

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYAL ÖZ-
YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra GÜDÜK

İstanbul
Şubat - 2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

**SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYAL ÖZ-YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra GÜDÜK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Emel YURTSEVER

İstanbul

Şubat - 2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Emel YURTSEVER

(İmza)

Üye Doç. Dr. Taner ARTAN

(İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ

(İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İmza

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Esra GÜDÜK

ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan, bilgi, öneri ve tecrübelerini benden esirgemeyen, değerli fikirleri ile bu süreçte yol gösterici olan ve hep destekleyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Emel YURTSEVER başta olmak üzere; eğitimimde emeği geçen İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nden derslerime katılan değerli hocalarıma, araştırma verilerini toplamama katkı sağlayan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerine, hayatım boyunca eğitimime önem veren, her kararımı koşulsuz destekleyen ve hep yanımda olan, bu yolda bana inanan, sevgi, sabır ve özverilerini her zaman hissettiğim sevgili annem Selma GÜDÜK'e ve sevgili babam Halil GÜDÜK'e teşekkürlerimi sunarım.

Esra GÜDÜK
Şubat – 2022

ÖZET
SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYAL ÖZ-YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esra GÜDÜK

Yüksek Lisans, Sosyal Hizmet

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emel YURTSEVER

Şubat, 2022 – 114 sayfa

Bu araştırmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma modellerinden ilişkiyel tarama modeli araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim güz dönemi İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde kayıtlı olan toplam 450 Sosyal Hizmet lisans (1, 2, 3, ve 4.sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim güz dönemi İstanbul Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesinde Sosyal Hizmet bölümünde öğrenim gören, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve gönüllü katılan toplam 221 sosyal hizmet öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, Şahin ve Heppner’in geliştirdiği “Problem Çözme Envanteri” ve Palancı tarafından geliştirilen “Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Anketler yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler kullanılmıştır. Veriler frekans dağılımı, betimleyici istatistikler, iki grup arasında anlamlı farklılığı test etmek için t testi, ikiden fazla grupların arasında anlamlı farklılığı test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde (89,54) olduğu saptanmıştır. Sosyal öz-yeterlikleri yüksek seviyede (91,06) bulunmuştur. Öğrencilerin en çok kullandıkları problem çözme becerisi değerlendirici yaklaşım olurken, en az kullandıkları problem çözme becerisi aceleci yaklaşımdır. Ölçek puanları arasında ilişki olup olmadığı varsa nasıl bir ilişki olduğunu

hesaplayabilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlik puanları arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme envanteri puanları azaldıkça sosyal öz yeterlik algısı puanları artmaktadır. Problem çözme envanterinde düşük puan almak yüksek problem çözme becerisine işaret etmektedir. Bu doğrultuda problem çözme becerisi artarken sosyal öz yeterlik algısı artmaktadır. Problem çözme becerisi azalırken sosyal öz yeterlik algısı azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet, Problem Çözme Becerisi, Sosyal Öz-Yeterlik Algısı



ABSTRACT

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
PROBLEM SOLVING SKILLS AND SOCIAL SELF-
EFFICIENCIES OF SOCIAL WORK STUDENTS**

Esra GÜDÜK

MSc, Social Work

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Emel YURTSEVER

February, 2022 – 114 sayfa

In this study, it was aimed to determine the relationship between the problem-solving skills of social work students and their social self-efficacy. In this direction, the relational survey model, one of the quantitative research models, was used in the research. The population of the research consists of a total of 450 Social Work undergraduate students (1, 2, 3, and 4th grade) registered at Istanbul University-Cerrahpaşa and Istanbul Sabahattin Zaim University in the 2021-2022 academic fall semester. The sample of the study consists of a total of 221 social work students, who were studying in the Department of Social Work at Istanbul University and Sabahattin Zaim University in the 2021-2022 academic fall semester, selected by stratified sampling method and participated voluntarily. "Personal Information Form", "Problem Solving Inventory" developed by Şahin and Heppner, and "Social Self-Efficacy Perception Scale" developed by Palancı were used to collect data. Questionnaires were administered face-to-face and online. SPSS 20 package program was used for data analysis in the research. Parametric tests were used because the scales showed normal distribution. Data were analyzed using frequency distribution, descriptive statistics, t-test to test for significant difference between two groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques to test for significant difference between more than two groups. As a result of the analysis, it was determined that the problem solving skills of the students were at a moderate level (89,54). Their social self-efficacy was found to be high (91.06). While the most used problem solving skill by the students is the evaluative approach, the least used problem solving skill is the hasty approach. Correlation analysis was performed in order to calculate whether there is a relationship

between the scale scores, and if there is, what kind of relationship there is. It was determined that there was a weak negative correlation between problem solving skills and social self-efficacy scores. A high score in the problem solving inventory indicates low problem solving skills. In this direction, while problem solving skills increase, social self-efficacy perception increases. While problem solving skills decrease, social self-efficacy perception decreases.

Keywords: Social Work, Problem Solving Skill, Social Self-Efficacy Perception



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem	2
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Varsayımlar	5
1.5.Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Problem Çözme Becerisi.....	8
2.1.1 Problem	8
2.1.2 Problem Çözme	9
2.1.3. Problem Çözme Aşamaları.....	11
2.1.4. Problem Çözme Yöntemleri	12
2.1.5. Problem Çözme Becerisi	14

