikolog Lev Vygotsky’ye göre problem çözmeye yaşam içinde insanların birbirleriyle olan etkileşimleri sırasında öğrenilen sosyal bir beceridir. Bu şekildeki problem çözmeye Lev Vygotsky’ye göre daha biçimlendirilebilir, varsayılabilir ve öğretilebilirdir (Thornton 1998).

Problem çözüme, belli bir süre ve zihinsel kuvvet gerektirmektedir. Problem çözüme kişilerde zihinsel faaliyetler ile oluşabilecek bir beceridir. Eğitim sisteminin yapısı, kişilerin problem çözüme becerilerine katkıda bulunacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kişilerin eğitimleri süresince eğitsel faaliyetlere aktif bir biçimde katılımları sağlanmalıdır. Öğrencilere bazı problemler verilmeli ve kendi kendilerine çözmelerine fırsat tanınmalıdır (Güneş, 2011).

Yapılan araştırmalara göre; problem çözüme yöntemleri zaman ve duruma göre değişmektedir. Bu yöntemler kişiden kişiye veya durumdan duruma değişiklik gösterse de problem çözüme sürecine ait ortak temel özellikler bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- Problemin tanınması,
- Problemin niteliğinin anlaşılması,
- Problemlerle ilgili verilerin toplanması,
- Problemin temeline uygun olan verilerin seçilmesi ve düzenlenmesi,
- Eldeki verilerle olası çözüm yollarının belirlenmesi,
- Olası çözüm yollarının değerlendirilmesi ve en uygun olanının seçilmesi,
- Uygulanan problem çözüme sürecinin değerlendirilmesi (Bingham, 1958).

2.2.3. Sosyal Problem Çözme

Sosyal problem çözüme; kişinin gündelik yaşamda karşı karşıya geldiği ve bu problemi çözmek amacıyla ürettiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu Olivares, 2004). Birçok sosyal problem, bireyin şu anki durumu ve olmak istediği durumu arasındaki tutarsızlığın bir sonucudur. Kişi, günlük hayatında ulaşmak istediği hedefin karmaşık olması, bir başka hedef ile çakışması, para ve zaman ile ilgili çeşitli kaynak eksiklikleri, duygusal olarak yaşadığı zorluklar gibi engellerden dolayı hedefine ulaşamadığında zorlayıcı bir problemle karşı karşıya gelmiş olmaktadır (Sağdıç, 2019).

Sosyal problem çözümedeki ‘‘sosyal’’ sıfatı problem çözüme tiplerini sınıflandırmak amacıyla konulmamıştır. Buradaki konuluş amacı; gerçek yaşam sosyal ortam içindeki uyumsuz işleve etki eden problem çözüme yöntemini vurgulamaktır. Bu sebeple sosyal problem çözüme bir bireyin işlevselliğine etki edecek tüm problem tipleriyle ilgilidir. Kişisel problemler (sağlık problemleri ya da duygusal, bilişsel, davranışsal

problemler gibi), kişisel olmayan problemler (maddi sıkıntılar gibi), kişilerarası problemler (ailesel uyuşmazlıklar, çiftler arası çatışma gibi) ve toplumsal problemler (suç, ırkçılık gibi) sosyal problemlerdendir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

Çam ve Tümkaya’ya (2006) göre sosyal problem çözme, bireyin hayatında her gün karşılaştığı problemleri çözerken kullandığı etkili baş etme yöntemlerini keşfetmesi ve etkili bilişsel davranışsal süreçleri ortaya çıkarmasıdır.

Sosyal problem çözme; bireyin yaşamda karşı karşıya kaldığı problemlerle ilgili etkili baş etme yöntemlerini bulmak için ortaya çıkardığı bilişsel-davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

Sosyal problem çözme süreci iki unsurdan oluşur. Bunlar: ‘problem ve çözüm’ dür. Herhangi bir durumda bireyin uyum göstermek adına bir tepkide bulunması gerektiği zaman ve fakat engeller dolayısıyla etkili bir tepkide bulunamadığında ortaya çıkan durum problem olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise şu andaki durum ile olmasını istediği durum arasındaki farktır (Çekici, 2009; D’Zurilla, Nezu ve Olivares).

Problem çözme sürecindeki ikinci önemli unsur ise çözümdür. Çözüm, belirli bir problemin çözüm süreci sonucunda bilişsel ya da davranışsal nitelikteki baş etme sürecidir (D’Zurilla, Nezu, Olivares, 2004).

Sosyal problem çözme; en önemli kişisel değişkenlerdendir. Kişinin günlük yaşamda karşı karşıya kaldığı, o an tepkide bulunmanın mümkün olmadığı problemler için kullanılan ve bir baş etme stratejisi olan problem çözme bireyin kendisinin yönlendirdiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla, Olivares, 1995).

Başka bir tanıma göre problem çözme bireylerarası, kişisel veya sosyal problem çözme anlamında düşünüldüğünde açık veya örtük bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin ele alındığı çözüm ya da tepki olarak anlamlandırılmaktadır. Sosyal problem çözme süreci, yaşamda karşılaşılan bir durumla ilgili olarak öğrenilmiş bilişsel davranışsal becerilerden meydana gelmektedir (Çam ve Tümkaya, 1995).

Sosyal problem çözme kavramının literatürdeki kullanım alanı oldukça geniştir. Sosyal problem çözme, kişinin yaşamında karşılaştığı tüm problemleri içerir. Kişilerarası problemler de bunlardan biridir. Öğütölmüş’e (2006) göre kişilerarası problem; etkileşim içindeki bireylerden en az birinin mevcut etkileşim şekli ile olması gereken etkileşim şekli arasındaki farkı ayırt ettiği, bu fark dolayısıyla kendini gergin hissettiği, gerginliği yok etmek adına teşebbüste bulunduğu fakat girişimlerine engel olduğu bir durum olarak belirtilmektedir. Kişilerarası problemlerin sebepleri

birbirlerinden farklılık göstermektedir. Fakat Johnson ve Johnson bireylerin kişilerarası problemleri çözmek adına ulaşılmak istenilen hedef ve problem yaşanan kişiyle olan ilişkisine biçtiği değerle orantılı olarak beş farklı yöntemden birini kullanabileceklerini belirtmiştir. Bunlar: geri çekilme, güç kullanma, yatıştırma, yüzleşme ve uzlaşma yöntemleridir. Bireylerarası problem çözmeye engel olan bazı olumsuz ve olumlu düşünceler mevcuttur. Bu konuda farklı düşünceleri bir araya getiren Öğütülmüş (2006),kişide; problemin çözümünün kolay olmadığını ve problemi çözüme kavuşturamayacağını düşünme, imkanlarının yeterli olmadığına inanma, kendini çaresiz görme ve çözüm konusunda hızlı davranma gibi düşünceler varsa bunların, problemin çözümüne engel olan olumsuz düşünceler olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Öğütülmüş (2006), problemin çözümü noktasında olumlu düşünme ve iyi niyet, çözümle ilgili birçok seçeneğin olduğuna inanma, çözümle beraber her iki tarafın da kazanacağını düşünme, problemlere farklı yönleriyle bakma, problemler üzerine odaklanma, problemlerin çözümünde duyguları da ele alma gibi yaklaşımların problemin çözümünde kolaylık sağlayan unsurlar olduğunu belirtmiştir (Çam ve Tümkeya, 2006).

2.2.4. Problem Çözme Modelleri

2.2.4.1. Sosyal Problem Çözme Modeli

Sosyal problem çözme alanındaki araştırmalar çoğunlukla D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulmuş olup, daha sonra bu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Problem Çözme Modeli’ne dayanmaktadır. Modele göre sosyal problem çözme süreci beş safhadan oluşmaktadır. Bunlar:

- Probleme Yönelim: Kişinin problemleri fark etmesini sağlayan bilişsel ve güdüsel eğilim.
- Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi: Problemin somut bir biçimde ifade edilmesi.
- Alternatiflerin üretilmesi: Problemi çözebilecek tüm stratejilerin belirlenmesi.
- Karar verme: Çözüm yöntemleri arasında kar-zarar analizinin yapılması ve en uygun çözüm yönteminin seçilmesi.
- Çözüm yolunun uygulanması ve denetlenmesi: Çözüm için kullanılan stratejilerin yol açtığı sonuçların denetlenmesi (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

Daha sonra bu model D’Zurilla ve Nezu tarafından 2 ana bileşeni olan problem çözme modeline dönüştürülmüştür. Yeni modele göre sosyal problem çözme modelinin 2 ana bileşeni vardır. Bunlar: probleme yönelim ve problem çözme becerileridir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

2.2.4.1.1. Probleme Yönelim

Probleme yönelim; kişinin yaşamdaki problemlerle ve kendi problem çözme becerisiyle ilgili inançları, düşünceleri ve değerlerini yansıtan ve durağan bilişsel duygusal şemaların işleyişini kapsayan biliş üstü bir süreç olarak belirtilmiştir. Sosyal problem çözmede bu sürecin önemli bir görev gördüğü düşünülmüştür. Problem çözme becerileri ise; kişinin problemlerini anlaması, etkili çözümler ya da başa çıkma stratejileri bulması hususunda gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmıştır. Probleme yönelim, probleme olumlu ve olumsuz yönelim olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. Problem çözme yaklaşımları ise akılcı problem çözme, içtepisel- dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım olmak üzere üç yaklaşımdan meydana gelmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

Probleme olumlu yönelim genel bir mizaç olarak; a) bir problemi “meydan okuma” olarak algılama (problemleri bir tehdit olarak algılamaktansa baş edilmesi gereken bir durum olarak değerlendirme), b) problemlerin çözülebilir olduğuna inanma (iyimserlik), c) problemi çözmek için kişisel yeteneklerine inanma (“problem çözmede öz-yeterlilik”), d) başarılı problem çözmek için zaman ve çabanın gerekliliğine inanma e) problemleri çözmeye kaçınmak yerine bütünleşmeye odaklanmayı içeren yapıcı-bilişsel problem çözme dizisidir (Bilgin, 2010).

Probleme olumsuz yönelim genel bir eğilim olarak; a) problemi psikolojik iyi oluş için bir tehdit gibi görme (psikolojik, sosyal, ekonomik), b) bireyin problemi çözmek için kendi yeteneklerine güvenememesi (“düşük problem çözme yeterliliği”), c) problemlerle karşılaşıldığında kendini engellenmiş hissetmek ve üzölmek (“düşük öfke kontrolü”) gibi bilişsel bir dizi unsuru içerir (Doğan, 2009).

2.2.4.1.2. Problem Çözme Tarzları

Problem çözme tarzları, bireyin problemi anlamlandırmak ve çözmek için sergilediği bilişsel ve davranışsal aktivitelerin tümüdür. Akılcı Problem Çözme,

İçtepisel-Dikkatsiz Yaklaşım ve Kaçınmacı Yaklaşım olmak üzere üç farklı problem çözme tarzı vardır (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

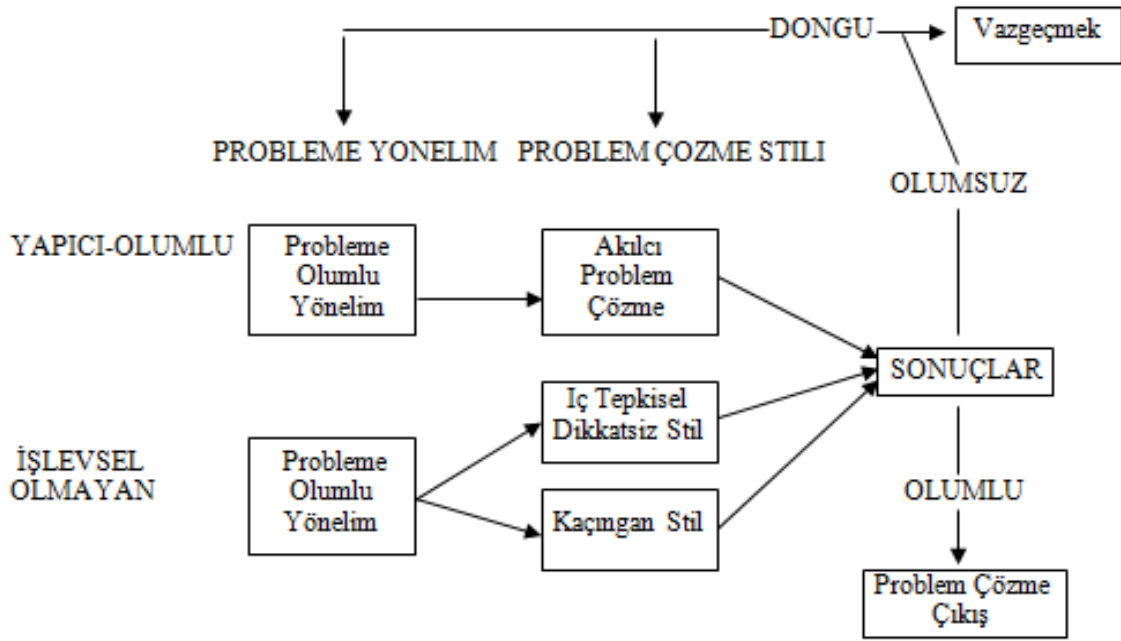
Akılcı problem çözme; yapıcı bir problem çözme tarzıdır. Akılcı problem çözme, akılcı ve planlı problem çözme becerilerinin sistemli bir şekilde uygulanmasını içerir (D’Zurilla ve Maydeu Olivares, 1994). Bu model dört temel problem çözme becerisinden oluşmaktadır: a) Problemi tanıma ve biçimlendirme, b) Alternatif çözümler üretme, c) Karar verme, d) Çözümü uygulama ve değerlendirme. Problemi tanıma ve biçimlendirmede; problemi çözen birey problemle ilgili somut ve belirgin veriler elde ederek problemi anlamaya ve açıklamaya çalışır. Problemin çözümü için gerçekçi hedefler oluşturur. Engellerin neler olduğunu tanımlayarak problemin çözümü için gerçekçi hedefler belirler. Alternatif çözümler üretmede; birey problemi çözmek amacıyla ortaya koyduğu hedefler üzerine durur. Geleneksel ya da özgün her ikisini de kapsayan mümkün olduğunca çok alternatif çözüm yolları üretir. Karar vermede; kişi farklı çözümler hakkında yorumlar yaparak onları karşılaştırır, çıkabilecek sonuçlar hakkında tahminde bulunmaya çalışır ve en etkili olan çözümü seçer. Çözümü uygulama ve değerlendirmede ise; birey, seçmiş olduğu çözümü yaşamındaki problemlere uyarladıktan sonra çözümden çıkan sonuçları gözlemler ve değerlendirir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

İçtepisel- dikkatsiz yaklaşım; işlevsel bir problem çözme tarzı değildir. Bu tarzı kullanan bireyler problem çözme yöntemlerini dürtüsel ve aceleci kullanırlar. Bu problem çözme tarzını kullanan bireylerin, çok fazla alternatif üretmedikleri ve genellikle akıllarına gelen ilk çözüm yöntemini kullandıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçlar dikkatsiz bir şekilde elde edildiğinden sistematik olmaz. Çözümü değerlendirirken de dikkatsiz davrandıkları için değerlendirmede yeterli olmazlar (Güneş, 2011).

Kaçınmacı yaklaşım da işlevsel olmayan problem çözme tarzlarından biridir. Bu yaklaşımı benimseyen kişilerin problemlerden uzaklaşma, problemleri erteleme, pasif davranışlar sergileme, başkalarının çözümlerine göre hareket etme veya problemlerin kendiliğinden çözülmesini bekleme gibi eğilimlere sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca problemleri çözme sorumluluğunu da başka kişilerin üstüne atmaya çalışırlar (Eşigül, 2013).

2.2.4.1.3. Sosyal Problem Çözme Süreci

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu- Olivares'in geliştirdiği bu modele göre problem çözme süreci *şekil 1* de gösterilmiştir.



2.2.4.2. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Süreci

Beyni fonksiyonel olarak dört bölüme ayırmıştır. A ve B bölümleri sağ yarım kürede, C ve D bölümleri de sol yarım kürede konumlanmaktadır. Her bölümün dilive bilme şekilleri vardır. Bireyler beyinlerinin farklı bölümlerini kullanmaktadır. Her bireyin kendine ait bir düşünme modeli vardır. Bu tercihler davranışların da farklılık göstermesine yol açmaktadır. Bireyler problemçözme durumlarında kendilerine ait modellerikullanırlar. Yaratıcı problem çözme, beynin tüm bölümlerinin ortak bir işlevidir. Her bireyin kalıtımsal olarak öğrenme ve düşünme becerileriyle dünyaya geldiğini ve etrafınabu beceriler çerçevesinden baktığını ifade etmektedir. Beyni, sürekli aynı düşünmeşeklindekullanmanın o bölümlerin gelişmesine katkıda bulunduğunu da belirtmektedir (Herrmann, 1990).

Bu kuramda altı farklı bilişselbeceri gerekmektedir. Bunlar altı meslek grubu ile eşleştirilmiştir. Meslek grupları değişik düşünce biçimlerini anlamayı ve problemlere değişik yönlerden bakabilmeyi açıklamak amacıyla oluşturulmuştur:

- **Dedektif:** Problemi tanımlayabilmek için bulabildiğitüm verileri elde eder.
- **Kaşif:** Problemin ne ifade ettiğini tanımlar, problemi bütün yönleri ile ele alır.