2.1.6. Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları.....	17
2.1.6.1. Aceleci Yaklaşım	17
2.1.6.2. Düşünen Yaklaşım	17
2.1.6.3. Kaçınan Yaklaşım.....	18
2.1.6.4. Değerlendirici Yaklaşım	18
2.1.6.5. Kendine Güvenen Yaklaşım	19
2.1.6.6. Planlı Yaklaşım	19
2.1.7. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	20
2.1.7.1. Demografik Özellikler.....	20
2.1.7.2. Kişisel Özellikler / Bireysel Farklılıklar	21
2.1.7.3. Geçmiş Yaşam ve Deneyimler	22
2.1.7.4. Bilişsel Faktörler	22
2.1.7.5. Duyuşsal Faktörler	23
2.1.7.6. Kişinin Kendisiyle İlgili Duygu ve Düşünceleri	23
2.1.7.7. Anne-Baba Tutumu.....	24
2.1.7.8. Sosyal Faktörler.....	25
2.2. Sosyal Öz Yeterlik	26
2.2.1. Öz Yeterlik Kavramı	26
2.2.2. Öz Yeterlik Algısının Önemi	27
2.2.3. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları	29
2.2.4. Sosyal Öz Yeterlik.....	30
2.3. Sosyal Çalışma Mesleğinin Problem Çözme ve Sosyal Öz-Yeterlikle İlişkisi... 31	
2.3.1. Sosyal Çalışma Mesleği ve Problem Çözme.....	31
2.3.1.1. Problem Çözme Yaklaşımı	32
2.3.2. Sosyal Çalışma Mesleği ve Sosyal Öz-Yeterlik.....	34
2.4. Problem Çözme ve Sosyal Öz-Yeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	35

2.4.1. Türkiye’de Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	35
2.4.2. Dünya’da Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	36
2.4.3. Türkiye’de Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	37
2.4.4. Dünya’da Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	42
3.3.3. Sosyal Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	45
4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Betimsel İstatistikleri	45
4.2. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Analizleri	48
4.3. Öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Analizleri.....	61
4.4. Ölçekler Arası İlişki Analizleri	65

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Problem Çözme Becerisi ve Sosyal Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	67

5.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerinin Problem Çözme Becerisi ve Sosyal Öz Yeterlik Algısını Etkileyip Etkilemediğine Dair Bulguların Tartışılması	69
5.3. Öneriler	74
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	74
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	75
KAYNAKÇA	76
EKLER.....	88
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	88
EK 2: Problem Çözme Envanteri	89
EK 3: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	92
EK 4: Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni.....	94
EK 5: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni.....	95
EK 6: Etik Kurul Kararı	96
ÖZGEÇMİŞ.....	98

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1:Uygulanan Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	43
Tablo 4. 1:Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeleri	45
Tablo 4. 2: Ölçeklerden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 4. 3: Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanların Betimsel İstatistikleri ..	47
Tablo 4. 4: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	48
Tablo 4. 5: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	49
Tablo 4. 6: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 4. 7: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 4. 8: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 9: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları	52
Tablo 4. 10: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4. 11: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4. 12: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	54
Tablo 4. 13: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	55
Tablo 4. 14: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılıma Göre t-Testi Sonuçları	56

Tablo 4. 15: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılıma Göre t-Testi Sonuçları	56
Tablo 4. 16: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Gönüllü Faaliyetlerde Bulunmalarına Göre t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4. 17: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Gönüllü Faaliyetlerde Bulunmalarına Göre t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 18: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4. 19: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	60
Tablo 4. 20: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	61
Tablo 4. 21: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 4. 22: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 4. 23: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Üniversiteye Göre t Testi Sonuçları	63
Tablo 4. 24: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 25: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılımına Göre t Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 26: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Gönüllü Faaliyette Bulunmalarına Göre t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4. 27: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4. 28: Ölçeklerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkiler.....	66

KISALTMALAR LİSTESİ

A.g.e.	: Adı Geçen Eser
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
NASW	: Uluslararası Sosyal Çalışmacılar Birliği
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
SÖZYE	: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği
SHUDER	: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği
SPSS Paketleri	: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Tarihi süreç içerisinde her insan doğumdan ölüme kadar hem bireysel hem sosyal olarak yüzlerce problemle karşılaşmış, bazıları çözüme kavuşurken bazıları çözümsüz kalmıştır. Bu sebeple insan ile ilişkili tüm bilim dalları insanların problemlerini çözmeyi amaçlamaktadır. Sanayi Devrimiyle beraber kırdan kente göç hareketi başlayıp fabrikalaşma işçi sınıfını meydana çıkarmıştır. Sanayileşmenin getirdiği göç sonucunda nüfus artışı, konut eksikliği, köyden kente uyum sorunu, yeterli iş alanı olmaması, ağır çalışma şartları, düşük ücret sebebiyle işsizlik, yoksulluk, ailelerin parçalanması, suçların artması, hastalıkların yayılması, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar gibi birçok sorun alanı oluşmuştur. Sosyal hizmet mesleğinin ortaya çıkışı, bu sorunlara maruz kalan bireylerin sorunlarını çözmek ve toplum kaynaklarını ihtiyacı olanlara aktarmakla gerçekleşmiştir (Şehman ve Yolcuoğlu, 2020:14; Talas, 1967:2; Tanğlay, 2009:6). Dolayısıyla problem çözmek sosyal hizmetin kapsamlı bir amacı olmuştur. Birey, grup ve toplumla çalışarak problemlere çözüm üretici bakış açısı ile bütünlükçü yaklaşım sergilemektedir (Seyyar, 2002: 518).

Sosyal hizmet hem bilim hem meslek yönüyle toplumsal alanda bireyin etkinliğini sağlamak, bireyin kendi yaşamında söz sahibi olmasına ve karar vermesine imkân sağlamak, ihtiyacını karşılamak, mevcut problemlerini çözümlenmek ve olası problemlerin ortaya çıkmasını engelleyerek sosyal açıdan en iyi düzeye getirmeye çalışmaktadır (Cılga, 2004:32). Bu amaçlar çerçevesinde etkili uygulama yapabilmek için sosyal hizmet kendine özgü müdahale yöntemlerini, bilgi, beceri, teknik, ilke ve değerleri kullanmaktadır. Her bir temel bir diğeri olmadan düşünülemez.

Becerinin gelişimi insandan insana farklılık gösterebilir. Amerikan Sosyal Çalışmacılar Derneği (NASW) 1982 yılında, sosyal çalışmacıların sahip olması gereken becerileri sıralamaktadır. Bu becerilerden biri problem çözme becerisi, problemlere yenilikçi çözüm getirebilme becerisi ve problem çözme becerisine müracaatçıyı da dahil etme becerisidir (Duyan, 2019:78). Mikro düzeyde sosyal hizmet uygulamasında amaç bireye sorun çözümünde rehberlik etmektir. Mezzo

düzyeyde aile gibi gruplar içerisinde oluşun ya da oluşabilecek problemlere çözüm üretmeye çalışır. Makro düzeyde toplumda sosyal adaletsizliği temel problem olarak ele alıp çözümü için çabalaktadır. Problem çözme becerisi müracaatçının sistemini etkileyen faktörleri sıralamayı, her bir sorunu incelemeyi, sorun çözümü için en uygun müdahale yaklaşımı seçip uygulamayı kapsamaktadır (A.g.e: 79). Sosyal çalışmacılar meslek hayatları boyunca farklı problemlerle karşılaşarak bu problemlerin çözümü üzerine çalışacaktır. Meslekte başarılı olmaları ise bu beceriye sahip olma düzeyleri ile yakından ilgilidir.

Öz yeterlik algısı, bireyin bir şeyi yapabileceğine yönelik inancıyla ilgilidir. Sosyal çalışmacılar problem çözmeyle ilgili gerekli becerinin kendilerinde varolduğuna inanırlarsa problemleri çözüme kavuşturma konusunda daha istekli olurlar. Böylece başarılı performans sergilemiş olurlar ve her başarılı performans öz yeterliği arttırmaktadır. Hayat boyu bütün beceriler için kazanılması gereken en temel olgu, sosyal öz yeterlik algısına sahip olmaktır. Bu nedenle sosyal ilişkiler, okul başarısı, kendilik algısı, öğrenme ve problem çözme becerisi üzerinde oldukça etkilidir. Sosyal öz yeterliğin yüksek olması sosyal alanda karşılaşılan problemleri çözebilmek için etkin müdahale ederek sorunu çözmeye yardımcı olmaktadır. Sosyal çalışmacıların müracaatçılar ile profesyonel ilişki kurduğu bilinmektedir. Bu kapsamda iletişim kurma ve iletişimi sürdürme konusunda kendisine güven duyan sosyal çalışmacılar mesleki alanda karşılaştıkları problemleri çözebilmek için aktif müdahale edecek ve çözümüne katkı sağlayacaktır.

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımı, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Sosyal hizmet; kişi, aile, grup veya toplulukların bünyesinde doğan veya kontrolleri dışında ortaya çıkan maddi, manevi, sosyal yoksunlukları gidermek veya azaltmak, değişen toplum şartları sonucu ortaya çıkan sosyal sorunları önlemek ve çözmek, hayat standartlarını iyileştirmek, bireylerin kendileriyle ve sosyal çevresiyle uyumunu kolaylaştırmak amacıyla şeref ve haysiyetine yaraşır hizmet sunmaktır (Seyyar, 2002: 518). Tomanbay'a (1999: 237) göre sosyal hizmet insanların yardımsız çözemedikleri

bireysel ve toplumsal sorunları resmi, yarı resmi ve gönüllü etkinliklerle çözümleyen sistemli, düzenli ve sürekli olan profesyonel meslek ve disiplindir. Kongar (2007: 2) sosyal hizmete dair tanımların ortak yaklaşımlar çerçevesinde üç farklı boyut içerdiğini ifade eder. Bu boyutların ilki bireye odaklanarak problem çözmek, ikincisi sosyal hizmetin görevi sosyal refahı sağlamak, üçüncüsü ise sosyal hizmetin kurumsal niteliğini vurgulamaktır.

Sosyal çalışmacılar, sosyal sorunların çözümü ve önlenmesine yönelik mikro, mezo, makro boyutlarda çalışmalarını gerçekleştirmekte ve mesleki uygulamada kullanması gereken bilgi, beceri ve değer temelinin kazanmak amacıyla 4 yıllık lisans eğitimi görmektedir. Sosyal çalışmacıların almış oldukları eğitim kapsamında mesleğin temel amacını oluşturan problem çözme becerisi noktasında yeterli donanım kazanması ve kendisini sürekli olarak geliştirmesi umulmaktadır (Koç, 2015: 59). Mesleğin bilgi temeli olaylar hakkında ipucu sağlamaktadır. Ancak etkili bir müdahalede bulunabilmek için bilgi temelinin yanında beceri temelinin de aktif olarak kullanılması gerekmektedir (Thompson, 2013: 117-125).

Sosyal hizmet eğitiminin kapsayıcı olarak uygulanması ve yürütülmesi sosyal çalışmacıların öz yeterliğinin sağlanması bakımından önemlidir. Bu sayede zorluklarla mücadele gücü ve problem çözmeye yönelik gücü artmaktadır. Dezavantajlı müracaatçı gruplarıyla çalışacak olan sosyal çalışmacıların zorluklarla başa çıkmada öz yeterliklerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın temel problemi; “sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal özyeterlik algıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?” Sorusuna cevap aramaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ve sosyal öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
2. Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik algısı ne düzeydedir?