- **Sanatçı:** Farklı bakış açıları, orijinal düşünceler ortaya çıkarır.
- **Mühendis:** Düşünceleri geliştirir ve uygulanabilir fikirler haline getirir.
- **Yargıç:** Düşüncelerleleştirek aralarından en doğru olanını seçer.
- **Prodüktör:** Çözümün uygulanabilir hale gelmesi için stratejik planlama geliştirir ve denemelerde bulunur (Herrmann, 1990).

2.2.4.3. Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Dewey (1991), “yansıtıcı düşünme”yi “herhangi bir düşünmeyi, bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme” şeklinde açıklamaktadır. Ünver, bu tanımdan yola çıkarak “yansıtıcı düşünme”yi eğitim açısından bireyin öğretme ya da öğretme metodu ve seviyesiyle ilgili olumlu olumsuz durumları göstermeyi amaçlayan düşünme süreci olduğunu söylemektedir.

Yansıtıcı düşünme, İlerlemecilik ve Yeniden Kuramcılık akımlarının görüşleriyle örtüşen felsefi bir akımdır. Bu felsefede hem gerçek hem de insan sürekli değişim halindedir ve mutlak bilginin varlığından söz edilemez. “Nasıl Düşünürüz?” adlı eserinde Dewey, problem çözme konusunun üstünde durarak Yansıtıcı Düşünme Kuramında açıkladığı ilkelere dayanarak problem çözme yöntemini ortaya koymuştur. Bu kuramın eğitim amaçlı olarak kullanılması da problem çözme yöntemi olarak adlandırılmıştır (Ata, 1998).

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört maddede belirtmiştir.

1. Yansıtıcı düşünmede bir görüş, kendinden önceki görüşe göre şekillenmekte ve kendisinden sonraki görüşün uygun olup olmadığına karar vermektedir. Dolayısıyla görüşler arasında anlamlı bir ilişki ve ardışıklık vardır.
2. Yansıtıcı düşünmede; durumlara, olgulara veya olaylarla ilgili duygu ve inançlar önem arz etmekte ve bunların geliştirilmesi hedeflenmektedir.
3. Yansıtıcı düşünmede; olgulara veya durumlara ait inançlar bazen temellere dayandırılarak kabul ya da ret edilmektedir.
4. Yansıtıcı düşünmede olaylara, olgulara veya durumlarla ilgili bir inancın doğasına, temeline veya yapısına bilinçli bir araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Dewey, bireyin problem çözme sürecinin beş aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. İlk aşamada, problemin ortaya çıkış noktası anlaşılmaya çalışılır. İkinci aşamada, problem tanımlanır; üçüncü aşamada problemi çözmek için gerekli varsayımlar ortaya konurken; dördüncü aşamada, varsayımlar denenir ve son aşamada da uygulanması söz konusudur.

2.2.4.4. Thorndike'in deneme-yanılma yoluyla problem çözme modeli

Deneme yanılma yoluyla problem çözme modelinde, birey, bir problemle karşı karşıya gelince birçok tepkide bulunur, bunlardan amaca götürücü nitelikte olanları seçip diğerlerini eler ve böylece problemi çözme süreci tamamlanmış olur. Bu süreçte durumlar, tek tek denenir ve böylece sonuca götüren davranışlar öğrenilir diğerleri ise söner. Bu yöntem, çoğunlukla anlamlı olmayan ilişki örüntüsüne sahip olan problemleri çözmek ya da problemle ilgili ön bilgilerin yeterli olmadığı durumlar için uygun bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Thorndike, 1950).

2.2.4.5. Bandura'nın problem çözme modeli

Bu modele göre insanlar problem çözmeyi çevresindeki insanları taklit ederek öğrenirler. Bandura'nın (1977) kendine yeterlik modelinde insanların yetenekleri ve baş etme düzeyleri, algıları, gösterecekleri çabanın miktarı ve sebat etmeleri problem çözme becerisini etkileyen unsurlar olarak ele alınmıştır. Bir davranışın başlamasını ve başa çıkma stratejilerinin oluşmasını etkileyen unsurlardan biri de öz-yeterliliklerdir. Kişinin öz-yeterliliğini algılaması davranış seçimlerini etkiler. Yeni davranış biçimleri kazanma ve onları geliştirmede bilişsel süreçler önemlidir. Birey bir tepkide bulunduğu karşısındaki kişinin tepkisine göre o davranışını sürdürür ya da bırakır. Uygun olan davranış, başkalarının verdiği tepkiye göre değil kişinin kendi davranışlarının etkinliğini incelemesi ile zamanla oluşur. Bandura (1977), kişilerin problemlerin açıkça gözlemlenebildiği zaman çözüm ile ilgili ne yapacaklarını kestirebildiklerini fakat problemlerin belirli olmadığı durumlarda genelleme yaptıklarını söylemiştir.

2.2.4.6. Osborn'un problem çözme modeli

Yaratıcı problem çözme süreci üç unsurdan oluşur. Bunlar şu şekildedir:

1. **Sorun Bulma (Problem Finding):** Sorunu tanımlamayı ve hazırlık aşamasını içinde barındırır. Sorunu tanımlama aşamasında veriler toplanırken, hazırlık aşamasında çözümlene yapılır.
2. **Fikir Bulma (Idea Finding):** Fikir oluşturmayı ve geliştirmeyi içerir. Birçok düşüncenin ortaya atılmasına fikir üretme, fikirleri bir araya getirerek en uygun olanını seçmeye ise fikir geliştirme denir. Bu aşamaya “**denence geliştirme**” aşaması da denilmektedir.
3. **Çözüm Bulma (Solution Finding):** Değerlendirme ve seçme aşamalarını içerir. Değerlendirme birçok farklı çözümün denenmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise, bir düşünceyi diğer düşüncelerle kıyaslamayı ve nihai çözüme kavuşturmayı kapsar (Osborn, 1953).

2.2.4.7. Kavrama yoluyla problem çözme yaklaşımı

Kohler (1940), problemi yapısal açıdan tanımlamıştır ve problemin kaynağının kişinin, bilinmeyen bir durumla karşı karşıya gelmesi olduğunu savunmuştur. Bireyin bilinmeyen bir durumla karşılaşması kişide gerilime yol açmakta ve onu öğrenme problemiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Kişinin bu gerilime son verebilmesi öncelikle amaca ulaşmada engel teşkil eden durumlarla başedebilmek amacıyla bir çözüm yolu bulması ve bunları uygulayıp sonuca ulaştırmasına bağlıdır (Aksan, 2006).

2.2.4.8. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli

Bu model zihinsel yapı teorisine dayanır. Bu modele göre problem çözme davranış dış çevreden ve bireyin kendi bedeninden gelen girdilerle başlamaktadır. Guilford (1950) kuramında yaratıcı süreç için gereken dört değişkeni belirtmektedir. Bunlar; (a) süzgeç, (b) hafıza, (c) yakınsak üretim ve (d) ıraksak üretilerdir. Bu değişkenlerden birinde bir problemle karşılaşılırsa bu durum problem çözme açısından engel teşkil eder.

2.2.4.9. Mountrorse ve beş aşamalı problem çözme modeli

Beş aşamalı problem çözme sürecinde Mountrorse (2000) duyguları da içeren beş aşamalı bir yöntemi ele almaktadır. Mountrorse, yetişkinlerin klasik problem çözme modelinde “**onu yapma bunu yap**” şeklinde bir önermeyle duruma yaklaştıkları fakat eğer çocukta davranışlar değiştirilmek isteniyorsa davranışlara sebep olan duygu ve

düşüncelerin ortaya çıkarılması gerektiğine vurgu yapar. Mountrose'un beş aşamalı problem çözme modeli şu şekildedir:

1. **Problemi tanımlama:** Yetişkin çocuğun problemini tanımalı, onu dikkatlice dinlemeli ve çocuğa karşı sabırlı ve sakin olmalıdır.
2. **Duyguları ifade etme:** Problemle ilgili çocuğun ne hissettiği sorulmalıdır.
3. **Olumsuz inancı bulma:** Probleme sebep olan olumsuz inancı keşfetmek.
4. **Olumlu inancı bulma:** Sınavteknigi ve akıl yürütme yöntemleriyle çocuğun daha olumlu ve geliştirici inanca sahip olması.
5. **Geleceği zihinde canlandırma:** Yenioluşan düşünce sistemiyle çocuğun geleceği zihninde hayal etmesi.

2.2.4.10. Polya'nın problem çözme modeli

Bu problem çözme yaklaşımı Gyorgy Polya (1945) tarafından ortaya konulmakla birlikte oldukça anlaşılır bir modeldir ve şu basamaklardan oluşmaktadır:

1. Problemin tanımlanması.
2. Problem üzerinde düşünme (Problemin özelliklerini saptama ve bilgi elde etme).
3. Planlama (Çözümün akış şemasını kurmak, alternatif planlar üzerinde akıl yürütmek).
4. Planı uygulamak (Problemi çözmek).
5. Değerlendirme (Çözümün mantıklı olup olmadığını gözden geçirme, sonuçları değerlendirme).

2.2.4.11. Popper ve problem çözme

Karl Popper'a (2013) göre problem çözme, dünya görüşünü yansıtır. Ona göre bilimin başlaması gözlemler aracılığıyla değil problemler yoluyla olur. Problem çözmeye başlarken problemin kendisi ve bunun neden bir sorun olduğu üzerinde tartışılmalıdır. Popper, bir problemi anlamaya çalışmanın, onun bir parçasını sezinleme, alt birimlerini gözleme ve onlar arasındaki mantıksal korelasyonu anlamaya ilgili olduğunu savunur. Popper bilimsel bir problemi çözebilmek için, onu anlamayı, çözmeye çalışmayı ve çözerken başarısız olma düşüncesini de kabul etmek gerektiğini belirtir. Bu düşünceye göre problem çözerken deneme çözümlerin öne sürülmesidaha

sonra da bunların eleştirilebilir ve hatta elenebilir olabileceği bu yüzden de karşıt önerilere her zaman yer verilmesi gerektiği belirtilir. Bu karşıt önerilerin de eleştirilmesini ve eleştiriler bağlamındaki köklü değişikliklere gidilmesini savunmaktadır.

2.2.4.12. Parnes'in yaratıcı problem çözme modeli

Bu model yaratıcı düşünme sürecinin her safhasında kişilere yol gösterdiği için kullanışlı bir model olarak değerlendirilmektedir. Model beş aşamadan meydana gelmektedir:

1. **Gerçeği Bulma:** Probleme ilgili bilinen bilgilerin listelendiği aşamadır. Bu aşamada “*Kim?*”, “*Ne?*”, “*Ne zaman?*”, “*Nerede?*”, “*Nasıl?*” ve “*Niçin?*” soruları sorulur.
2. **Problemi Bulma:** Ana problem ve onu meydana getiren alt problemlerle ilgili farklı tanımlardan oluşan bir liste meydana getirilir. Önemli olan problemin tanımının çözümünü de belirlemesidir.
3. **Fikir Bulma:** Bu dönem beyin fırtınası dönemi şeklinde düşünülebilir. Probleme getirilen her tanım için ayrı ayrı fikirlerin ortaya çıktığı dönemdir. Bu süreçte amaç farklı fikirleri ortaya çıkarmaktır.
4. **Çözüm Bulma:** Üretilen fikirlerin değerlendirilip, ölçütlerin oluşturulduğu dönemdir. Bu dönemde problemin çözümlenmesine olanak sağlayacak farklı fikirler seçilir. Fikirlerde değerlendirilirken tarafsız olmak önemlidir. Değerlendirme yapılırken genelde her bir kritere ağırlık verilir ve bunlar alternatiflere uygulanır. Böylelikle her düşüncenin ve alternatifin dikey (vertical) ve yatay (horizontal) şekilde sıralanan bir matrisi hazırlanmış olur.
5. **Kabul Bulma:** Hareket planının oluşturulduğu safhadır. Sıralanan bu basamaklar kişiler tarafından defalarca uygulanarak alışkanlık haline getirilmelidir. Böylelikle birey kendisi için engel oluşturan her durumda problemle ilgili gerçeği elde ederek problemi değişik yönlerden tanımlayıp çözümler bulur, kriterler geliştirerek olasılıkları değerlendirir ve çözümün ne şekilde uygulanıp kabul edileceği hususunda akıl yürütme alışkanlığını elde ederek gündelik hayatta bunları kullanabilir hale getirir (Parnes, 1961).

2.2.4.13. Johnson ve Johnson'un çatışma ve problem çözme stratejileri

Bu stratejiler bireylerarası problemleri çözmek amacıyla tanımlanmıştır ve bireyler bir problemle karşılaştıklarında bu tekniklerden bir veya birkaçını kullanırlar(Johnson and Johnson, 2013):

1. **Geri Çekilme (Kaplumbağa):** Kaplumbağalar çatışmanın olduğu ortamlardan uzak durmaya meyillidirler ve çatışmalardan korunmak için kendi kabuklarına geri çekilirler. Kendi hedef ve ilişkilerinden kolaylıkla vazgeçebilirler. Kaplumbağalar çatışmaları çözmektense ondan uzak durmanındaha kolay olduğuna inanırlar.
2. **Güç Kullanma (Köpekbalığı):** Köpekbalıkları hedeflerine ulaşmak için her türlü riski göze alır. Rakiplerine karşı güç kullanıp onları yenerek çatışmayı kendi lehlerine çevirirler. Onlar başkalarının bu çözümü benimsemeleriyle ilgilenmezler. Onlar için önemli olan ilişkileri değil hedefleridir.
3. **Yatıştırma (Oyuncak Ayı):** Oyuncak ayılar için başkaları tarafından sevilme ve kabul görmek önemlidir. Onlar için ilişkileri çok büyük bir öneme sahipken hedefleri çok az öneme sahiptir. Onlar çatışmalardan kaçınmak için uyumlu davranış sergilerler. Oyuncak ayılar ilişkilerine zarar gelmesinden korkarlar ve bunun için de çatışmayı yatıştırmaya meyillidirler.
4. **Uzlaşma (Tilki):** Tilkiler her zaman bir uzlaşma yoluna giderler. Bunun için hedeflerinin bir kısmında vazgeçebilir ve bir çatışmada karşısındaki kişinin de vazgeçmesi için onu ikna eder. Her iki tarafın da çatışmada bir şeyler kazanacağı bir çözüm yoluna giderler. Ortak bir zemin elde etmek için hem hedefleri hem de ilişkilerinin bir kısmından vazgeçme eğilimindedirler.

2.3. Bilişsel Esneklik ve Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.3.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

2.3.1.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bilgin'in (2009b) bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri incelediği araştırma sonucunda; toplumsal yetkinlik beklentisi, sorun çözme becerisi ve otoriter ebeveyn tutumlarının bilişsel esnekliği anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Yüksek toplumsal yetkinlik ve sorun çözme becerisine sahip katılımcıların bilişsel esneklik

puanı diğer katılımcıların puanlarına göre daha yüksek çıktığı ortaya konulmuştur. Otoriter ebeveyn davranışlarının ise bilişsel esneklik puanlarını azalttığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda olumlu iletişim becerileriyle bilişsel esneklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, olumsuz iletişim özellikleriyle ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilişsel esnekliğe sahip kişilerin; kişiler arası ilişkilerde başarılı, akranlarıyla pozitif sosyal etkileşim içinde, çevrelerindeki insanlarla sağlıklı iletişim içerisinde, iş birliğine yatkın ve sosyal yeterliliğe sahip kişiler oldukları söylenebilir (Eşiyok, 2016).

Öz'ün yaptığı araştırmaya göre; eğitim ile ekonomik durumun bilişsel esnekliği yordamadığı fakat uyum düzeyi arttıkça bilişsel esnek düzeyinin de arttığı belirtilmiştir (Öz, 2012).

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırma sonucuna göre; akılcı olmayan inançların, saplantılı bağlanma ve kaygının bilişsel esneklik düzeyini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Edinilen sonuçlara göre; bilişsel esnekliği yordayan değişkenlerden birinin bağlanma stilleri olduğu belirtilmiştir. Buna göre bilişsel esneklik saplantılı bağlanma arasında negatif, güvenli ve kayıtsız bağlanma arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Gündüz, 2013).

Yapılan bir araştırmaya göre; psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordadığı tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik ile depresyon, kaygı, fizyolojik belirtiler ve olumsuz benlik algısı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüş ve bu psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği %14 oranında yordadığı belirlenmiştir. Bunun sonucunda psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç ve Bilgin, 2016).