3. Problem çözüme becerisi; cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, okuduğu üniversiteye, anne-babanın genel tutumuna, üniversitede sosyal kulüplere katılımına, gönüllü faaliyetlerde bulunmasına, part-time işte çalışmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Sosyal öz-yeterlik algısı; cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, okuduğu üniversiteye, anne-babanın genel tutumuna, üniversitede sosyal kulüplere katılımına, gönüllü faaliyetlerde bulunmasına, part-time işte çalışmasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözüme becerisi ile sosyal öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde gelişen teknoloji, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler, gittikçe karmaşık hale gelen toplum yapısı bireyin problemlerini arttırmaktadır. Bu sebeple bu problemleri çözmek için gerekli becerilere sahip olmak önemlidir. Eğitimin öncelikli hedeflerinden birisi yaşam boyu karşılaşılabilecek problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesidir (Şahin Ç. , 2004: 162). Bütün eğitim kurumlarının temel hedefi öğrencilerinin problem çözüme konusunda becerilerini geliştirmek olmalıdır. Bu beceri sosyal hayata ve gelişime kolayca adapte olmayı ve başarılı olmayı sağlamaktadır (Kalaycı, 2001: 17). Öğrenciler problem çözüme becerisi kazandıklarında, kendi kendine düşünme, öğrenme, iletişim ve takım kurma becerileri de edinmiş olurlar. Tüm bunların yanı sıra birey farkında olmasa da kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda aldıkları eğitimlerle problem çözüme becerisi ve kendi karar verme metodunu geliştirir (Şahin Ç. , 2004: 165). Bu kapsamda sosyal hizmet eğitiminin sosyal çalışmacı adayı öğrencilere hem akademik alt yapı hem de yetkinlik alanı olarak problem çözüme becerisini artırıcı nitelikte olması dikkat edilmektedir.

Odağına problem çözmeyi alan ve meslek hayatının önemli bölümünü problem çözmeye ayıran sosyal çalışmacılar türü, boyutu, ne olursa olsun var olan probleme odaklanarak çözüm yolları geliştirmek, değişim yaratmak için çalışırlar. Dolayısıyla problem çözüme becerisi sosyal çalışmacılar için oldukça önemli bir yetkinliktir

(Duyan, 2019: 54). Sosyal hizmet öğrencilerinin bu yetkinliğe doğuştan sahip olmaları, yaşamın içinde öğrenmeleri ya da üniversite eğitiminde edinmiş olmaları beklenmektedir. Problem çözme becerisini etkili kullanabilmek için iletişim kurma ve sürdürme yani sosyal öz yeterlik algısı konusunda da kendini yeterli görmesi gerekmektedir. Bu açıdan sosyal hizmetin problem çözme becerisi ile yakın ilişki içerisinde olması, sosyal çalışmacıların mesleki uygulamalarında bu beceriye yoğun ihtiyaç duymaları, sosyal çalışmacıların müracaatçı ile iletişim kurma ve bir işi yapabileceğine yönelik sosyal öz yeterlik algısının önemi ve problem çözümüne olumlu etkide bulunması ayrıca sosyal hizmet öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi ölçen başka bir araştırmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında, farklı bölümlerin, özellikle öğretmen ve hemşire adaylarının problem çözme becerisi üzerinde yoğunluklu çalışmaların bulunduğu, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların ise belirli alanlarda sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalar ise genellikle üniversitelerin eğitim fakülteleri üzerinedir. Problem çözme becerisi ve sosyal öz yeterlik düzeyleri, aralarındaki ilişki, sosyo-demografik yaşamlarına ilişkin değişkenlerin problem çözme becerileri ve sosyal öz yeterliklerine olan etkisinin incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. O sebeple, bu çalışmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yanısıra tüm becerilerinin temeli sayılan sosyal öz yeterlikleri ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Bu çalışma Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin de problem çözme becerileri ve sosyal öz yeterlik algıları üzerine farkındalıklarının ve işlevselliklerini arttırmasına yardımcı olması düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri” ve Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” sorularına samimi ve içten yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

- Araştırmada kullanılan ölçeklerin, Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin, problem çözme becerilerini ölçmede ve sosyal öz- yeterlilikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasında yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- Zaman, ulaşım kısıtlılığı ve Covid-19 pandemisi nedeniyle çalışma sadece 2021-2022 güz yarıyılında İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümünde eğitim gören lisans öğrencileriyle sınırlı olup, araştırmaya katılan örneklem grubunun verileriyle sınırlıdır.
- Araştırmanın sonuçları, kullanılan ölçeklerden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
- Araştırmacının ileri sürdüğü değişkenlerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Problem: Problem, bireyi fiziksel veya zihinsel olarak gergin hissettiren, içerisinde birçok çözüm seçeneği barındıran ve kararsızlığa götüren durumdur (Karasar, 2015: 54). Türkçe’ de genel olarak düşünüp değerlendirilmesi, çözüme kavuşturulması, öğrenilmesi gereken insana sıkıntı veren durum anlamına gelen sorun kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001: 23).

Problem Çözme: Birey hayatının her aşamasında karşısına çıkabilecek güç ve strese neden olan problemleri çözüme kavuşturmak için mantık, duygu ve davranış olarak bir bütün halinde harekete geçtiği süreç problem çözümedir (Olgun, vd., 2010: 189).

Problem Çözme Becerisi: Problem yaratan bir durumla karşılaşıldığında onu anlama, çözüm yöntemi seçme, yöntemi uygulama ve sonuçlarını değerlendirme yetenekleridir. Kısacası muhakeme etme beceri olarak tanımlanabilmektedir (Altun, 2002; akt. Akpınar, 2014: 19).

Öz-Yeterlilik: Türk Dil Kurumu’na göre öz kelimesi “kişinin benliği, kendi manevi varlığı, iç, nefis, derun, varoluş karşıtı” ve “kendine, kendi kendini” olarak tanımlamaktadır. Yeterlilik kelimesini ise “yeterli olma durumu, yeterlik”, “bir işi

yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” ve “görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2021). Öz yeterlik kavramı ise zor bir durumla karşılaşılması durumunda başarıya ulaşp ulaşamayacağına yönelik kendisiyle ilgili oluşturduğu inançtır (Senemoğlu, 1998; akt. Gözüm ve Aksayan, 1999: 22).