Tutuş (2019) yaptığı araştırmada ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre stresle başa çıkma becerisini araştırmıştır. Bilişsel esneklik düzeyleri ile stresle başa çıkma alt boyutu olan kendine güvenli yaşam becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yaş ve cinsiyet ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Sarıkaya (2019) çalışmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, öz anlayışları ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan alınan sonuçlara göre; bilişsel esneklik ve öz anlayış ile problem çözme becerilerinin alt boyutu olan yapıcı problem çözme ve sebatkâr-ısrarcı yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ereyi (2016) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, bilişsel esneklik ile problem çözme becerilerinde mizahı kavrama ve mizaha gülme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ergenlerin bilişsel esneklikleri ile mizahı kavrama arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile mizahı kavrama ve mizaha gülme arasında düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bilgiç'in (2015) yaptığı çalışmada ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi ve bilişsel esneklik düzeylerine göre karar verme stratejileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda cinsiyet açısından bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri ile karar verme alt stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, içtepesel ve bağımlı karar verme stratejileri alt ölçeği ile anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bireylerin öğrenim kademesi açısından bilişsel esneklik düzeyi ile içtepesel, mantıksal ve bağımlı karar verme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Peker ve Çukadar (2016) liseye devam eden 309 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, bilişsel esnekliğin sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal medya tutumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bilişsel esneklik düzeyi arttıkça sosyal medyaya ilişkin tutumların azaldığı saptanmıştır.

Bedel ve Ulubey (2015) 362 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada bilişsel esneklik ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmadan alınan sonuçlara göre; bilişsel esneklik ve aktif baş etme stratejileri arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunurken, bilişsel esneklik ile olumsuz baş etme stratejileri arasında ise negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

2.3.1.2. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bilişsel esneklikle ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında öncelikle iletişimle ilgili olan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri Martin ve Anderson'ın (1998) Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin yapı geçerliliğini kanıtlamak amacıyla yaptıkları üç çalışmadır. İlk çalışmada sonuç olarak bilişsel esnekliğin iletişim yeterliliği diye adlandırılan atılganlık ve hızlı çözüm oluşturma ile pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci çalışmada kişinin kendi bilişsel esnekliğini değerlendirmesiyle arkadaşlarının değerlendirmesi arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü çalışmada ise; güven ve öz yetkinlik arasında pozitif yönde bir

ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu üç çalışmadan ortaya çıkan sonuç da bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliliğini desteklemektedir.

Bilişsel esneklikle ilgili yapılan diğer bir çalışma da Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yapılan bilişsel esneklik ve iletişim esnekliğinin kavgacı olmama, sözel saldırganlık ve anlaşmazlıklara karşı hoşgörülü olma gibi iletişim yapılarıyla ilişkisinin araştırıldığı çalışmadır. Bu araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin; kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma ile pozitif yönde sözel saldırganlıkla negatif yönde ilişkisi olduğu gösterilmiştir.

Rubin ve Martin'in (1994) yaptığı çalışmanın amacı; kişiler arası iletişim ölçeğinin geliştirilmesidir. İlk çalışma 247, ikinci çalışma 275 katılımcı üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada bilişsel esnekliğin kişiler arası iletişim ile ilişkisi ortaya koyulmuş ve bu iki kavram arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada bilişsel esnekliğin, çatışma çözme ve saldırganlık durumlarını engellediği yorumu üzerinde durulmuştur.

Coleman (1993) 28 erkek 32 kadın olmak üzere 60 katılımcı üzerinde yürüttüğü araştırmasında stresle başa çıkma ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; stres düzeyleri yüksek olan katılımcıların stresle başa çıkma düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Windle (1986), genç yetişkin bireylerle yaptığı çalışmada cinsiyet yönelimlerinin, yaşam doyumu ve bilişsel esneklik üzerindeki etkisini araştırmıştır. 101 kişi üzerinde cinsiyet rolleri envanterini uygulamış, bilişsel esneklik düzeylerini incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; cinsiyet rolleri esnekliğinin bilişsel esneklik ve yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Shimogori (2013) yürüttüğü çalışmasında yetişkinlerde bilişsel esneklik ve öz yeterliliğin çok kültürlülüğe etkisini araştırmıştır. Yapılan anketlerde Japonya ya da Amerika'da yaşayan, İngilizce ve Japonca dillerini konuşan yaşları 18 ile 65 yaş arasında değişen 210 deneğe Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan edinilen verilere göre; bilişsel esneklik ve öz-yeterlilik arasında pozitif yönde orta derecede ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Esterhuyse, Nortjé, Pienaar ve Beukes (2013), Güney Afrika'daki 11 ve 12. sınıfta okuyan 203 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada mizah duygusu ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide cinsiyet ve dilin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, bilişsel esneklik ile mizah yaratma ve ifade etme alt ölçekleri

arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada Afrika'da konuşulan dilin kişilerin bilişsel esneklikleri ile pozitif, Afrika'da yaşayıp Nguni dilini konuşan kişilerin ise bilişsel esneklikle negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu saptamışlardır. Ancak araştırmacılar, sonucun, aracın sınırlı olmasından kaynaklanabileceğini, kültürel olarak hassas araçlarla tekrar denemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Dennis ve Vander Wall (2010) ise, Bilişsel Esneklik Envanteri'nin yapı geçerliğini ölçen çalışmalarında, bilişsel esnekliğin başa çıkma yolları ve depresyonla olan ilişkisini incelemiştir. Bilişsel esneklik ile problem odaklı başa çıkma, sosyal destek arama, olumluya odaklanma ile olumlu yönde, kendine saklama, boyun eğici ve çaresiz yaklaşım ile olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulduklarını belirtmişlerdir.

2.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Taylan (1990), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Problem Çözme Envanterini kullanarak öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri bölüme göre problem çözme beceri algısında değişiklik olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçlara göre; PÇE toplam puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık oluştuğu; sınıf ve cinsiyete göre ise farklılık oluşmadığı gözlenmiştir. Fakat öğrenim görülen bölüm ve sınıf beraber ele alındığı zaman anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal programların birinci sınıflarına devam eden öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu gözlenmiştir.

Söylemez (2002), 15 ve 17 yaş aralığında 16 kişilik bir grupta yaptığı çalışmada problem çözme eğitiminin kişilerde problem çözme becerisi kazandırıp kazandırmadığını araştırmıştır. Yaptığı çalışmada karıştırıcı değişkenleri kontrol altında tutarak deney ve kontrol gruplarına sekizer katılımcı atamıştır. Deney grubundaki katılımcılara toplam 8 oturum beceri eğitimi uygulanmıştır. Diğer gruptaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Testin sonucuna göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmadan edinilen temel veri ise; ergenlik dönemindeki öğrencilerin uygulanan beceri eğitimi yolu ile problem çözme becerilerini geliştirebildikleridir.

Çam'ın (1997) yaptığı araştırmada öğretmenlik formasyonu eğitiminin, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Elde edilen bulgularda, formasyon eğitiminin, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı üzerinde olumlu yönde bir etki yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca bu etkinin cinsiyet, yaş, mezun olup olmama, mezun olunan bölüm gibi değişkenlerden bağımsız olduğu saptanmıştır.

Ferah(2000), araştırmasında Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım şekillerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Kara Harp Okulunda öğrenim gören kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olanların ve liderlik vasfına sahip olanların problem çözme becerilerine daha pozitif yaklaştıkları belirlenmiştir. Bunlardan kız öğrencilerin ve akademik başarısı yüksek olanların problemlere yaklaşımlarının daha sistemli, güvenli ve kaçınan olmayan tarzda olduğu, liderlik görevine sahip olan öğrencilerin ise problemlere daha sistemli bir şekilde yaklaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucuna göre; yaklaşım şekilleri ve problem çözme beceri algısında sınıf seviyeleri yönünden anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla beraber, liderlik yapma değişkeninde Problem Çözme Yeteneğine Güven, Kaçınan Yaklaşım; cinsiyet değişkeninde Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan Yaklaşım açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Güçray (2001), yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin karar verme davranışlarının problem çözme becerileri algısı ve özsaygı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bilgilerde; karar verme davranışları ile özsaygı ve alt boyutları (ev/aile, akademik, sosyal ve genel) arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz saygının; etkili karar verme stilleriyle, karar verme durumunda stresle başa çıkma becerileriyle ve özgüvenle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, alan tercihi ve baba mesleği gibi değişkenlerin karar verme davranışlarında etkileyici faktörler olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında karar vermede, stres, özsaygı ve uyumsuz karar verme stillerini kullanma yönünden anlamlı farklılıklar görülmüştür. Karar verme sürecinde erkek öğrencilerin kızlara göre daha az stresli ve özgüvenli bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Karar verme stillerinde ise; erkek öğrenciler ilgisizlik stilini kızlara göre daha çok kullanırken, kızlar ise stresten kaçınmak için aşırı uyarılmışlık stilini daha fazla kullanmaktadırlar.

Çekici ve Güçray'ın (2012) yaptığı çalışmada bir grup üniversite öğrencisine sosyal problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme programı uygulanmıştır. Çalışmada, beceri eğitiminin öğrencilerin öfke düzeylerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Programdan edinilen veriler programın, öğrencilerin

sosyal problem çözme becerilerini ve öfke düşüncelerini olumlu anlamda kalıcı şekilde etkilediği; öfke ile ilgili düşünce ve davranışlara ise anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Genç ve Kalafat (2007) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile demokratik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada, bireysel davranış, sosyal davranış, eleştirel düşünce ve sorun çözme becerilerinin demokrasi kavramının bileşenleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmadanelde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha demokratik tutumlar sergilemektedirler. Öğrencilerin demokratik tutumları; sınıf düzeyleri, anabilim dalı, ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Problem çözme becerileri; sınıf düzeyi, anabilim dalı, babalarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterirken, öğrenim şekli ve anne öğrenim durumu açısından istatistiksel bir farklılık meydana getirmemiştir.

Hamarta'nın (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, sosyal problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaşam doyumu ve benlik saygısının akılcı problem çözme ve probleme olumlu yönelim ile olumlu, içtepisel dikkatsiz problem çözme, negatif yönelim ve kaçınan problem çözme stili ile olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür.

Aydın'ın (1999) lise öğrencileri üzerinde denetim odakları aynı olmayan ergenlerin problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Edinilen sonuçlara göre; iç denetim odağına sahip olan öğrenciler ile dış denetim odağına sahip olanlar arasında problem çözme becerisi yönünden anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

Arslan (2016), fiziksel engelli çocuğu olan 30 anne ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında katılımcılara sosyal problem çözme beceri eğitimi uygulamış ve bunun katılımcılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma bulgularından edinilen verilerde; sosyal problem çözme beceri eğitimi verilen deney grubundaki annelerin probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme stillerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir artış görülmüştür. Probleme olumsuz yönelim, dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil puanlarında ise anlamlı düşüşler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak sosyal problem çözme becerisi üzerinde beceri eğitiminin önemli katkıları olduğu görülmüştür.

Ülger (2003), araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen

sonuçlarda; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre inceleme yapıldığında ise, kadın okul yöneticilerin problem çözme becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Arslan, 2009).

2.3.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Heppner, Reeder ve Larson'ın (1983) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, düşük ve yüksek problem çözme becerisi düzeyinin bilişsel değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Edinilen sonuçlarda; problemleri etkili bir şekilde çözdüğünü düşünen öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkilerden daha fazla keyif aldıkları, benlik algılarının yüksek ve öz eleştiri puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerde işlevsel olmayan düşüncelerin ve irrasyonel inançların daha az olduğu, başa çıkma süreçlerinde daha az suçluluk duygusuna sahip oldukları ve problemlere daha çok yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardakızların erkeklere göre problem odaklı stratejiler, duygusal destek ve yardım arama/kaçınma alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Kasik ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları araştırmada yaşları 12, 14 ve 16 olan avantajlı ve avantajlı olmayan ergenlerin aile geçmişi ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, avantajlı olan ve olmayan ergenler için sosyal problem çözme toplam puanı ve probleme olumsuz yönelim puanları her üç yaş grubu için de anlamlıdır. Ayrıca 12 yaşındaki ergenlerde dikkatsiz-dürtüsel tarz, 14 yaşındakilerde kaçınan tarz, 16 yaşındakilerde ise rasyonel problem çözme ve kaçınan tarz açısından anlamlı bir fark vardır.

Nock ve Mendes (2008), yaptıkları araştırmada kendine zarar verme davranışının, huzursuzluk toleransı ve sosyal problem çözmeyi açıklama düzeyini incelemiştir. Bu araştırmada zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında, kendisine zarar verme davranışı gösteren grup ile bu davranışı göstermeyen grup arasında üretilen çözümün niceliğinde ve kalitesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Fakat kendine zarar veren grubun üretilen çözümler içinden daha çok olumsuz çözümleri seçtiği ve uygun çözümleri uygulamada daha düşük özyeterliliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) yaptıkları araştırmada saldırganlık davranışı ile benlik saygısı ve problem çözme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmadan edinilen verilere göre; benlik saygısı ile sosyal problem çözme becerisi ve benlik saygısı ile saldırganlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yüksek benlik saygısına sahip olmayan bireylerde probleme daha çok olumsuz yaklaşıldığı ve bu bireylerin probleme karşı dikkatsiz ve dürtüsel bir tarz sergiledikleri ve problemden kaçınma davranışına daha çok sahip oldukları saptanmıştır.

Waschbusch, Walsh, Andrade, King ve Carrey (2007), yaptıkları araştırmada öğrencilerin sosyal problem çözme, duygusal duyarsızlık özellikleri ve davranış problemleri semptomlarının sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; davranış problemleri semptomları artış gösterdiğinde rahatlık, ilgi ve prososyal çözümlerin azalış gösterdiği; agresif hareketlerin ise arttığı gözlenmiştir. Fakat bu bulgusadece duygusal duyarsızlık özellikleri azaldığı zaman görülmektedir. Ayrıca, çocuğun davranış problemleri üzerinde duygusal duyarsızlık özelliklerinin önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

McMurrin, Blair ve Egan’ın (2002), cezaevindeki erkek hükümlüler ile yapmış oldukları araştırmada dürtüsellik, sosyal problem çözme ve saldırganlık arasında ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmadan edinilen bulgularda dürtüsellik düzeyinin artması ile sosyal problem çözme becerisinin azaldığı ve sosyal problem çözme becerisinin düşük olmasının da saldırganlık ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu sonuçlara göre yaşamın erken evrelerinde dürtüsellik sosyal problem çözme becerilerinin öğrenilmesinin önünde bir engel oluşturduğunu ve bu durumun da saldırganlığın öncülü olabileceğini belirtmişlerdir.

Bell ve D’Zurilla (2009), yaptıkları çalışmada sosyal problem çözmenin günlük stres ve uyum ilişkisi üzerinde yarattığı etkiyi araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; depresyon, endişe gibi uyumsuzluk belirtilerinin günlük stresle ilgili olduğu ve günlük stres ve uyum ilişkisi üzerinde sosyal problem çözme becerisinin baskın bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Thomas ve Jackson (2003), 1970 ve 1980’li yıllarda özellikle İngiltere’de mahkumlar ile yürütülen eğitsel amaçlı problem çözme programlarının derlemesini yapmışlar ve yapılan bu çalışmaların sonucunda etkili problem çözme becerilerinin kazanımı için profesyonellerin dikkate almaları gereken girişim alanlarını belirlemişlerdir. Bu alanlar; sosyal beceriler, pazarlık becerileri, duygu yönetimi,

eleştirel akıl yürütme ve kendi düşüncelerini değerlendirme becerileri olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar ayrıca İngiltere’de cezaevlerinde ve ilgili hizmet alanlarında bilişsel ve davranışçı yöntemlerin uygulandığını, bunun hem bireysel hem de grup çalışmaları için geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

Blissett ve Mcgrath (1996), öğrencilerle yaptığı çalışmasında kişilerarası problem çözme eğitimi ile yaratıcılık eğitiminin etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bu iki eğitimin birbirlerini tamamladığı, eğitim programlarının farklı performanslara katkılar sağladığı ikisinin birleşmesiyle de bireyin en üst performansa ulaştığı tespit edilmiştir.

Lutz, McClure, Armstrong (2017), sosyal problem çözme becerisi ve ergenlerde alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, ergenlerin alkol kullanımında sapkın akran ve düşük hane gelirinin asıl risk faktörleri olduğu belirlenmiştir.

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant’ın (1998), yaş ve cinsiyet ile sosyal problem çözme yeteneği değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasına göre; sosyal problem çözme yeteneği genç yetişkinlikten (17-20 yaş) orta yaşa (40-55 yaş) doğru artış göstermekte, yaşlılıkta ise azalmaktadır. Özellikle, orta yaşlı bireyler genç yetişkinlere göre problemlere karşı daha pozitif ve mantıklı çözümler üretebilmekle beraber problemlere karşı olumsuz yönelimli olmaya, dürtüsellik, kaçınmaya ve dikkatsizliğe daha az yatkındırlar. Orta yaşlı (40-55 yaş) bireyler ileriki yaştaki (60-80 yaş) yetişkinlere göre problemlere olumlu yönden yaklaşmakla beraber mantıklı problem çözmeye daha yatkındırlar. Genç yetişkin grupta (17-20 yaş) dürtüsellik ve dikkatsizlik konularında cinsiyet farklılıkları da gözlenmiştir.