Sosyal Öz-Yeterlik: Sosyal öz-yeterlik, sosyal kaygı ve çekingenlik sürecinde kişilerarası ilişkilerde sosyal yeterliği ayarlamaya yaramaktadır. Bireyin çevresindeki insanlarla iletişim başlatma ve sürdürme anlamında kendisine duyduğu güven olarak tanımlanabilmektedir (Palancı, 2004: 35). Birey hayatı boyunca birçok beceri kazanmaktadır. Bu becerilerin ön koşulu sosyal öz yeterliğe sahip olmaktır. Sosyal ilişkiler, okul başarısı, kendilik algısı, öğrenme ve problem çözme becerileri, stresle baş etme konularında sosyal öz yeterlik etkili olmaktadır (Akın ve Başören, 2015: 604).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda problem kavramı, problem çözme becerisi ile öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca problem çözme becerisi ve sosyal öz-yeterlik kavramının sosyal hizmetle ilişkisi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem Çözme Becerisi

2.1.1 Problem

Problem denilince sayısal olarak cevabı bulmaya çalışılan matematik problemleri akla gelmektedir. Ancak matematik dışında hayatımızın her anında ve her alanında karşılaştığımız, çözmeye çalıştığımız karışık durumlardır (Kanbay, 2013: 25). Problem kavramı, Latince problema kelimesi, yani öne çıkan engel anlamına gelmektedir. Arapça' da mesele, Türkçe' de düşünülmesi, çözülmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması gereken sıkıntılı durum anlamında gelen sorun, mesele olarak kullanılmaktadır. Eğitim literatüründe ise genel olarak problem kavramının kullanıldığı görülmektedir (Kalaycı, 2001: 23). Problemler hayatın olduğu her yerde ve herhangi bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Böylece hayat hem çözülmeyi bekleyen bir yığın sorundan ibaret, hem de birbiri ardına sıralanan problemlerin çözümünü gerektiren olgudur (Cüceloğlu, 2006: 219; Öğülmüş, 2006: 9).

Bingham (1971: 7)'a göre problem, kişinin elde etmek istediği konularda önüne çıkan engellerdir. Problemlerle ilgili birçok tanım yapılırsa da Bingham her türlü problemde 3 temel özelliğin bulunduğunu belirtmiştir:

- 1) Kişilerin kafalarında belirledikleri belli amaçları vardır.
- 2) Amaca ulaşmak için gidilen yolda engel çıkar.
- 3) Kişi hedefine ulaşmak için duyduğu isteklilikle içsel bir gerginlik hisseder.

Problem olarak algılanan durumlar kişide gerginlik yaratmaktadır. Kişinin olumsuz hissettiği bir olay başka birinde olumsuz bir algıya neden olmayabilir. Bu nedenle problem çözmek için önce o durumun olumsuz algılanması, kişiyi rahatsız ederek gerginlik yaratması ve çözümü için de çaba harcanması gerekmektedir (Tunç, 2019: 8). Bireyin bazı durumları problem olarak algılamasının nedeni ise, yenilik, alışılmamış zorluk, tutarsız hedefler, beceri eksikliği, kaynak eksikliği, belirsizlik, duygusal sıkıntılar ve hedefe nasıl ulaşacaklarını bilmemek olabilmektedir (Nezu, vd., 2007; akt. Kırıcı, 2020: 44).

Problemler süresine göre uzun veya kısa, türüne göre kolay ya da kompleks olabilmektedir. Ekonomik, fiziksel, duygusal birçok problem mevcuttur. Bazen sadece tek bir problemin varlığından bahsedemeyiz. Birbirlerine girerek çözülmesi daha güç problem haline gelebilmektedir. Problemler türü ve karmaşıklığına göre mantıksal, duygusal ya da yeni bakış açısıyla çözülebilmektedir (Cüceloğlu, 2006: 219). Problemler konularına göre hukuk, siyasi, sağlık, ekonomi, eğitim olarak düzeylerine göre kişisel, toplumsal, kişilerarası, toplumlararası olarak sınıflandırılabilir. Psikolojik boyutları ise duygusal, davranışsal, bilişseldir (Öğülmüş, 2004: 9). Bireyin kendisi ya da içinde olduğu çevresi problemin kaynağı olabilmektedir (D'Zurilla, vd., 2004; akt. Kırıcı, 2020: 44). Problemler, bireysel ve sosyal konularda bireyin kendisini geliştirmesi için bir fırsat yaratır ve bu problemlerden kaçmayarak varlığını kabul etmek, üzerine gitmek, daha karmaşık bir hale gelmeden problemlerin üstesinden gelerek çözüme kavuşturmak gerekmektedir (Öğülmüş, 2004: 10).

2.1.2 Problem Çözme

Olması istenilen durumla mevcut durum arasındaki fark problem olarak tanımlanırken, çaba göstererek ikisi arasındaki bu farkın giderilmesi problem çözme olarak tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2001: 9). Problem ve çözme kelimelerini bir araya getirerek problem çözme kuramını geliştiren ilk araştırmacı John Dewey' dir. Kavram olarak problem çözme; araştırma, karar verme, eleştirel düşünme, sorgulama, yansıtıcı düşünme gibi kavramları kapsayan akılcı düşünme işlemidir (Arkan, 2011: 8-10). Probleme sebep olan engelin ortadan kaldırılabilmesi için bireyin içinde bulunduğu

çevrenin olanaklarını ve kendisine ait bilgi, becerileri birlikte kullanması gerekmektedir (Başaran, 2005: 138).

Heppner ve Krauskopf'a (1987: 375) göre problem çözmeye başarılı olmakla aynı anlama gelmektedir. Problem çözmeye belli bir süreçten oluşmaktadır ve bu süreçler belli aralıklarla gerçekleşmektedir. Oldukça karışık, etkin ve aktif olan bir süreçtir. Karmaşık yapısı nedeniyle bir problemin birçok çözümü olabilmekte ya da değerlendirmeye engel olarak kadar belirsiz olabilmektedir.

Problem çözmeye, kişinin hayat boyu karşılaşabileceği, zorluk çıkarıcı, strese neden olan, çözülmesi gereken problemleri çözmek için çabaladığı bilişsel, duygusal, davranışsal süreçtir (Olgun, vd., 2010: 189). Problem çözmeye bilişsel boyutu, problemin birey tarafından algılanması, var olan problemin bulunması, farklı çözüm yolları oluşturulması ve çözüm yollarından en etkili olana karar verilmesini kapsamaktadır. Duygusal boyutu, bireyler arasındaki problemlerin çözümünde olumlu sonuç alabilmek için bireylerin hem kendi hem karşısındakinin duygularını bilerek en uygun tepkiyi geliştirmesidir. Çözüm odaklı yaklaşıldığında problemler gerilmeden rahatça çözülebilmektedir. Sosyal boyutu ise, karşılaşılan benzer problemlerde uzman görüşü almak, farklı kişilerin benzer durumlarda nasıl çözüm yolu izlediğini öğrenmek veya yazılı olarak mevcut çözüm yolları aramayı kapsamaktadır (Sonmaz, 2002: 6). Buna göre problem çözmeye, güçlükleri ortadan kaldırmak için bilinçli, akılcı ve çaba gerektiren amaçlı bir etkinliktir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971: 108). Eğer birey bir problemle daha önce karşılaşmış ve çözmüşse, o problem birey için problem olmaktan çıkabilmektedir (Gelbal, 1991: 167).

Problem çözmeye bireylerin gereksinim, güven, değer, yetenek, alışkanlık ve tavırlarıyla özgün düşünce, duygu ve irade gibi faktörleri kendisinde bütünleştirir. Bu nedenle çok yönlüdür ve zaman, çaba, enerji, araştırma işidir (Cantav, 2016:12). Belli tavır ve değerleri kapsayan, bireye daimi değişen dünya ve çevre ile başa çıkma, özgün olma, çevreyi değiştirebilme gibi özellikler kazandırmaktadır. Ruh sağlığı yönüyle etkin davranışların farkedilmesini sağlayan yaygın başa çıkma taktiklerinin elde edilmesine yardımcı olduğu bilinmektedir (İlman, 2017: 13). Problem çözmeye, ruh sağlığı alanlarında sıkıntılı duyguları azaltmak için müracaatçılarla yapılan bir terapi yöntemi olarak kullanılmaktadır (Ustabaşı, 2019: 34).

Problem çözenin belli bir formülü bulunmamaktadır. En önemli husus problemin iyi kavranıp bireye, bireyin çalışma şekline, topluma uygun yöntemi bulmak ve bu yöntemi beceriye dönüştürmektir. Bir eğitmen öğrencilerine problem çözme yöntemiyle, ders anlatma yoluyla problem çözme yöntem ve tekniklerini öğretmelidir. Bu sayede öğrenciler dersler aracılığıyla öğrendikleri problem çözme becerisini kendi hayatlarının her alanında kullanabilirler. Çünkü her birey çevresi ve problemleriyle kendi gücü ölçüsünde mücadele etmek durumundadır (Kanbay, 2013: 24). Problem çözme kapasitesinin gelişmesinde bireyin kişiliği, yetiştirilme tarzı ve okulda aldığı eğitim etki etmektedir (Arnold, 1992; akt. Cantav, 2016: 11). Böylece hem kendi problemleri, hem de çevresindeki problemlerle başa çıkmasını kolaylaştırır.

2.1.3. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözümeyle ilgili aşamalar 1910 yılından beri John Dewy'in geliştirip kullandığı modele çok benzer biçimde ilerleyerek günümüze ulaşmıştır (Çavuş, 2004: 166). D'Zruilla ve Goldfield tarafından problem çözme aşamaları genel yaklaşım, problemin keşfedilmesi, alternatif çözüm üretmek, karar verme ve sonucu değerlendirme olarak beşe ayrılmıştır (Sınır, 2020: 32). Bingham ise problem çözme sürecinin problemi tanıma, problemi açıklama, problem hakkında bilgi toplama, esas probleme uygun bilgileri seçmek ve düzenlemek, çözüm yolları belirlemek, en uygun olanı seçme, seçilen çözüm şeklini uygulama ve değerlendirme olarak yedi aşamadan oluştuğunu belirtmiştir (Şahin Ç., 2004: 166).

Bir aşamayı tamamlamadan sonraki aşamaya geçilmemektedir. Bu aşamalar kişiden kişiye, içinde bulunulan duruma, zamana, probleme göre farklılık gösterse de temel aşamalardır. Öğülmüş altı aşamada detaylı olarak açıklamıştır (Öğülmüş, 2006: 43-48);

1. Problemin fark edilmesi: Problem yaratacak bir zorluğun hissedilmesi veya yolunda gitmeyen durumun farkedilmesidir. Problemi hissettikten sonra varlığını kabul etmek gerekmektedir. Aksi takdirde gerginliğin yok sayılması koşulları daha da kötüleştirebilmektedir.

2. Problemin tanımlanması: Problemi tanımlamak problemin açığa çıkmasını, kimlerle ve nelerle ilişkisi olduğunu anlamayı sağlamaktadır. Problemin içeriğiyle ilgili bilgi toplanması, bu bilgilerle problemin yeniden ifade edilmesi bu aşamanın bir sürecidir.

3. Alternatiflerin üretilmesi: Probleme yönelik bir çok çözüm önerisinin ortaya koyulduğu ve çözüm önerilerinin birleştirilerek değerlendirildiği aşamadır. İlk akla gelen, en kısa yoldan çözüme gidilmesi çözümün niteliğini azaltabilmekte ve kişilerarası iletişimi engelleyebilmektedir.