Jerath, Hasija ve Melhotra (1993), örnekleme 240 üniversite öğrencisi olan çalışmasında, problem çözme durumunda içedönüklük-dışadönüklük, cinsiyet, zeka ve stres düzeyinin kaygı düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan bireylere yapılandırılmış bir problem çözme durumu verilerek buna çözüm bulmaları istenmiştir. Kaygı düzeyi, Sprelberger’in “Durumluk Kaygı Envanteri” ile ölçülmüştür. Deneklerin kaygı seviyeleri problem durumundan önce ve sonra olmak üzere iki kez kontrol edilmiştir. Sonuçlardan elde edilen bulgulara göre; dışa dönük bireylerin içe dönüklere göre, problem çözme durumunda orta düzey zekâ seviyesine sahip olan kişilerin yüksek zekâ seviyesine sahip olanlara göre, kadınların erkeklere göre ve stres düzeyi yüksek olan kişilerin düşük olanlara göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan yöntem, tarama modelinin bir alt yöntemi olan ilişkisel taramadır. Bu yöntem için uygun olarak Çağ Üniversitesi'nin lojistik ve psikoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının bazı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet ve sosyo- ekonomik düzey) göre farklılaşp farklılaşmadığı ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019- 2020 öğretim yılında, Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki Uluslararası Ticaret ve Lojistik ile Fen Edebiyat Fakültesindeki Psikoloji Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü öğrenci sayısı 251, Psikoloji Bölümü için ise 297 kişidir. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak her bölümde ve sınıfta bulunan öğrenciler için ağırlık katsayıları hesaplanmış ve ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması kuralı göz önünde bulundurularak tabakalar oluşturulmuştur. Buna göre her bölümden ve her sınıftan örnekleme dahil edilmesi gereken öğrenci sayısı aşağıdaki tablolardaki gibidir:

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	n	Oran	Örneklem sayısı
Uluslararası Ticaret ve Lojistik			
1.sınıf	38	0,07	9
2.sınıf	52	0,09	12
3.sınıf	81	0,15	18
4.sınıf	80	0,15	18
Psikoloji Bölümü			
1.sınıf	63	0.11	14
2.sınıf	66	0.12	15
3.sınıf	82	0.15	19
4.sınıf	86	0.16	20
Toplam	548	1.00	125

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada bilişsel esneklik düzeyinin belirlenmesi amacıyla “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve sosyal problem çözme tarzlarının belirlenmesi amacıyla “Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu (SPÇE- KF)” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için de kişisel veri formu kullanılmıştır.

3.4. Kişisel Veri Formu

Kişisel veri formu öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyo- ekonomik düzey (düşük-orta-yüksek), öğrenim görülen bölüm, kardeş sayısı, anne/baba eğitim düzeyi ile ilgili bilgileri öğrenebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.5. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Orjinal adı “Cognitive Flexibility Inventory-CFI” olan ve Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Gülüm ve Dağ (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma sürecinde yapılan dilsel eşdeğerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasında geçerli bir uyum iyiliği olduğu doğrulanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı

geçerlik çalışması yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tüm maddelerin faktör yükleri .30 ve üzerinde olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin geçerli bir uyum iyiliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Bilişsel Esneklik Envanteri ile Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bilişsel Esneklik Envanteri ile bu ölçekler arasındaki korelasyon negatif yönde ve -.13ve -.48 değerleri arasındadır. Yapılan güvenirlik çalışmasında cronbach alpha katsayısı ölçeğin bütünü için.90, “kontrol” alt boyutu için .85, “alternatifler” alt boyutu için .89 olarak bulunmuştur. Bilişsel Esneklik Envanteri 5“li likert tipi (1=Hiç uygun değil – 5=Tamamen uygun) olup “alternatifler” ve “kontrol” olmak üzere iki alt boyutu vardır. “Alternatifler” alt boyutu 13 madde ve “kontrol” alt boyutu 7 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten toplam ve alt boyutlar alınan puanlar olmak üzere üç farklı türde puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Gülüm & Dağ, 2012).BEÖ’nün alternatifler alt ölçeği olaylara farklı çözüm yolları bulabilme kabiliyeti, kontrol alt ölçeği ise bu olayların kişiler tarafından kontrol altına alınıp alınamayacağı inancı ile ilgilidir (Dennis and Vander Wal, 2010).

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

Sosyal Problem Çözme Envanterini D’ Zurilla ve arkadaşları (Maydeu- Olivares ve D’Zurilla, 1996; Social Problem Solving Inventory; (SPSI) geliştirmiştir. (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu- Olivares, 2004). Çekici (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form (SPÇE- KF) ‘problem yönelimi’ ve ‘problem çözme tarzları’ olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Problem yönelimi boyutu, probleme olumlu yönelim ve olumsuz yönelim olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Problem çözme tarzı boyutu ise, rasyonel problem çözme, dikkatsiz/dürtüsel tarz, kaçınan tarz olmak üzere üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Toplamda 25 madde ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Maddeler 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli Likert tipi olarak derecelendirilmektedir.

Her bir alt ölçeğe ait toplam puana ayrıca ölçekten genel toplam puana da ulaşılabilir. Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100’ dür.

Yüksek puanlar, yüksek seviyede sosyal problem çözme becerisine sahip olmayı, düşük puanlar ise düşük seviyede sosyal problem çözme becerisine sahip olmayı göstermektedir. Yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında envanterin geçerli bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur. Test- tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait güvenilirlik çalışmalarında alt ölçeklerin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlık katsayı değerleri RPCPOY için= .81, POSY için= .79, KT için= .74 ve DDT için= .61 olarak bulunmuştur.

Not: POY tp: Probleme Olumlu Yönelim Toplam Puanı; RPÇ tp: Rasyonel Problem Çözme Toplam Puanı; POSY tp: Probleme Olumsuz Yönelim Toplam Puanı; DDT tp: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz Toplam Puanı; KT tp: Kaçınan Tarz Toplam Puanı

Ölçme aracında tersten puanlanan maddeler yoktur. Her bir alt ölçeğe ait toplam puanı bulmak için o alt ölçeğe giren maddelere ait puanlartoplanır. Ancak ölçeğin genel toplam puanını bulabilmek için özel bir formülün uygulanması gerekir. Genel toplam puan için uygulanması gereken formül şu şekildedir:(Çekici, 2009)

SPÇE-KF Genel Toplam Puan = POY tp + RPÇ tp + (20-POSY tp) + (20-DDTtp+(20 – KT tp)

Alt ölçeklerden Probleme Olumlu Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme sosyal problem çözmede işlevsel yaklaşımı; Probleme Olumsuz Yönelim, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise işlevsel olmayanyaklaşımı göstermektedir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Yapılan araştırmada üniversite öğrenim gören 183 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Bu bölümde örneklem grubunun betimleyici özellikleri ile ölçeklerden elde edilen veriler yer almaktadır.

4.1. Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Analiz Sonuçları

Tablo 1.

Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Analiz Sonuçları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	121	66,1
	Erkek	62	33,9
Bölüm	Lojistik	72	39,3
	Psikoloji	111	60,7
Baba eğitim	İlkokul	37	20,2
	Ortaokul- lise	91	49,7
	Üniversite	55	30,1
Anne Eğitim	İlkokul	63	34,4
	Ortaokul- lise	84	45,9
	Üniversite	36	19,7
Kardeş sayısı	Yok	18	9,8
	2-3	145	79,2
	4 ve daha fazla	20	10,9
Ekonomik düzey	Düşük	6	3,3
	Orta	149	81,4
	Yüksek	28	15,3

Tablo1’de belirtildiği gibi örneklemin %33,9’ u erkek ve %66,1’i ise kadınlardan oluşmaktadır. %60,7’ sinin okuduğu bölüm psikoloji ve %39,3’ünün ise uluslararası ticaret ve lojistik. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise %20,2’si ilkokul, %49,7’si ortaokul-lise ve %30,1’i üniversitedir. Benzer şekilde anne eğitim düzeylerine bakıldığında ise %3,8’inin eğitimi yok, %30,6’sı ilkokul, %45,9’u ortaokul-lise ve %19,7’si üniversite mezunudur. Katılımcıların %79,2’sinin kardeş sayısı 2-3

iken %9,8'inin kardeşi yok ve %10,9'unun kardeş sayısı 4 ve üzeridir. Ekonomik düzeylerine bakıldığında, katılımcıların %3,3'ü düşük, %81,4'ü orta ve %15,3'ü yüksek gelir düzeyine sahiptir.

4.2. Örneklem Grubuna Ait Yaş Ortalamaları Analizi

Tablo 2.

Örneklem Grubuna Ait Yaş Ortalamaları Analizi

	N	Min-Max [medyan]	$\bar{X} \pm SS$
Yaş	183	19-36 [22,00]	22,16 \pm 1,65

Üniversite öğrencilerinin minimum ve maksimum yaş değerleri 19 ve 36 olup yaş ortalaması 22,16'dır.

Tablo 3.

Bilişsel Esneklik Ölçeğine Ait Alt Boyut ve Ölçek Toplam Puan Ortalamaları

Bilişsel Esneklik	N	Min-Max [medyan]	$\bar{X} \pm SS$
Alternatifler puanı	183	33,00-65,00 [54,00]	53,16 \pm 7,54
Kontrol puanı	183	11,00-34,00 [19,00]	19,45 \pm 4,40
Toplam Bilişsel Esneklik puanı	183	52,00-98,00 [73,00]	72,61 \pm 7,55

Bilişsel Esneklik ölçeğine ait toplam puanın minimum ve maksimum değeri 52 ve 98 olup üniversite öğrencilerinin ölçekten elde edilen puan ortalaması 72,61'dir. Benzer şekilde Bilişsel Esneklik ölçeğine ait alt boyut puanları incelendiğinde Alternatifler alt boyut puanının minimum ve maksimum değerleri 33 ve 65 olup puan ortalaması 56,16 olarak belirlenmiştir. Kontrol alt boyut puanının minimum ve maksimum değerleri 11 ve 34, puan ortalaması ise 19,45 olarak tespit edilmiştir. Alternatifler puan ortalaması (53,16 \pm 7,54) olup kontrol puanından (19,45 \pm 4,40) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Sosyal Problem Çözme Ölçeğine Ait Alt Boyut ve Ölçek Toplam Puan Ortalamaları

Sosyal Problem Çözme Envanteri		N	Min-Max [medyan]	$\bar{X} \pm SS$
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim	183	0,00-20,00 [13,00]	12,72±3,72
	Probleme olumsuz yönelim	183	0,00-20,00 [9,00]	9,11±4,04
	Problem yönelimi toplam puanı	183	0,00-36,00 [22,00]	21,83±4,65
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme tarz	183	0,00-20,00 [14,00]	13,67±3,5
	Dikkatsiz/dürtüsel tarz	183	0,00-20,00 [7,00]	6,97±4,11
	Kaçınan tarz	183	0,00-20,00 [5,00]	6,19±4,77
	Problem çözme tarzları toplam puanı	183	3,00-60,00 [26,00]	26,83±7,96
SPÇE genel toplam puanı		183	21,00-93,00 [63,00]	64,1±13,87

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanterinden(SPÇE) elde edilen toplam puanlarının minimum ve maksimum değerleri 21 ve 93, elde edilen toplam puan ortalaması 64,1±3,87olarak belirlenmiştir. Sosyal Problem Çözme Envanteri alt boyutları incelendiğinde, Problem Yönelim boyutunda yer alan probleme olumlu yönelim alt boyut puanının minimum ve maksimum değerleri 0 ve 20, ortalaması ise 12,72±3,72 olarak tespit edilmiştir. Probleme olumsuz yönelim alt boyut puanının minimum ve maksimum değerleri 0 ve 20 ortalaması ise 9,11±4,04olarak belirlenmiştir.

Problem çözme tarzları boyutunda yer alan rasyonel problem çözme tarzı puanının minimum ve maksimum değerleri 0 ve 20, puan ortalaması 13,67±3,5olarak bulunmuştur. Dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanının minimum ve maksimumdeğerleri 0 ve 20, ortalaması6,97±4,17'dir. Kaçınan tarz alt boyut puanının minimum ve maksimum değerleri 0 ve 20, puan ortalaması 6,19±4,77olarak tespit edilmiştir. Problem çözme tarzları puan ortalamalarına bakıldığında rasyonel problem çözme tarzı alt boyut puan ortalamasının (13,67±3,5), dikkatsiz/dürtüsel tarz (6,97±4,11) ve kaçınan tarz (6,19±4,77) alt boyut puan ortalamalarına kıyasla en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

BEÖ ve alt boyut puanları ile SPÇE ve alt boyut puanları arasındaki korelasyon değerleri

		Alternatifler	Kontrol	Bilişsel Esneklik Toplam Puanı	Probleme olumlu yönelim	Probleme olumsuz yönelim	Probleme yönelimi toplam	Rasyonel problem çözme	Dikkatsiz dürtüsel tarz	Kaçınan tarz	Problem çözme tarz toplam	SPÇE Toplam
Alternatifler	r	1,000	-0,328	0,849	0,493	-0,214	0,193	0,535	-0,311	-0,276	-0,128	0,473
	p		<0.001	<0.001	<0.001	0,004	0,009	<0.001	<0.001	<0.001	0,083	<0.001
Kontrol	r	-0,328	1,000	0,183	-0,470	0,483	0,099	-0,282	0,277	0,230	0,199	-0,471
	p	0,000		0,013	<0.001	<0.001	0,182	<0.001	<0.001	0,002	0,007	<0.001
Bilişsel Esneklik Toplam Puanı	r	0,849	0,183	1,000	0,250	0,048	0,247	0,384	-0,146	-0,136	-0,003	0,215
	p	0,000	0,013		0,001	0,517	0,001	<0.001	0,049	0,066	0,969	0,003

r: Spearman Korelasyon Katsayısı, p<0.05 anlamlılık seviyesi, BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Alternatifler alt boyut puanı ile probleme olumsuz yönelim, dikkatsiz dürtüsel tarz ve kaçınan tarz alt boyut puanı arasında zayıf derecede, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve alternatifler alt boyut puanı arttıkça probleme olumsuz yönelim ($r=-0,214$ $p=0.004$), dikkatsiz- dürtüsel tarz ($r=0,311$ $p<0.001$) ve kaçınan tarz alt boyut puanı azalmaktadır ($r=-0,276$ $p<0.001$). Alternatifler alt boyut puanı ile probleme olumlu yönelim, problem yönelimi ve SPÇE toplam puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ve alternatifler alt boyut puanı arttıkça problem yönelimi ($r=0,193$ $p=0.009$) SPÇE toplam puanı ($r=0,473$ $p<0.001$) ve probleme olumlu yönelim puanı da artmaktadır ($r=0,493$ $p<0.001$). Alternatifler alt boyut puanı ile rasyonel problem çözme alt boyut puanı arasında orta derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür ve alternatifler alt boyut puanı arttıkça rasyonel problem çözme alt boyut puanı da artmaktadır ($r=0,535$ $p<0.001$).

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik alt boyutlarından olan kontrol alt boyut puanı ile probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme ve SPÇE toplam puanı arasında zayıf derecede, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve kontrol alt boyut puanı arttıkça probleme olumlu yönelim ($r=-0,470$ $p<0.001$), rasyonel problem çözme ($r=-0,282$ $p<0.001$) ve SPÇE toplam puanı azalmaktadır. ($r=0,471$ $p<0.001$). Kontrol alt boyut puanı ile probleme olumsuz

yönelim, dikkatsiz-dürtüsel tarz, problem çözme tarzı alt boyut puanları arasında zayıf derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve kontrol alt boyut puanı arttıkça probleme olumsuz yönelim($r=0,483$ $p<0.001$), dikkatsiz-dürtüsel tarz ($r=0,277$ $p<0.001$) ve problem çözme tarzı ($r=0,199$ $p=0.007$) alt boyut toplam puanları da artmaktadır. Kontrol alt boyut puanı ile kaçınan tarz alt boyut puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve kontrol alt boyut puanı arttıkça kaçınan tarz alt boyut puanı da artmaktadır ($r=0,230$ $p=0.002$).

Üniversite öğrencilerinin Bilişsel esneklik toplam puanı ile probleme olumlu yönelim,problem yönelimi ve rasyonel problem çözme puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve bilişsel esneklik toplam puanı arttıkça probleme olumlu yönelim ($r=0,250$ $p<0.001$), problem yönelimi ($r=0,247$ $p=0.001$) ve rasyonel problem çözme ($r=0,384$ $p<0.001$) toplam puanları da artmaktadır.Bilişsel esneklik toplam puanı ile dikkatsiz- dürtüsel tarz puanı arasında zayıf derecede, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ve bilişsel esneklik toplam puanı arttıkça dikkatsiz- dürtüsel puanı azalmaktadır ($r=-0,146$ $p=0.049$).

4.3. Demografik Fark Analizleri

Bu bölümde araştırmacı tarafından belirlenen değişkenlerin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 6.

Yaş Değişkenine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyi Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Yaş	Alternatifler alt boyut puanı	Kontrol alt boyut puanı	Bilişsel Esneklik toplam puanı	
Yaş	r	1	-0,041	-0,061	-0,082
	p	.	0,582	0,412	0,272
Alternatifler alt boyut puanı	r	-0,041	1	-0,328	0,849
	p	0,582	.	<0.001	<0.001
Kontrol alt boyut puanı	r	-0,061	-0,328	1	0,183
	p	0,412	<0.001	.	0,013

r: Spearman Korelasyon Katsayısı, $p<0.05$ anlamlılık seviyesi

Öğrencilerin yaşları ile BEÖ alt boyut puanları ile toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamışken, alternatifler alt boyut puanı ile kontrol alt boyut puanı arasında zayıf derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,328$ ve $p<0.001$). Alternatifler alt boyut puanı ile Bilişsel Esneklik toplam puanı arasında ise yüksek derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve alternatifler alt boyut puanı arttıkça Bilişsel Esneklik toplam puanı da artmaktadır ($r=0,849$ ve $p<0.001$).

Tablo 7.

Yaş Değişkenine Göre Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) Puanlarının Analiz Sonuçları

		Yaş	Probleme olumlu yönelim	Probleme olumsuz yönelim	Problem yönelimi toplam	Rasyonel problem çözme	Dikkatsiz-dürtüsel tarz	Kaçınan tarz	Problem çözme tarzı toplam	SPÇE Toplam
Yaş	r	1	0,007	-0,019	0,013	0,137	0,02	0,098	0,116	-0,025
	p		0,928	0,802	0,862	0,065	0,787	0,188	0,116	0,741
Probleme olumlu yönelim	r	0,007	1	-0,316	0,466	0,603	-0,306	-0,406	-0,209	0,705
	p	0,928		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,005	<0,001
Probleme olumsuz yönelim	r	-0,019	-0,316	1	0,635	-0,048	0,318	0,211	0,279	-0,518
	p	0,802	<0,001		<0,001	0,518	<0,001	0,004	<0,001	<0,001
Problem yönelimi toplam	r	0,013	0,466	0,635	1	0,395	0,022	-0,130	0,072	0,081
	p	0,862	<0,001	<0,001		<0,001	0,770	0,079	0,330	0,275
Rasyonel problem çözme	r	0,137	0,603	-0,048	0,395	1	-0,344	-0,395	-0,065	0,626
	p	0,065	<0,001	0,518	<0,001		<0,001	<0,001	0,384	<0,001
Dikkatsiz-dürtüsel tarz	r	0,02	-0,306	0,318	0,022	-0,344	1	0,667	0,826	-0,764
	p	0,787	<0,001	<0,001	0,77	<0,001		<0,001	<0,001	<0,001
Kaçınan tarz	r	0,098	-0,406	0,211	-0,13	-0,395	0,667	1	0,829	-0,808
	p	0,188	<0,001	0,004	0,079	<0,001	<0,001		<0,001	<0,001
Problem çözme tarz toplam	r	0,116	-0,209	0,279	0,072	-0,065	0,826	0,829	1	-0,665
	p	0,116	0,005	<0,001	0,33	0,384	<0,001	<0,001		<0,001

r: Spearman Korelasyon Katsayısı, p<0.05 anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Öğrencilerin yaşları ile ilgili yapılan incelemede SPÇE alt boyut puanları ve SPÇE toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemişken, probleme olumlu yönelim alt boyut puanı ile probleme olumsuz yönelim, kaçınan tarz

ve problem çözüme tarzı arasında zayıf derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve probleme olumlu yönelim alt boyut puanı arttıkça probleme olumsuz yönelim ($r=-0,316$ ve $p<0.001$) kaçınan tarz ($r=-0,406$ ve $p<0.001$) ve problem çözüme tarzı ($r=-0,209$ ve $p<0.001$) alt boyut puanları da azalmaktadır. Probleme olumlu yönelim alt boyut puanı ile probleme yönelim alt boyut toplam puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ve probleme olumlu yönelim alt boyut puanı arttıkça probleme yönelim alt boyut toplam puanı da artmaktadır ($r=0,466$ ve $p<0.001$). Probleme olumlu yönelim alt boyut puanı ile rasyonel problem çözüme alt boyut puanı arasında orta derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve probleme olumlu yönelim alt boyut puanı arttıkça rasyonel problem çözüme alt boyut puanı da artmaktadır ($r=0,603$ ve $p<0.001$). Probleme olumlu yönelim alt boyut puanı ile dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı arasında zayıf derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve probleme olumlu yönelim alt boyut puanı arttıkça dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı azalmaktadır ($r=-0,306$ ve $p<0.001$). Probleme olumlu yönelim alt boyut puanı ile SPÇE toplam puanı arasında yüksek derecede, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve probleme olumlu yönelim alt boyut puanı arttıkça SPÇE toplam puanı da artmaktadır ($r=0,705$ ve $p<0.001$).

Probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı ile problem yönelimi toplam puanı arasında orta derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı arttıkça problem yönelimi toplam puanı da artmaktadır ($r=0,635$ ve $p<0.001$). Probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı ile dikkatsiz-dürtüsel, kaçınan tarz ve problem çözüme tarzı alt boyut puanları arasında zayıf derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı arttıkça dikkatsiz-dürtüsel ($r=0,318$ ve $p<0.001$), kaçınan ($r=0,211$ ve $p=0.004$) ve problem çözüme tarzı toplam puanları da ($r=0,279$ ve $p<0.001$) artmaktadır. Probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı ile SPÇE toplam puanı arasında orta derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve probleme olumsuz yönelim alt boyut puanı arttıkça SPÇE toplam puanı azalmaktadır ($r=-0,518$ ve $p<0.001$).

Problem yönelimi toplam puanı ile rasyonel problem çözüme alt boyut puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve problem yönelimi toplam puan arttıkça rasyonel problem çözüme alt boyut puanı da artmaktadır ($r=0,395$ ve $p<0.001$).

Rasyonel problem çözüme alt boyut puanı ile dikkatsiz-dürtüsel ve kaçınan tarz alt boyut puanı arasında, zayıf derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve rasyonel problem çözüme alt boyut puanı arttıkça dikkatsiz-dürtüsel tarz ($r=-0,344$ ve $p<0.001$) ve kaçınan tarz alt boyut puanları azalmaktadır ($r=-0,395$ ve $p<0.001$). Rasyonel problem çözüme alt boyut puanı ile kaçınan tarz alt boyut puanı arasında, zayıf derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve rasyonel problem çözüme alt boyut puanı arttıkça kaçınan tarz alt boyut puanı azalmaktadır ($r=-0,395$ ve $p<0.001$). Rasyonel problem çözüme alt boyut puanı ile SPÇE toplam puanı arasında, orta derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve rasyonel problem çözüme alt boyut puanı arttıkça SPÇE toplam puanı da artmaktadır ($r=0,626$ ve $p<0.001$).

Dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı ile kaçınan tarz alt boyut puanı arasında orta derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ve dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı arttıkça kaçınan tarz alt boyut puanı da artmaktadır ($r=0,667$ ve $p<0.001$). Dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı ile problem çözüme tarzı toplam puanı arasında yüksek derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur ve dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı arttıkça problem çözüme tarzı toplam puanı da artmaktadır ($r=0,826$ ve $p<0.001$). Dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı ile SPÇE toplam puanı arasında yüksek derecede, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve dikkatsiz-dürtüsel tarz alt boyut puanı arttıkça SPÇE toplam puanı azalmaktadır ($r=-0,764$ ve $p<0.001$).

Kaçınan tarz alt boyut puanı ile problem çözüme tarzı toplam puanı arasında yüksek derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ve kaçınan tarz alt boyut puanı arttıkça problem çözüme tarzı toplam puanı da artmaktadır ($r=0,829$ ve $p<0.001$). Kaçınan tarz alt boyut puanı ile SPÇE toplam puanı arasında yüksek derecede, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ve kaçınan tarz alt boyut puanı arttıkça SPÇE toplam puanı azalmaktadır ($r=-0,808$ ve $p<0.001$).

Problem çözüme toplam puanı ile SPÇE toplam puanı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve problem çözüme tarzı toplam puanı arttıkça SPÇE puanı azalmaktadır ($r=-0,665$ ve $p<0.001$).

Tablo 8.

Cinsiyet Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	Kadın (n=121)	Erkek (n=62)	t*	p
	$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$		
Alternatifler puanı	53,33±7,21	52,82±8,19	0,431	0,667
Kontrol puanı	19,58±4,32	19,21±4,58	0,536	0,593
Bilişsel Esneklik toplam puanı	72,91±7,05	72,03±8,49	0,699	0,486

* Bağımsız iki grup t testi, $p<0,05$ anlamlılık seviyesi

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları puanlar Bağımsız Gruplar t Testi ile incelenmiştir. Bunun sonucunda kadın ve erkeklerde bilişsel esneklik alt boyutve bilişsel esneklik toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 9.

Cinsiyet Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

		Kadın (n=121)	Erkek (n=62)	t*	P
		$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$		
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim puanı	12,84±3,67	12,47±3,83	0,645	0,520
	Probleme olumsuz yönelim puanı	9,39±3,94	8,58±4,20	1,282	0,201
	Problem yönelimi toplam puanı	22,23±4,71	21,05±4,47	1,636	0,104
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme puanı	14,15±3,20	12,73±3,89	2,644	0,009
	Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	6,57±4,13	7,76±3,98	-1,862	0,064
	Kaçınan tarz puanı	5,04±4,42	8,44±4,64	-4,831	<0,001
	Problem çözme tarz toplam puanı	25,76±7,59	28,92±8,28	-2,582	0,011
	SPÇE toplam puanı	65,99±13,38	60,42±14,19	2,613	0,010

* Bağımsız iki grup t testi, $p<0,05$ anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları puanlar t testi ile incelenmiştir. Bunun sonucunda kadın ve erkeklerde rasyonel problem çözme alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit

edilmiştir($p=0,009$). Rasyonel problem çözme puanlarının kız öğrencilerde ($14,15\pm 3,20$) erkek öğrencilere göre ($12,73\pm 3,89$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadın ve erkeklerde kaçınan tarz puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir($p<0,001$). Bu sonuca göre kaçınan tarz puan ortalamasının erkek öğrencilerde ($8,44\pm 4,64$) kadın öğrencilere göre ($5,04\pm 4,42$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadın ve erkeklerde problem çözme tarzı toplam puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur($p=0,011$). Bu sonuca göre problem çözme tarzları puanlarının erkek öğrencilerde ($28,92\pm 8,28$) kadın öğrencilere göre ($25,76\pm 7,59$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadın ve erkeklerde SPÇE toplam puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir($p=0,010$). SPÇE toplam puan ortalamasının kadın öğrencilerde ($65,99\pm 13,38$) erkek öğrencilere göre ($60,42\pm 14,19$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Bölüme Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	Lojistik (n=72) $\bar{X}\pm SS$	Psikoloji (n=111) $\bar{X}\pm SS$	t*	P
Alternatifler puanı	53,78±8,33	52,76±6,99	0,862	0,390
Kontrol puanı	19,22±4,90	19,60±4,05	-0,572	0,568
Bilişsel Esneklik toplam puanı	73,00±8,66	72,36±6,76	0,530	0,597

* Bağımsız iki grup t testi, $p<0,05$ anlamlılık seviyesi

Bölüme göre yapılan incelemede lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda, bilişsel esneklik alt boyut ve bilişsel esneklik toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 11.

Bölüme Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

		Lojistik (n=72)	Psikoloji	t*	p
		$\bar{X}\pm SS$	(n=111)		
			$\bar{X}\pm SS$		
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim puanı	12,79±3,95	12,67±3,58	0,221	0,825
	Probleme olumsuz yönelim puanı	8,35±4,25	9,61±3,84	-2,089	0,038
	Problem yönelimi toplam puanı	21,14±5,55	22,28±3,92	-1,515	0,132
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme puanı	13,43±3,87	13,82±3,25	-0,734	0,464
	Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	8,03±4,49	6,29±3,71	2,850	0,005
	Kaçınan tarz puanı	7,83±5,12	5,13±4,22	3,741	<0,001
	Problem çözme tarz toplam puanı	29,29±9,29	25,23±6,51	3,226	0,002
SPÇE toplam puanı		62,01±13,95	65,46±13,71	-1,649	0,101

* Bağımsız iki grup t testi, $p<0.05$ anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Öğrencilerin okudukları bölüme göre yapılan incelemede, lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda probleme olumsuz yönelim alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur($p=0,038$). Probleme olumsuz yönelim puan ortalamasının psikoloji bölümünde okuyanlarda ($9,61\pm 3,84$) lojistik bölümünde okuyanlara göre ($8,35\pm 4,25$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda dikkatsiz-dürtüsel tarz puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir($p=0,005$). Dikkatsiz/dürtüsel tarz puan ortalamasının lojistik bölümünde okuyanlarda ($8,03\pm 4,49$) psikoloji bölümünde okuyanlara göre ($5,13\pm 4,22$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda kaçınan tarz alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir($p<0,001$). Kaçınan tarz puan ortalamasının lojistik bölümü okuyanlarda ($7,83\pm 5,12$) psikoloji bölümünde okuyanlara göre ($5,13\pm 4,22$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda sosyal problem çözme toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir fark belirlenmiştir($p=0,002$). SPÇE toplam puan ortalamasının psikoloji bölümünde okuyanlarda ($65,46\pm 13,71$) lojistik bölümünde

okuyanlara göre (62,01±13,95) daha yüksek olduğu görülmüştür, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 12.

Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	Düşük (n=6) X̄±SS	Orta (n=149) X̄±SS	Yüksek (n=28) X̄±SS	F*	P
Alternatifler puanı	56,00±6,13	52,68±7,23	55,11±9,09	1,677	0,190
Kontrol puanı	19,50±3,94	19,54±4,01	19,00±6,24	0,174	0,840
Bilişsel Esneklik toplam puanı	75,50±7,26	72,21±7,30	74,11±8,79	1,196	0,305

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), p<0,05 anlamlılık seviyesi

Algılanan gelir düzeyine göre yapılan incelemede gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olanlarda bilişsel esneklik alt boyut ve bilişsel esneklik toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 13.

Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

		Düşük (n=6) X̄±SS	Orta (n=149) X̄±SS	Yüksek (n=28) X̄±SS	F*	p
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim puanı	13,67±3,01	12,63±3,42	12,96±5,2	0,295	0,745
	Probleme olumsuz yönelim puanı	7,50±3,39	9,60±3,65	6,86±5,27	6,289	0,002
	Problem yönelimi toplam puanı	21,17±1,83	22,23±4,02	19,82±7,15	3,320	0,038
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme puanı	12,50±1,52	13,64±3,29	14,07±4,72	0,522	0,594
	Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	5,67±3,88	7,26±3,97	5,71±4,73	2,004	0,138
	Kaçınan tarz puanı	6,00±3,63	6,11±4,65	6,64±5,63	0,149	0,862
	Problem çözme tarz toplam puanı	24,17±6,49	27,01±7,68	26,43±9,66	0,409	0,665

SPÇE toplam puanı	67,00±11,73	63,29±13,12	67,82±17,58	1,399	0,249
-------------------	-------------	-------------	-------------	-------	-------

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p < 0.05$ anlamlılık seviyesi ,SPÇE:Sosyal Problem Çözme Envanteri

Gelir düzeyi değişkenine göre yapılan incelemeler sonucunda, probleme olumsuz yönelim alt boyut puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile test edilmiş ve elde edilen değerlerde anlamlı bir fark bulunmuştur($p=0,002$).Bu farklılığın hangi gelir düzeyi grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan Post Hoc testi sonucuna göre; gelir düzeyi orta ve yüksek olanlarda probleme olumsuz yönelim alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür($p=0,002$). Probleme olumsuz yönelim alt boyut puan ortalamasının gelir düzeyi orta olanların ($9,60±3,65$), gelir düzeyi yüksek ($6,86±5,27$) ve düşük ($7,50±3,39$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.Gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olanlarda probleme yönelimi toplam puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir $p=0,038$. Bu farklılığın hangi gelir düzeyi grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan Post Hoc test sonucuna göre; gelir düzeyi orta ve yüksek olanlarda probleme yönelimi alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır $p=0,031$. Problem yönelimi toplam puan ortalamasının gelir düzeyi orta($22,23±4,02$) olanların, gelir düzeyiyüksek ($19,82±7,15$) ve düşük ($21,17±1,83$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 14.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	İlkokul (n=63) $\bar{X}±SS$	Ortaokul-Lise (n=84) $\bar{X}±SS$	Üniversite (n=36) $\bar{X}±SS$	F*	p
Alternatifler puanı	52,46±7,71	53,37±7,49	53,89±7,44	0,469	0.626
Kontrol puanı	19,67±4,12	19,33±4,7	19,36±4,25	0,112	0.814
Bilişsel Esneklik toplam puanı	72,13±7,98	72,7±6,82	73,25±8,51	0,262	0.770

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p < 0.05$ anlamlılık seviyesi

Anne eğitim durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 15.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

		İlkokul (n=63) $\bar{X}\pm SS$	Ortaokul- Lise (n=84) $\bar{X}\pm SS$	Üniversite (n=36) $\bar{X}\pm SS$	F*	p
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim puanı	12,67±3,45	12,68±3,99	12,89±3,61	0,048	0.953
	Probleme olumsuz yönelim puanı	9,59±3,96	8,63±3,95	9,42±4,36	1,135	0.324
	Problem yönelimi toplam puanı	22,25±4,39	21,31±5,06	22,31±4,04	0,976	0.379
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme puanı	13,86±3,18	13,6±3,56	13,5±3,95	0,150	0.861
	Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	7,43±4,14	7,15±4,05	5,75±4,09	2,086	0.127
	Kaçınan tarz puanı	6,48±4,96	6±4,8	6,14±4,45	0,181	0.835
	Problem çözme tarz toplam puanı	27,76±8,4	26,75±7,91	25,39±7,21	1,028	0.360
	SPÇE toplam puanı	63,03±12,8	64,49±14,09	65,08±15,39	0,308	0.736

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p<0.05$ anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmamıştır. Buna göre sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 16.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	İlkokul (n=37) $\bar{X}\pm SS$	Ortaokul-Lise (n=91) $\bar{X}\pm SS$	Üniversite (n=55) $\bar{X}\pm SS$	F*	P
Alternatifler puanı	53,51±7,32	52,37±7,51	54,22±7,72	1,079	0,342
Kontrol puanı	19,84±4,33	20,05±4,45	18,2±4,17	3,309	0,039
Bilişsel Esneklik toplam puanı	73,35±7,55	72,43±7,53	72,42±7,7	0,220	0,802

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p<0.05$ anlamlılık seviyesi

Baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul-lise, üniversite olanlarda kontrol alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir

($p=0,039$). Bu farklılığın hangi eğitim grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan post hoc test sonucuna göre eğitim durumu ortaokul-lise olanlar ile üniversite olanlarda kontrol alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0,035$). Kontrol alt boyut puan ortalamasının baba eğitim durumu ortaokul-lise olanlarda ($20,05\pm4,45$) baba eğitim durumu ilkokul ($19,84\pm4,33$) ve üniversite ($18,2\pm4,17$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17.