4. Uygun çözümün seçilmesi: Ortaya koyulan farklı çözümlerin olumlu ve olumsuz tarafları değerlendirilerek en etkili ve uygun olan çözüme karar verilen aşamadır.

5. Çözümün uygulanması: Seçilen çözümün uygulamaya koyulma aşamadır. Alternatifler dikkatli bir şekilde değerlendirilse de seçilen çözümün uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir.

6. Değerlendirme ve düzeltme: Problemi çözmeye ve çözümün getireceği sonuca ve değişime karşı gösterilen direncin aşılması için yeni verileri çözümlenerek gerekli düzeltmelerin yapılacağı değerlendirme mekanizması oluşturulur. Eğer uygulanan çözüm yolu süreç içinde en iyi işleyen yol ise bu yönetime devam edilir; ancak seçilen çözüm hedefe ulaştırmıyorsa diğer alternatifler uygulanır.

2.1.4. Problem Çözme Yöntemleri

Problem çözümü için farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, bireyin bulunduğu ortama, anne ve babasının tutumuna, kişilik özelliklerine, aldığı eğitime göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak problem çözme yöntemi olarak üç temel taktik anlatılmaktadır. Yıkıcı yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve yapıcı yaklaşım olarak bahsedilmektedir. Yıkıcı yaklaşımla problem çözülmeye çalışılırsa birey, nefret, kin, üzüntü duyguları hissetmektedir. Çekişmeli ve korkutucu olma, aşağılayıcı yöntem içermektedir. Kaçınan yaklaşımda var olan problem görmezden gelinir ve korkup geri çekilme vardır. Yapıcı yaklaşım ise problemin çözülmesini sağlayarak kişilerin gelişmelerine ve olgunlaşmalarına yardımcı olmaktadır. İki taraf için de güvenilir, adil olmayı gerektirir (Çakır, 2017: s.33).

D'Zurilla ve arkadaşları beş boyuttan oluşan sosyal problem çözme modelinin varlığı öne sürmüşlerdir. Modele göre, sosyal problem çözme iki boyut içermektedir: Probleme yönelim ve problem çözme yöntemi (D'Zurilla, vd., 2011: 142). Probleme yönelim, bireyin bilişsel- duygusal algıları, tepkileri ve problemi çözme becerisidir. Bu sebeple probleme yönelim olumlu veya olumsuz motivasyonel etkiler içermektedir (D'Zurilla, vd., 2004; akt. Ustabaşı, 2019: 37). Probleme olumlu düşünce ile yaklaşan birey problemi hayatın akışının bir parçası olarak görür ve gerekli çabayı gösterdiğinde çözülebileceğine inanır. Probleme olumsuz düşünce ile yaklaşan birey ise problemi tehdit olarak görür ve çözülemez olduğuna inanır, problemi çözme konusunda becerilerinden şüphe duyar. Bu yönelim işlevsiz bir yaklaşımdır (D'Zurilla, vd., 2003; akt. Ustabaşı, 2019: 37). Bireyin problem karşısındaki algı ve tepkileri problemle ilgili geçmiş deneyimlerine dayanmaktadır. Problem çözme yöntemi ise bireyin problemle karşılaştığında yaptığı bilişsel ve davranışsal faaliyetlerden oluşmaktadır.

Mantıksal (akılcı) Problem Çözme: Problemlerin akılcı, bilinçli ve sistematik olarak ele alınmasıdır. Akılcı problem çözme tarzına sahip olan bireyler çok bilgi edinmeye, problemi ayrıntılı tanımladıkları, hedeflerini netleştirip olabildiğinde alternatif ürettikleri görülmektedir. Akılcı sorun çözme tarzı dört temel beceri gerektirmektedir. Bunlar; sorunun tanımlanması, alternatif çözüm üretilmesi, en uygun çözüme karar verilmesi, çözümün uygulanması ve değerlendirilmesidir. Etkili ve işlevsel sorun çözme tarzıdır. Önemli olan aşamaların sırayla uygulanmasıdır. Ayrıca tek bir çözüme odaklanmaktan ziyade farklı alternatif çözümler üretmektedir (D'Zurilla, vd., 2011: 142; Zorlu, 2020: 52).

Yetersiz Problem Çözme: Problemin çözüm sürecinde etkili girişimleri bulunmasına rağmen bu girişimler alternatif çözüm üretmede yetersiz, aceleci, dürtüsel kalmaktadır (D'Zurilla, vd., 2011: 143). Genellikle çok yönlü düşünmez ve akıllarına gelen ilk seçenekle acele hareket ederler. İşlevsel olmayan problem çözme yaklaşımıdır. Dolayısıyla elde ettikleri sonuçlar etkili ve istenen çözümü getirmemektedir hatta yeni sorunları ortaya çıkarabilmektedir (Zorlu, 2020: 52).

Kaçınmacı Problem Çözme: Kaçınma problem çözme tarzına sahip bireyler çözüm üretme sürecini erteleme, pasiflik, bağımlılık, tepkisizlik davranışları sergilemektedirler. Genelde problemi görmezden gelme, sorunlardan kaçma eğilimleri

vardır (D'Zurilla, vd., 2011: 143). Bu kişiler problemle yüzleşmek istemezler ve problemin kendi kendine çaba harcamadan çözülmesini beklemektedirler. Bu da bağımlılık geliştirebilmektedir (Zorlu, 2020: 52). Sorumluluk almak istemeyen bireyler problemle ilgili hiçbir şey yapamayacak durumuna gelene kadar problemi ertelemektedirler.