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

		İlkokul (n=37) $\bar{X}\pm SS$	Ortaokul-Lise (n=91) $\bar{X}\pm SS$	Üniversite (n=55) $\bar{X}\pm SS$	F*	p
Problem yönelim boyutu	Probleme olumlu yönelim puanı	12,08±4	12,84±3,67	12,95±3,62	0,688	0,504
	Probleme olumsuz yönelim puanı	8,7±4,08	9,57±4,09	8,64±3,92	1,161	0,315
	Problem yönelimi toplam puanı	20,78±5,29	22,41±4,71	21,58±3,98	1,728	0,181
Problem çözme tarzları boyutu	Rasyonel problem çözme puanı	13,3±3,41	13,77±3,45	13,75±3,68	0,257	0,774
	Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	7,03±4,84	7,26±4,01	6,45±3,76	0,665	0,515
	Kaçınan tarz puanı	6,95±5,18	6,03±4,47	5,95±4,98	0,584	0,558
	Problem çözme tarz toplam puanı	27,27±8,22	27,07±8	26,15±7,8	0,298	0,743
	SPÇE toplam puanı	62,7±15,92	63,74±12,47	65,65±14,71	0,562	0,571

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p<0.05$ anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analiziyle test edilmiş ve elde edilen sonuçlara göre sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Tablo 18.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre BEÖ Puanlarının Analiz Sonuçları

	Yok (n=18) $\bar{X}\pm SS$	2-3 (n=145) $\bar{X}\pm SS$	4 ve üzeri (n=20) $\bar{X}\pm SS$	F*	P
Alternatifler puanı	55,72±6,97	53,06±7,31	51,6±9,35	1,490	0,228
Kontrol puanı	18±4,26	19,39±4,35	21,2±4,5	2,620	0,076
Bilişsel Esneklik toplam puanı	73,72±7,37	72,45±7,48	72,8±8,52	0,633	0,793

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p<0.05$ anlamlılık seviyesi

Kardeş sayısı yok, 2-3, 4 ve üzeri olanlarda bilişsel esneklik ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Tablo 19.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre SPÇE Puanlarının Analiz Sonuçları

	Yok (n=18) $\bar{X}\pm SS$	2-3 (n=145) $\bar{X}\pm SS$	4 ve üzeri (n=20) $\bar{X}\pm SS$	F*	P
Problem yönelim boyutu					
Probleme olumlu yönelim puanı	13,17±3,11	12,63±3,79	12,9±3,84	0,190	0,827
Probleme olumsuz yönelim puanı	10±4,24	9,07±4,04	8,65±3,92	0,571	0,566
Problem yönelimi toplam puanı	23,17±4,31	21,7±4,53	21,55±5,77	0,832	0,437
Problem çözme tarzları boyutu					
Rasyonel problem çözme puanı	14,5±3,62	13,63±3,46	13,2±3,75	0,694	0,501
Dikkatsiz-dürtüsel tarz puanı	7,17±4,59	6,8±4,09	8,05±3,83	0,833	0,436
Kaçınan tarz puanı	7,06±4,75	5,83±4,71	8,05±4,93	2,270	0,106
Problem çözme tarz toplam puanı	28,72±7,23	26,26±7,96	29,3±8,19	1,869	0,157
SPÇE toplam puanı	63,44±14,55	64,57±13,96	61,35±12,9	0,492	0,612

* Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), $p<0.05$ anlamlılık seviyesi, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analiziyle test edilmiş buna göre sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

4.4. İlişki Analizi

Tablo 20.

Bilişsel Esneklik ile Sosyal Problem Çözme Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		BE	SPÇE
BE	R	1,000	0,215
	P	.	0,003
SPÇE	R	0,215	1,000
	P	0,003	.

r: Spearman Korelasyon Katsayısı, $p < 0.05$ anlamlılık seviyesi, BE: Bilişsel Esneklik, SPÇE: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizleri sonucuna göre, bilişsel esneklik toplam puanı ile SPÇE toplam puanı arasında zayıf derecede, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir ve bilişsel esneklik puanı arttıkça SPÇE puanı da artmaktadır ($r=0,215$ ve $p=0.003$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzlarının arasındaki ilişkiye vecinsiyet, yaş, okunan bölüm, algılanan gelir, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik saptanan bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Lojistik ve Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair İstatistiksel Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Yapılan bu çalışma, lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı üzerinedir. Elde edilen veriler sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme toplam puan ortalamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile, bilişsel esneklik puanı arttıkça sosyal problem çözme puanı da artmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerinin, problem çözme tarzlarının ve probleme yönelik tutumların bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, probleme yönelik olumlu tutumlarının da arttığı görülmüştür. Problem çözme tarzları incelendiğinde ise, yine bilişsel esneklik puanı arttıkça rasyonel problem çözme puanının da arttığı, dikkatsiz/dürtüsel problem çözme puanının ise azaldığı görülmektedir.

Bilişsel esnekliğin tanımı ve bileşenleri göz önüne alındığında, elde edilen bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Yurtiçinde bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkiyi karşılaştıran araştırmalar incelenmiştir. Buna göre Buga ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin, problem çözme tarzlarının probleme yönelik tutumlarının ve sosyal problem çözme becerilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Türe ve Sarıçam (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda bilişsel esneklik ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sucu (2020) tarafından üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin

sosyal problem çözüme becerilerini daha etkili kullanacağı sonucuna varılmıştır. Çelikkaleli'nin (2014a) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada bilişsel esneklik ile kişisel kontrol ve problem çözmeye güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; yaklaşım kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim bilişsel esnekliğin, yapıcı problem çözüme becerilerine olumlu katkılar sağladığı, çözüm alternatiflerinin farkında olma, özyeterlik, özgüven, problemlere daha gerçekçi açılardan bakma, belirsizliğe karşı tolerasyon ve mantıklı karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırma sonuçları (Martin, Anderson ve Thweat, 1998; Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998; Bilgin, 2009a; Bilgiç ve Bilgin, 2016; Sarıkaya, 2019) bulunmaktadır. Bu değişkenlerle ilişkili olduğu düşünülen çalışmalara ulaşılmıştır. Bilgin (2009a) çatışma çözümede bilişsel esnekliğin öneminden bahsetmiş ve çatışma çözüme becerilerinde bilişsel esnekliğin önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bireylerin sosyal yetkinliğe sahip olabilmeleri için düşünsel olarak esnek bir yapıya sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Özcan (2016) bilişsel esneklik ile sosyal öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sosyal öz yeterliklerinin de arttığını tespit etmiştir. Çelikkaleli (2014b) bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre bilişsel esneklik arttıkça sosyal ve duygusal yetkinliğinde arttığı belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Akademik başarı düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin de artış gösterdiği görülmüştür. Literatüre bakıldığında akademik yetkinlik inancı ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Yakar ve Yelpeze (2019), bilişsel esneklik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliğin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Aydınay ve Satan'ın (2014) yaptığı araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür. Asıcı ve İkiz'in yaptığı araştırma sonucuna göre, bilişsel esneklik ile mutluluk arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz'ün (2012) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada uyum seviyesi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Martin ve Anderson (1998) bireylerin saldırganlık düzeyleri ile bilişsel esneklik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ve bilişsel esneklik düzeyi arttıkça saldırgan eğilimlerin azaldığını söylemektedir.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998), bilişsel esneklik ile iletişim becerileri arasında yakın bir ilişkinin, sözel saldırganlık ile de ters yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Martin ve Rubin'in (1995) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda bilişsel esneklik düzeyine göre bireylerin çatışma çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Rubin ve Martin (1994), bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan kişilerin, sosyal ilişkilerinin de iyi olduğunu, kendilerini sosyal ilişkilerde daha rahat hissettiklerini söylemiştir.

Koesten, Schrodte ve Ford (2009) yapmış oldukları araştırmada, bilişsel esneklik ile aile ve sosyal çevre arasındaki etkileşimi incelemişlerdir ve bilişsel esneklik ile sosyal ortam ve aile etkisinin olumlu bir etkileşim içinde olduğunu belirtilmiştir.

Bu çalışmalardan hareketle, bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bireylerin bilişsel esneklik düzeylerindeki artış sosyal problem çözme tarzlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bilişsel esneklikle beraber bireylerin iletişim, empati kurma, kendi davranışlarını kontrol etme, çatışma çözme ve duruma özgü davranış geliştirme becerilerinde artış olduğu, bu durumun da sosyal problem çözme becerisine olumlu etkide bulunduğu düşünülebilir.

5.2. Lojistik ve Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin ve Sosyal Problem Çözme Tarzlarının Cinsiyet, Yaş, Ekonomik Düzey, Bölüm, Kardeş Sayısı, Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin İstatistiksel Bulguların Tartışım Yorumlanması

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri bilişsel esneklik düzeyi ile ilişkili olan değişkenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, ekonomik düzeye, bölüme, kardeş sayısı ve anne baba eğitim düzeyi durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığına istatistiksel analizlerle bakılmıştır.

Bu araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri sosyal problem çözme tarzları ile ilişkili olan değişkenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda lojistik ve psikoloji bölümü öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzlarının cinsiyete, yaşa, ekonomik düzeye, bölüme, kardeş sayısı ve anne/baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığına istatistiksel analizlerle bakılmıştır.

Kadın ve erkeklerde bilişsel esneklik alt boyut ve bilişsel esneklik toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir ifadeyle kadın öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasında farklılık yoktur. Bilişsel esneklik ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen bulgular olmakla beraber desteklemeyen bulgulara da rastlanmıştır.

Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında; Bilgin'in (2009b), Yücel'in (2011), Sapmaz ve Doğan'ın (2013), Laçın'ın (2015, 2018) üniversite öğrencileriyle, ayrıca Diril'in (2011), Öz'ün (2012), Çelikkaleli'nin (2014b), Zahal'ın (2014), Bilgiç'in (2015), Özcan'ın (2016) ergenlerle, Başsu'nun (2016) öğretmenlerle, Güzeltepe'nin (2017), kamu personelleri ile yaptıkları çalışmalarda bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun aksine bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur. Altunkol'un (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında erkeklerin kadınlara göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Asıcı ve İkiz'in (2015) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada bilişsel esneklik envanteri kontrol alt boyutunda erkeklerin kadınlara göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Gürbüz' ün (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında bilişsel esneklik ölçeği alt boyutlarında kadınların erkeklere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenmiştir. Kömür'ün (2018) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Martin ve Rubin (1995) yapmış oldukları çalışmada bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bu durumda kadın ve erkek öğrencilerin yeni durumlara karşı olumlu tepkiler verme ve bu yeni durumlar karşısında farklı çözüm yolları bulma konusunda benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir. Zong ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmanın sonucunda bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Martin ve Anderson'un (1996) yapmış oldukları çalışmada kadın ve erkek katılımcılar yaşlarına göre kategorilere ayrılarak (21 yaş ve altı, 22-44, 45-54, 55 ve üstü) bilişsel esneklik ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve 21 yaş ve altında olan erkekler ile 55 yaş ve üstünde olan kadınların diğer gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. 21 yaş altı erkekler ile 55 yaş üstü kadınların bilişsel esneklik puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Bu durum 21 yaş altı genç yetişkinlerin çoğunun ailelerinden uzakta bir yaşam sürüyor olmasından kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. 55 yaş üstü kadınların bilişsel esnekliklerinin yüksek olmasının sebebi olarak ileriki yaşlarda yeni durumlar karşısında daha esnek ve çözüm odaklı bakış açısına sahip olmaları söylenebilir.

Kadın ve erkek öğrencilerde rasyonel problem çözme alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Rasyonel problem çözme puanlarının kadın öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle kadın öğrencilerin rasyonel düşünme becerisi erkek öğrencilere göre daha çok gelişmiştir. Bu sonuç, Düzakın'ın (2004) kadın öğrencilerin problem çözme becerisini algılama düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusunu elde ettiği araştırmasıyla da desteklenmektedir. Gold ve Crombie (1989) de yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgularda, kız çocuklarının erkek çocuklara göre problem çözme yeteneklerini ölçen testte daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Dinçer (1995) yaptığı araştırmada kız çocuklarının anne ile ilgili problem durumundaki çözüm sayılarının erkek çocuklarının çözüm sayılarına göre daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rubin ve Krasnor (1983) yaptıkları araştırmada, kız çocukların herhangi bir sosyal problemi çözerken erkek çocuklarına kıyasla daha fazla psikososyal yöntemler kullandıklarını bulmuştur.

Kadın ve erkek öğrencilerde kaçınan tarz alt ölçeği analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuca göre kaçınan tarz puan ortalamasının erkek öğrencilerde kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Dora (2004), Hamarta (2008), D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998)'in bulgularıyla desteklenmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerde problem çözme tarzı toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuca göre problem çözme tarzları toplam puanlarının erkek öğrencilerde kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin erkeklerde dikkatsiz-dürtüsel ve kaçınan tarz problem çözme biçiminin daha yüksek olmasıdır, bu yükseklik problem çözme tarzı alt boyutunu arttırmıştır. Bu sonuca göre erkeklerin problem çözme tarzlarının daha olumsuz özellikler olan dikkatsiz dürtüsel ve kaçınan tarzda yoğunlaştığı, kadınların ise rasyonel problem çözme tarzını benimsedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyete göre SPÇE toplam puanları değerlendirilirken olumsuz özellikler olan dikkatsiz-dürtüsel ve kaçınan tarz puanları ayrıca değerlendirilerek toplam puan hesaplanmaktadır. Bu şekilde belirlenen toplam puanlarda kadın

öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile kadın öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzlarının daha rasyonel özellikler gösterdiği söylenebilir.

Bilişsel esneklik düzeyi ile araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle bilişsel esneklik düzeyleri bireylerin yaşlarından etkilenmemektedir. Bu durum öğrencilerin benzer yaşlarda olmasıyla açıklanabilir. Literatüre bakıldığında mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişen ya da bulgularını destekleyen nitelikte bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda yaş değişkeni ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. (Altunkol, 2011; Asıcı & İkiz, 2015; Fleming, 2007; Güler, 2015; Tutuş, 2019). Gürbüz (2017) ise yaptığı çalışmada yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemiştir.

Sosyal problem çözme tarzları ile araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaşa bağlı olarak problem çözme becerisinin de artması gerektiği düşünülmüştür fakat elde edilen bu sonuç üniversite öğrencilerinin yaş grubu olarak benzer yaşlarda ve aynı dönemde olmalarıyla açıklanabilir. Başka bir bakış açısıyla, üniversite eğitiminin problem çözme becerisinde farklılık meydana getirmediği de öne sürülebilir. Bu konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma sonuçlarının bazıları bu sonucudestekleyici yöndedir.

Bilge ve Arslan (2001) yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin yaşa göre değişmediğini söylemişlerdir.

İşmen'in (2001), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı ve konusu problem çözme ile duygusal zeka arasındaki ilişki olan çalışmasında 19 ve altı ile 26 ve üstü yaş gruplarında problem çözme becerisi algısının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ağır'ın (2007), öğrenciler üzerinde ve bireylerin kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözme biçimleri ve umutsuzluk düzeyleri ile bilişsel çarpıtma düzeyleri arasındaki ilişkinin var olup olmadığını incelediği çalışmasında yaş değişkenine göre problem çözme envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bilgin(2010), öğrencilerindenetim odağı ve çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algılarını incelenmiştir.

Kırılmazkaya (2010),yaptığı çalışmada, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna

göre öğretmen adaylarının yaşları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan gelir düzeyleri (düşük-orta-yüksek) ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu Altunkol (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da belirtilmiştir. Diril (2011) ve Öz (2012) yaptığı çalışmalarda bilişsel esneklik ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgudan farklı olarak Esen Aygün(2018) ile Yaşar Ekici ve Balcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda bilişsel esnekliğin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Kömür (2018) de yaptığı çalışmasında bilişsel esnekliğin algılanan gelire göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu inceleme sonucunda orta gelir algısına sahip olanların alternatif düzeyleri, çok yüksek gelir algısına sahip olanlara göre yüksektir. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan gelir düzeyleri (düşük-orta-yüksek) ile sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda probleme olumsuz yönelim alt boyut puan ortalamasının gelir düzeyi orta olanların gelir düzeyi yüksek ve düşük olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile orta gelir grubuna sahip olan kişilerin probleme olumsuz yönelimleri gelir grubu düşük ve yüksek olanlara göre daha fazladır. Gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olanlarda problem yönelimi toplam puan ortalamalarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gelir düzeyi grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan analiz sonucuna göre; gelir düzeyi orta ve yüksek olanlarda problem yönelimi alt boyut puan ortalamalarında anlamlı bir fark vardır. Problem yönelimi toplam puan ortalamasının gelir düzeyi orta olanların, gelir düzeyi yüksek ve düşük olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle orta gelir grubuna sahip olan kişilerin probleme yönelim tarzları gelir grubu düşük ve yüksek olanlara göre daha yüksektir.

Öğrenim görülen bölüme göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerin olayları kontrol altına alabilme ve olaylara farklı çözüm yolları bulabilme becerilerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha gelişmiş olabileceği varsayımından yola çıkılarak iki bölümde okuyan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri karşılaştırılmıştır fakat bu bölümlerde okuyan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Lojistik ve psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerin sosyal problem çözme tarzları incelendiğinde dikkatsiz-dürtüsel tarz puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Dikkatsiz/dürtüsel tarz puan ortalamasının lojistik bölümünde okuyanlarda psikoloji bölümünde okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaçınan tarz alt boyut puan ortalamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kaçınan tarz puan ortalamasının lojistik bölümünde okuyanlarda psikoloji bölümünde okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Lojistik ve psikoloji bölümü okuyanlarda problem çözme toplam puan ortalamalarına bakıldığında; SPÇE toplam puan ortalamasının psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerde lojistik bölümünde okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş, ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlardan lojistik bölümü öğrencilerinin problemler karşısında dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan tarzları benimsediği söylenebilir.

Psikoloji öğrencilerinin de problemlere daha çözüm odaklı bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve problemleri akılcı yolla çözüme kavuşturdukları şeklinde yorumlanabilir.

Bölüm değişkeniyle ilgili araştırmalara bakıldığında ilgili araştırma sonuçlarının bazılarının bu araştırma sonucuna benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Dikmen (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin özerklik algılarının okudukları bölüme göre farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesindeki bölümlerde okuyan öğrencilerin Tarih Bölümünde okuyanlaradaha yüksek özerklik algısına sahip olduklarını belirtmiştir.

Yelpaze ve Yakar'ın (2019) üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ve yaşam doyumu ile ilgili yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre; ilahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumlarının fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesinde okuyulardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca İİBF ve fen-edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin eğitim fakültesinde okuyulardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile araştırmada kardeşi olmayan öğrenciler ile bir veya daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Orhan (2020) üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin bilişsel esnekliklerini incelediği araştırmasında kardeş sayısı 2 olanların, kardeş sayısı 0-1, 3 veya 4 olanlara göre

bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kardeş sayısı 3 olanların diğer kardeş sayısına sahip olanlara göre daha düşük bilişsel esneklik puanına sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme tarzları ve kardeş sayıları ile ilgili yapılan analizlerde sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, araştırmada kardeşi olmayan öğrenciler ile bir veya daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin sosyal problem çözme tarzlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak baba eğitim durumuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farklılığın hangi eğitim grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan post hoc test sonucuna göre eğitim durumu ortaokul-lise olanlar ile üniversite olanların kontrol düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Kontrol düzeyleri baba eğitim durumu ortaokul-lise olanlarda baba eğitim durumu ilkökul ve üniversite olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Orhan'ın (2020) üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yaptığı araştırmada anne eğitim durumu lise olanların, eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve üniversite olanlara göre bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olanların diğer anne eğitim durumlarına göre daha düşük bilişsel esneklik puanına sahip olduğu belirtilmiştir. Orhan'ın (2020) araştırmasında üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin baba eğitim durumu üniversite olanlarındığı diğer baba eğitim durumlarına göre bilişsel esneklik puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Sosyal problem çözme tarzları ile anne/baba eğitim durumu ile ilgili yapılan analizlerde, sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile eğitimi olmayan ile annesi ilkökul, ortaokul ve üniversite mezunu olanların sosyal problem çözme tarzları arasında bir farklılık yoktur. Arslan (2009) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında anne eğitim durumu üniversite olanların sosyal problem çözme puanlarının anne eğitim durumu ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Baba eğitim durumu ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkiye bakıldığında sosyal problem çözme alt boyut ve toplam puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile baba eğitim durumu ilkökul,

ortaokul, üniversite olanların sosyal problem çözme tarzları arasında bir farklılık yoktur. Arslan'ın (2009) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu ile sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştıramaya yönelik genel sonuçlara yer verilmiş ve bu konu ile ilgili gelecekte yapılacak olan çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları alt boyutu olan problem yönelimi arasında anlamlı ilişki olduğu ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin probleme olumlu tutumlarının da arttığı görülmüştür. Aynı şekilde bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme alt boyutlarından rasyonel problem çözme puanı ile dikkatsiz/dürtüsel problem çözme puanı arasında da anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin rasyonel problem çözme puanlarının da arttığı, dikkatsiz/dürtüsel tarz problem çözme puanlarının ise azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir amacı olan bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzlarına dair bulgular kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Sosyal problem çözme tarzları alt boyutu olan rasyonel problem çözüme puanının cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğrencilerin probleme rasyonel tarzda yaklaşımlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kaçınan tarz cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin probleme kaçınan tarzdaki yaklaşımlara kız öğrencilere göre daha fazladır.

Bilişsel esneklik düzeyi ile katılımcı bireylerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sosyal problem çözme tarzları ile katılımcı bireylerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin minimum ve maximum yaş aralıklarının düşük olması sebebiyle sonuçların dikkatli bir şekilde yorumlanması gerekmektedir.

Bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzları ile öğrencilerin okudukları bölüm arasındaki ilişki araştırılmıştır ve bilişsel esneklik düzeyi ile öğrencilerin okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Lojistik bölümünde okuyanların probleme dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarzda yaklaşımlarının psikoloji bölümünde okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt amacı da bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzlarının katılımcı bireylerin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesidir. Bilişsel esneklik düzeyi ile algılanan gelir arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sosyal problem çözme tarzları ile algılanan gelir arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Gelir düzeyi orta olanların probleme olumsuz yönelimlerinin gelir düzeyi yüksek ve düşük olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının bilişsel esneklik düzeyi ve sosyal problem çözme tarzlarında değişiklik oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmezken, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark görülmüştür. Baba eğitim durumu ortaokul-lise olanların olayları kontrol edebilme düzeylerinin baba eğitim durumu ilkököl ve üniversite olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne eğitim durumunun sosyal problem çözme tarzlarında bir değişiklik oluşturmadığı görülmüştür. Baba eğitim durumunun da sosyal problem çözme tarzları üzerinde bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısının bilişsel esneklik düzeyleri ve sosyal problem çözme tarzlarında bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan toplanan bulgular neticesinde, yapılacak sonraki çalışmalar için bazı önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler araştırma ve uygulama önerileri olarak iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Araştırma Önerileri:

- Bilişsel esneklik problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu sebeple bilişsel esnekliğe pozitif ve negatif yönde etki edecek değişkenlerin (eğitim, çalışma durumu, zeka gibi) incelendiği daha geniş örneklem gruplarında çalışmalar yapılabilir.
- Ruhsal patolojilerin bilişsel esneklik üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Uygulama Önerileri:

- Öğrencilere bilişsel esneklik becerileri ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili psikoeğitim programları, bilgilendirici seminerler ve grup danışmanlıkları düzenlenebilir. Programların etkinliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bilişsel esneklik kavramının, öğrenciler tarafından tanınması ve uygulanabilmesi için çalışmalar yapılarak alternatif çözüm üretebilme ve durumları kontrol altına alabilme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir.



7. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A., Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problemçözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev. Nurdan Kalaycı), Edt:M.Tarık Atay, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problemçözmebecerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problemçözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Alıcıgüzel, İ. (1997). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. (3.Baskı). Ankara: Alıcı Kitabevi.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arkar, H. (1992). Beck'in depresyon modeli ve bilişsel terapisi. *Düşünen adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1-3), 37-40.
- Arslan, Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problemçözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Arslan, B. F. (2016). *Fiziksel engele sahip çocuğu olan annelere verilen sosyalProblem çözme beceri eğitiminin problem çözme davranışlarına etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Asıcı, E.ve İkiz, F.E. (2015) Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet AkifErsoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(3), 191-211.
- Ata, B. (1998). *Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aygün, E. H. (2018). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ilekişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
- Bada, D. ve Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning, *Journal of Research & Method in Education*, 5, 66-70.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
- Başsu, D. A. (2016). *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Batting, W. T. (1979). Are the important individual differences between or within individuals. *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.
- Beck, A.T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives Of General Psychiatry*, 10(6), 561-571.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamadabilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.

- Bell, A. C. & D'Zurilla, T. J. (2009). The influence of social problem solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 439-448.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı Bilişsel Esneklik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Karşı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilge F. ve Arslan A. (2001). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre Bilişsel Esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim Odağına Göre problem çözme beceri algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, M. (2009a). Developing a cognitive flexibility scale; validity and reliability studies. *Social Personality and Behavior*, 37(3), 343-354.
- Bilgin, M. (2009b). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*, Geliştirilmiş (8. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bingham, A. (1958). Improving children's facility in problem-solving (No. 16). *Bureau of Publications*, Teachers College, Columbia University.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A. Ferhan Oğuzkan) 6. Basım, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul).
- Blissett, S. E., ve McGrath, R. E., (1996). The Relationship Between Creativity and Interpersonal Problem Solving Skills in Adults. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 173-182.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol Wise, F. Ve Çekiç, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme Tarzlarının incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (2)1, 48-58.

- Canas, J., Quesada, J. F., Antol A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics, Taylor & Francis Group*, 46(5), 482-501.
- Cegala, J. D., Savage, T. G., Brunner, C. C., ve Conrad, B. A. (1982). An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept, *Communication Monographs*, 49(4):229-248.
- Coleman, D. (1993), *A study of the relationships between coping strategies and cognitive flexibility*. Yayınlanmamış doktora tezi, Institute of Transpersonal Psychology Menlo Park, California.
- Crombie, G. ve Gold, D. (1989). Compliance And Problem Solving Competence In Girls And Boys. *Journal Of Genetic Psychology. Vol: 2, (3)*, 281-291.
- Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden İnsan İnsana*. 18. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, S. (1997). Öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (15), 52-61.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (1995). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık Rehberlik Dergisi*, 3(28), 29-34.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çekici, F., ve Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(176), 347-354

- Dağ, İ. ve Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24 (4), 240-247.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Dennis, J.P. ve W.J.S., Vander.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253
- Dewey, J. (1991). *How We Think*, New York: Prometheus Books.
- Dikmen, C. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dinçer, A. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- D’Zurilla, T. J., ve Chang, E. C. (1995), The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D’Zurilla, T. J., Chang, E. C., ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D’Zurilla, T.J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., ve Maydeu-Olivares, A. (1994). A revision of the Social Problem Solving inventory based on factor-analytic methods: An integration of theory and data. Manuscript submitted for publication.

- D'Zurilla, T. J., ve Maydeu- Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological issues in social problem- solving assessment. *Behaviour Therapy*, 26, (3),409-432.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender Differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences* 25, 241-252
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation Of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.
- D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (2001). Problem Solving Therapies (Der.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*, Second Edition K. S. (Dobson) (Ed.), Guilford Publications, New York.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu- Olivares, A. (2004), Social Problem Solving: Theory and Assessment. Chang, E. C., d'Zurilla, T. J., Sanna, L. J.(Editors), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Ellis, A., ve Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). Springer Publishing Co.
- Enç, M. (1982). *Eğitim Ruhbilimi*, İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti., İstanbul.
- Epiktetos. (2003). *İçsel Huzur İyi Yaşamın Kapısını Açar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme, öğretme)*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Eren, N. (2016). *Yetişkinlerin bağlanma stillerine göre bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahi kavramıyla ilişkisi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, İ. Ş., Gör, N., Kömürcü, B., ve Yiğit, İ. (2017). Geçmişin Mirası ve Geleceğin Haritası: Erken Dönem Uyumsuz Şemalar. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10),197-217.
- Esterhuyse, K. G., Nortje, N., Pienaar, A. ve Beukes, R. B. (2013). Sense of Humour And adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1),90-95. <https://doi.org/10.1080/20786204.2013.10874309>.
- Eşigül, E. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkide Sosyal Problem Çözmenin Aracı ve Düzenleyici Rolünün İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Eşiyok, V.S.(2016). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve bilişsel esnekliklerineGöreromantik ilişki inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisansTezi Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme BeceriAlgularının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf,Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamışyüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Fleming, B. V. (2007). *Cognitive Flexibility and Spoken Discourse in Younger andOlder Adults*. Doktora tezi, The University of Texas, Faculty of theGraduate School, Texas, Austin. ABD.
- Gülüm, V., ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi 13(3):216-223*.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim FakültesiDergisi, 6*, 167-173.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarınınindemokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenleraçısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2(22)*, 10-22.
- Gökçen, B., Laçın, D., ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2)*, 358-371.
- Greene, J. (2005). *Memory, thing, and language topic in cognitive psychology*. Taylor & Bacon London.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444–454.
- Güçray, S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz- Saygı ve ProblemÇözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(8)*, 106-121.
- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and itsRelationonto depression symptoms*, (Yüksek lisans tezi). BahçeşehirÜniversitesi, İstanbul.
- Gülüm, İ. V., ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry, 13*, 216-223.

- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürbüz, K. E. (2017). *Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Özyeterlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güzeltepe, S. (2017). *Kamu personelinin bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik sözleşme rolleri açısından incelenmesi bir alan araştırması: Bakırköy Adliyesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Heppner, P., P., Hiber, J., Neal, G., W., Weinstein, c., L, ve Rabinowitz, F., E., Personal Problem-Solving: A Descriptive Study of Individual Differences *Journal of Counseling Psychology*, 29 (6), 1982, s:580-590.
- Heppner, P.P. ve Peterson, C.H., "The Development And Implications Of A Personal-Problem Solving Inventory", *Journal Of Counseling Psychology*, 29, 66-75, 1982.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. Ve Larson, L. M. (1983), "Cognitive variables Associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling", *Journal of Counseling Psychology*, 30: 537-545.
- Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*, Brain Books, North Carolina; Lake Lure.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ile problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Jerath, J. M., Hasija, S. ve Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in a problem solving situation. *Studia Psychologica*, 35(2), 143-150.

- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (2013). *Restorative approaches in schools: Necessary roles of cooperative learning and constructive conflict*. In E. Sellman, H. Cremin, & G. McCluskey (Eds.), *Restorative approaches to conflict in schools* (pp. 159-174). New York: Routledge.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey; Lawrence Erlbaum.
- Kasik,L., Balazs, F. J., Guti, K., Gaspar, C., ve Zsolnai, A. (2018). Social ProblemSolving Among Disadvantaged and Non-Disadvantaged Adolescents. *Eoropean Journal of Special Needs Education*, 33(1), 86-101.
- Kasschau, R. A. (2003). *Understanding psychology*. Ohio: The McGraw-Hill.
- Kaya, T. (2018). *Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Çeşitli Meslek GruplarınınBilişsel Esneklik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, SosyalBilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenarlı. Ö. (2010). *Bilişsel Davranışçı Terapi*. Yüksek lisans tezi, İnönüÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarınınProblemçözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kneeland, S. (1999). *Problem çözme*(Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koesten, J., Schrod, P., ve Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator offamily communication environments and young adults' well-being. *Health Communication*, 24(1), 82-94.
- Kohler, W. (1940). *Dynamics in Psychology*, Liveright Publishing Corporation, New York.
- Kömür, E. B. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ile Stresle BaşaÇıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. YayınlanmamışYükseklisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Laçın, B. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lutz, H. R., McClure, K., ve Armstrong, S. (2017). Social problem solving and adolescent alcohol use within the context of well-established risk factors for adolescent alcohol use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(3), 229–241.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A crossgeneralization investigation. *Communication Reports*, 13(1), 58-67.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., ve Thweatt, K. S. (1998). Individuals' Perceptions of Their Communication Behaviors: A Validity Study of the Relationship Between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with Aggressive Communication Traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 531-540.
- Martin, M. M., ve Cayanus, J. L. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 75-80.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 611-623.
- McMurran, M., Blair, M., ve Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem solving and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye beş aşama* [Five stages of solving problems on 6-18 age children.], İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Muz, S. (2009). *Bilişsel terapi ve dini başa çıkma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nock, M. K., ve Mendes, W. B. (2008). Physiological arousal, distress tolerance, and social problem-solving deficits among adolescent self-injurers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 28–38.

- Orhan, G. F. (2020). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Osborn, A.F. (1953/1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Scribner.
- Öğütölmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo- Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, H. D. A. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdel, K. (2015). Dünden Bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama, *Türkiye Klinikleri J Psychiatry*, 8(2), 10-20.
- Parnes, S. J. (1961). Effects of extended effort in creative problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 52(3), 117–122.
- Peker, A. Ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel Esneklik ile Sosyal Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79.
- Polya, G. (1945). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Expanded ed. Princeton UP, 2004. Print.
- Popper, K. (2013). *All Life is Problem Solving*, Routledge Studies in Aisa's Transformations.
- Rubin. B. R. Ve Martin. M. M., (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence, *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44.
- Rubin, K.H. ve Krasnor. L.R. (1983). Age and Gender Differences in Solutions to Hypothetical Social Problems, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, (3), 263-275.
- Sağdıç, Ü. E. (2019). *Problem Çözme Eğitimi Grup Yaşantısının Kadın Mahkumların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Sapmaz, F. ve T., Doğan. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi; Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarıkaya, N. (2019). *Ergenlerde kişilerarası problem çözmenin bilişsel esneklik ve öz anlayış açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Satan, A., A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sharp, S. (2003). *Effectiveness of Anger Management Training Program Based on Rational Emotive Behavior Theory (REBT) for Middle School Students with Behavior Problems*. Presented Doctor of Philosophy Degree, The University of Tennessee.
- Shibata, H. (1997–1998). *Problem Solving: Definition, terminology, and patterns*.
- Shimogori, Y. (2013). *Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive flexibility of Japanese adults*, Doktora tezi, Claremont Graduate University, ABD.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M.J. ve Coulson, R. L. (1992). *Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in ILL-Structured Domains*. T. M. Duffy and D. Jonassen (Ed.) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sucu, T. B. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumu ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thorndike, R. L. (1950). *How children learn the principles and techniques of problem-solving*. In N. B. Henry (Ed.), *The forty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1: Learning and instruction* (p. 192–216). University of Chicago Press; The National Society for the Study of Education.
- Thorton, C. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. İstanbul. Gendaş Yayınları.
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türe, H. B. ve Sarıçam, H., (2016). *Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 1. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi, İstanbul.
- Türkçapar, H. M. (2008). *Bilişsel Terapi*, HYB Basım Yayın, Ankara.
- Türkçapar, H. M. (2012). *Bilişsel Terapi*, HYB Basım Yayın, Ankara.
- Türkçapar, H. M., Sungur, M. Z. ve Akdemir, A. (1995). Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Terapiler, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(2), 93-100.
- Ülger, Ö. ve Evren. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Waschbusch, D. A., Walsh, T. M., Andrade, B. F., King, S. ve Carrey, N. J. (2007). Social Problem Solving, Conduct Problems, And Callous- Unemotional Traits In Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 293- 305.
- Wickelgren, W. A. (1974). *How to Solve Problems: Elements of a Theory of Problems and Problem Solving*, San Francisco: W.H. Freeman.
- Windle, M. (1986). Sex role orientation, cognitive flexibility, and life satisfaction among older adults. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 263-273.

- Yaşar Ekici F. ve Balcı S., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişselEsneklikdüzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*,9(1), 65-77.
- Yazgan, N. N. (2019). *Yetişkinlerde Savunma Mekanizmalarının Bağlanma StilleriveBilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamışyüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve BilişselEsnekliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 9(54), 913-935.
- Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Belirtiler Arasındakiİlişkide Duygu Düzenleme Güçlüğüünün Aracı Rolünün İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim BilimleriEnstitüsü, Mersin.
- Yücel, Ö. (2011). *Problem tabanlı öğrenme yaklaşımının bilişsel esneklik, özdüzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek lisanstezi. Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12, 1-16.
- Zahal, O.(2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, İnönüÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zanden, J.W.Vander. (1980). *Educational Psychology, In Theory And Practice*,New York, Random House.
- Zong, J., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N. ve Yan, C. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health andQuality of Life Outcomes*, 8(66), 1-6.

8. EKLER

8.1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	Ceren MÜRŞİTOĞLU
ÖĞRENCİ NO	2017100172
TEL. NO.	
E - MAİL ADRESLERİ	
ANA BİLİM DALI	Psikoloji Ana Bilim Dalı
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	TEZ
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	2019 / 2020 - Güz Dönemi Kaydını Yeniledim.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret Ve Lojistik Ve Psikoloji Bölümleri Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZİN AMACI	Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Ayrıca demografik değişkenlere göre bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme tarzları incelenerek yapılan tartışmalarla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Kişi tüm hayatı boyunca birbirinden farklı birçok problemle karşı karşıya kalır. Problemsiz bir yaşam arzusu gerçekçi değildir, bundan dolayıdır ki bir problemin çözümüne yönelik tutumlar ve problem çözme becerisine sahip olmak oldukça önemlidir. Toplum yapısında meydana gelen birçok değişiklik ve ekonomik, siyasal ve sosyal bunalımlar sonucunda kişi birçok problemle karşı karşıya kalır. Bu sebeple kişinin bu problemlerin üstesinden gelebilmesi açısından 'problem çözme' psikolojide uzun süredir ilgi odağıdır. Problem çözme bir amaca ulaşmada karşı karşıya gelinen sorunları yenme sürecidir. Böyle bir durumda sorunu anlamak, problemi çözme konusunda yapılması gereken en önemli unsurdur. Sosyal problem çözme kavramındaki 'sosyal' sözcüğü, gerçek hayattaki sorunları çözme sürecini ifade eder. Problem çözme sürecinde, problem ortaya çıktıktan sonra, kişi bilişsel olarak problem için etkili çözüm yollarını bulmaya çalışır ve sonra da olası çözüm yolları içinden en etkili olanını belirler. Bilişsel esneklik bu noktada önem kazanmaktadır. Bilişsel esneklik; uyumsuz düşüncelerden, dengeli ve uyumlu düşüncelere geçebilme, alternatif düşünceler üretme becerisiyle ilişkilidir. Bilişsel esneklik becerisinin düşük düzeyde olması, fonksiyonel olmayan düşünce ve inançların oluşumuna sebep olabilmektedir. Üniversite öğrencileri yeni bir ortama ve sisteme uyum sağlamaya çalışmakta ve bu durumlarla ilgili ortaya çıkabilecek sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin, daha etkili çözümler bulacağı ve soruna yönelik tutumlarının daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bilişsel esnekliğin geliştirilebilir bir beceri olmasından dolayı genç yetişkinlerin sosyal problem çözme tarzlarında bilişsel esnekliğin rolünün irdelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir

ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Çağ Üniversitesi
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI-ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Çağ Üniversitesi Tarsus/Mersin
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan 1.2.3.4. sınıf öğrencilerine ve Çağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji bölümünde okuyan 1.2.3.4. sınıf öğrencilerine Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Bilişsel Esneklik Ölçeği uygulanacaktır.
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI	1) Kişisel Bilgi Formu 2) Sosyal Problem Çözme Envanteri 3) Bilişsel Esneklik Ölçeği Ölçekler online olarak uygulanacaktır.
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1) Kişisel Bilgi Formu- 1 sayfa- 165 adet 2) Sosyal Problem Çözme Envanteri- 2 sayfa- 165 adet 3) Bilişsel Esneklik Ölçeği- 1 sayfa- 165 adet

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Ceren MÜRŞİTOĞLU		ÖĞRENCİNİN İMZASI: Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır TARİH: 04/ 07/ 2020		
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU				
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.				
2. Anılan konu Psikoloji faaliyet alanı içerisine girmektedir.				
1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI	A.B.D. BAŞKANININ ONAYI	
Adı - Soyadı: Nurgül ÖZPOYRAZ	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Murat KOÇ	Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ	
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı:	Unvanı:Doç. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	
İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	İmzası:	İmzası: Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	İmzası: Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	
30 / 06 / 2020	30 / 06 / 2020	30 / 06 / 2020	30 / 06 / 2020	
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER				
Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN (Y.	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Ali Engin OBA	Adı - Soyadı: Mustafa Tefvik ODMAN
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.
İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	İmzası : Evrak onayı e-posta ile alınmıştır	İmzası:.....	İmzası:.....
30 / 06 / 2020	Dr. Öğretim Üyesi Sami Doğru	30 / 06 / 2020	.../.../20..	... / .../ 20..
2Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi
OY BİRLİĞİ İLE	<input type="radio"/>	Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince İncelenmiş olup, 04 / 07/2020 - 04/ 10/ 2020 tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi taraflarımızca uygundur.		
OY ÇOKLUĞU İLE	<input checked="" type="radio"/>			
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA YAZININ PUNTOSU İSE 12 (ON İKİ) PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILARAK ÇIKTI ALINACAKTIR.				

8.2. Aydınlatılmış Onam Formu

Bu araştırma, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ceren Mürşitoğlu tarafından Prof. Dr. Nurgül Özpoyraz danışmanlığında bir tez çalışması kapsamında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, Çağ Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik ile Psikoloji bölümü öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma bilimsel bir çalışma olup hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz sorulmayacaktır. Yanıtlar toplu halde ve sayısal olarak analiz edilecek sadece bilimsel ve eğitimsel çalışma ve yayın amacıyla kullanılacaktır. Soruların herhangi bir doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışmadan güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi açısından size en yakın gelen şıkkı işaretlemeniz ve soruların tamamını yanıtlamış olmanız önemlidir.

Bu formu okuyup onay vermeniz çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir nedenden dolayı çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Çalışma hakkında bilgi almak veya soru sormak isterseniz Ceren Mürşitoğlu ile adresinden iletişime geçebilirsiniz.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

8.3. Kişisel Veri Formu

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Kız () Erkek

2. Yaşınız

3. Bölümünüz

4. Yaşamınızın üniversiteye gelinceye kadar olan kısmının çoğunu nerede geçirdiniz?

() Köy () İlçe () İl

5. Babanızın öğrenim durumu nedir?

() Eğitimi yok () İlkokul () Ortaokul- lise () Üniversite () Okuryazar

6. Annenizin öğrenim durumu nedir?

() Eğitimi yok () İlkokul () Ortaokul- lise () Üniversite () Okuryazar

7. Kardeş sayınız nedir?

() Yok () 2-3 () 4 ve daha fazla

8. Gelir düzeyiniz nedir?

() Düşük () Orta () Yüksek

8.4. Bişsel Esneklik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, mevcut duygu ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği (X) ile işaretleiniz.

1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum

S.N.	SORULAR	1	2	3	4	5
1	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.					
2	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım					
3	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim					
4	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım					
5	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim					
6	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.					
7	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.					
8	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.					
9	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım					
10	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım					
11	Zor durumlara karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım					
12	Zor durumlara karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.					
13	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım					
14	Zor durumlara karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim					
15	Zor durumlara karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim					
16	Zor durumlara karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam					
17	Zor durumlara baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.					
18	Zor durumlara karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem					
19	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim					
20	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim					

8.5. Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Form

(SPÇE-KF)

Aşağıda günlük yaşamda problemlerle karşılaştığınızda ortaya çıkabilecek bazı düşünce, duygu ve davranış tarzlarınızla ilgili maddeler yer almaktadır. Burada genellikle karşılaştığımız sıradan güçlüklerden ya da her gün üstesinden başarıyla geldiğiniz baskılardan bahsedilmemektedir. Bu envantere sözü edilen problem, yaşamınızda önemli bir yeri olan, size sıkıntı veren fakat üstesinden nasıl geleceğinizi ya da sizi rahatsız etmesini nasıl durduracağınızı bilmediğiniz bir şeydir. Bu problem düşünceleriniz, duygularınız, davranışlarınız, sağlığınız ya da fiziksel görünüşünüz gibi kendinizle ilgili; aileniz, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz, patronunuzla gibi diğer insanlarla ilişkilerinizle ilgili veya eviniz, arabanız, mal varlığınız, paranz gibi sahip olduğunuz şeylerle ve çevrenizle ilgili olabilir. Cümleleri okurken kendinizi bugünlerde bir problemle karşılaştığınızda her zaman düşündüğünüz, hissettiğiniz ve davrandığınız şekilde değerlendiriniz. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevap formunda bu cümlelerin size uygunluk derecesi "bana hiç uygun değil, bana çok az uygun, bana kısmen uygun, bana çok uygun, bana tamamen uygun" şeklindeki ifadelerden birine çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

	HİÇ UYGUN DEĞİL	ÇOK AZ UYGUN	KISMEN UYGUN	ÇOK UYGUN	TAMAMEN UYGUN
1. Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım.					
2. Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde <u>değerlendirmem.</u>					
3. Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam.					
4. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir <u>çözüm bulabileceğime inanırım.</u>					
5. Ne zaman bir problemim olsa, o problemin <u>çözülebileceğine inanırım.</u>					
6. Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmada önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeyeceğini görmek amacıyla <u>bir şey yapmadan öylece durup beklerim.</u>					
7. Bir probleme çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.					
8. Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalasam da, o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.					
9. Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı <u>olabildiğince uzun bir süre ertelerim.</u>					
10. Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.					
11. Zor problemler beni çok mutsuz eder.					
12. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.					
13. Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak <u>hosuma gider.</u>					
14. Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.					
15. Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersen o problemi kendi başıma <u>çözebileceğime inanırım.</u>					
16. Çözülmesi gereken bir problem olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri <u>problemlerle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır.</u>					
17. Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar <u>ertelerim.</u>					
18. Problemlerinden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım.					
19. Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluştururum.					
20. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye <u>yakit ayırmam.</u>					
21. Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde <u>değerlendirmeye çalışırım.</u>					
22. Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım "bir fırsat" ya da "üstesinden gelinecek bir durum" olarak <u>görmeye çalışırım.</u>					
23. Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretmez hale gelinceye kadar mümkün olduğu kadar <u>çok seçenek düşünürüm.</u>					
24. Karar verirken, her seçeneğin sonuçları üzerinde pek fazla düşünmeden sezgilerimle hareket ederim.					
25. Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.					

8.6. Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanımı İçin İzin Yazısı

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bu iletiyi 28.12.2020 Pzt 17:40 tarihinde ilettiniz

ceren kıraşı

4.12.2019 Çar 13:09

Kime:

Merhaba Ceren Kıraşı Mürşitoğlu ben. Çağ Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez yazım aşamasındayım. İzniniz olursa Türkçe' ye uyarlamasını yaptığımız bilişsel esneklik envanterini kullanmak istiyorum. İyi günler dilerim.

Re: Bilişsel Esneklik Envanteri

□

Bu iletiyi 25.06.2020 Per 08:51 tarihinde ilettiniz

VG

Volkan Gülüm

5.12.2019 Per 08:38

Kime:

• Siz

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Ölçeğe, puanlama anahtarına ve ilgili makaleye aşağıdaki bağlantıdan ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Doç. Dr. İ. Volkan Gülüm

Klinik Psikolog, Psikoterapist

Clinical Psychologist, Psychotherapist

8.7. Sosyal Problem Çözme Tarzları Ölçeği Kullanımı ile İlgili İzin İsteği

Sosyal Problem Çözme Envanteri

Bu iletiyi 28.12.2020 Pzt 17:42 tarihinde ilettiniz

ceren kıraşı

4.12.2019 Çar 13:35

Kime:

Merhaba Ceren Mürşitoğlu ben, Çağ Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez yazım aşamasındayım. İzniniz olursa Türkçe'ye uyarlamasını yaptığımız sosyal problem çözme envanterini çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi günler dilerim.

Re: Sosyal Problem Çözme Envanteri

Bu iletiyi 28.12.2020 Pzt 17:43 tarihinde ilettiniz

FÇ

Ferah Çekici

5.12.2019 Per 09:41

Kime:

• Siz

Merhaba Ceren Hanım,

Tabii ki çalışmanızda SPÇE-KF' nu kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Dr.Öğr. Üye. Ferah Çekici

8.8. Tez Anket İzin İstek ile İzin Onay Yazısı



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ 212
KONU: Tez Anket İzni Hakkında

10.02.2020

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan (2017100172 numaralı) Ceren MÜRŞİTOĞLU, "Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Stresle Başa Çıkma ve Sosyal Problem Çözme Tarzlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz öğretim elemanı Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında Çağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören öğrencileri kapsamak üzere kopyası Ek'lerde sunulan bir anket uygulaması yapmayı planlamaktadır. Tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketin uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize sunarım.

Fen Edebiyat Fak. Dekan.
J.R.F. Şabanlıgil

Doç Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

17/2/2020

Rektör

EKLERİ: Beş sayfa tez anket formları ile Üç sayfa tez etik kurul izin formununun fotokopileri.

T.C. Çağ Üniversitesi Rektörlüğü	
Yenice / MERSİN	
GELEN EVRAK	
Kayıt Tarihi :	17.2.2020
Kayıt No :	935
Gideceği Birim :	