Etkin olan problem çözme tarzını kullanan bireyler birbirini suçlama, hakaret etme ve zarar vermeden uzaklaşarak problem üzerine odaklanırlar. Bu kişiler problemin farkındadırlar ve o problemin çözümü için alternatif üretmesi gerektiğini bilirler. Her iki taraf için de en uygun olan çözüm üzerine uzlaşmaya çalışılır ve her iki taraf da kazançlı çıkar (Öner-Koruklu, 2013; akt. Sucu, 2020: 4).

2.1.5. Problem Çözme Becerisi

Bireyler; teknolojik gelişmeler, değişip dönüşen toplumsal yapı, siyasi, sosyal ve ekonomik bunalımlar ve farklı kişisel koşulların varlığı sebebiyle günümüzde sürekli çoğalan problemlere maruz kalabilmektedir. Geçmiş zamanlarda yaşamış olan insanlara göre daha çok ve çeşitli problemlerle mücadele etmek mecburiyetinde kalınmaktadır. Aynı yöntemlerle bütün problemleri çözmek imkansızdır ve problemler için farklı çözüm yolları keşfederek çeşitli beceriler geliştirmek zorundadır (Başa, 2011: 6). Birey problem çözümünde becerikli olduğu takdirde çevresini algılaması ve davranışları da istikrarlı ve sağlam olmaktadır (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009: 216). Nasıl çözüleceğini bilmek tek başına yeterli değildir. Bilgi ve yetkinlik gerekir. Mevcut problemi çözme konusunda sorumlu hissetmesi de en az sahip olduğu beceriler kadar önemlidir (Elkin ve Karadağlı, 2015: 12).

Problem çözme becerisi, karşılaşılan problemin yapısını ve problemi kavrama, çözebilmek için ideal yöntem karar verme, uygulama ve sonuçlarını değerlendirme becerilerini arttırmaktadır (Altun, 2002; akt. Akpınar, 2014: 19). Bu nedenle problem çözme becerisi, bilişsel, davranışsal ve duygusal becerileri kapsayan bir süreçtir. Ayrıca her bireyin problem çözme becerisi birbirinden farklılık gösterebilmektedir (Şeker, U., 2019: 11).

Bazen problemler bireyin alışkanlıkları, bazen bilgi, becerisi ve deneyimleri sayesinde çözülür. Problem çözme becerisi edinildiği durumda karşılaşılan problemlerin kolay ya da karışık olması önemli değildir, bu beceri ile her problem çözülebilir (Güzel, 2004: 47).

Bingham, yeterli enerji, çaba ve zaman harcayarak, önemli bir hayat becerisi olan problem çözme becerisinin öğrenerek ve eğitimle geliştirilmesinin mümkün olduğunu söylemektedir (Çekici, 2009: 5). Alınan eğitim boyunca, öğrencilerin dünya görüşü kazanması ve geliştirmesi, olaylara farklı açıdan bakabilmesi için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir çıktı olmaktadır (Elkin ve Karadağlı, 2015: 12). Problem çözme becerisi öncelikle bireyin aile ve çevresiyle gelişmeye başlamaktadır. Okula başladıktan sonra ise sistemli yöntem geliştirerek hayat boyu artmaya devam eder (Aksan, 2006: 8). Günümüzde öğrencilerin almış oldukları eğitim programlarında bazı beceriler kazanması beklenmektedir. Üretken olabilme, araştırma yapabilme, teknolojiyi kullanabilme, mantıklı ve akılcı düşünebilme, iletişim kurabilme, bilgiyi paylaşma, insanlık değerlerine sahip çıkabilme ve problem çözme bu becerilerdendir. Kısacası eğitim programlarından problem çözebilen bireyler yetiştirilmelidir (Söylemez, 2002: 2). Sosyal hizmet öğrencilerinin de bu yetkinliklerle mezun olması beklenmektedir.

Öğrencilere, problemin önemini kavratmalı ve problem çözme konusunda harekete geçmeleri sağlanmalıdır. Problem çözme aşamaları öğretilerek tüm problemlerli durumlarda aşamaların takip edilmesi ve bir sonraki aşamaya yönlendirilmesi öğretmenler tarafından yapılmalıdır. Problem konusunda ön bilgiye ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenler tarafından ön bilgiler hatırlatılarak önceki bilgilerle bağlantı kurmaları sağlanmalıdır. Probleme yönelik veri toplama sürecinde öğretmenler öğrencileri kaynaklara yönlendirmelidir (Sezgin, 2011: 26). Eğitimcilerin gerekli durumlarla yüzleştirmeleri sayesinde öğrenciler, karşılaştıkları zorluklar konusunda başkalarının karar vermesini beklemeyecek, bu zorluklara kendileri çözüm yolu arayacaklardır. Böylece bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı bulacaklardır. Kişilere hazır bilgiyi vermek yerine bilgiye ulaşmaya yönlendirilirse problem çözme becerilerinin gelişmesi, düşünen ve üreten bireyler olması açısından çok önemlidir (Aksan, 2006: 10). Düşünen, sorunlara yeni çözümler üretebilen, hayal edebilen bireyin zihni problem çözme becerisi bakımından diğer bireylerden farklılık

göstermektedir. Bu doğrultuda, yaratılışlarından gelen zekâ faktörü, iyi düşünebilmek için bir köken oluşturmakla beraber düşünce, eğitim aracılığıyla gelişip ilerleyebilmektedir (Karasar, 1987; Bingham, 1998; akt. Aksan, 2006: 8).

Problem çözme becerisi kişilere birçok fayda getirmektedir. Bu faydalar Keenan (1997) tarafından şu şekilde belirtilmiştir. Problemlerle başa çıkmayı öğretir, olabilecek problemlerin sonucunu önceden tahmin ederek problemle karşılaşır karşılaşma özgün fikirler ortaya konmasına yardımcı olur, çözüm üretmede ve bulmada başarılı olunmasını sağlayarak, karar verirken kendilerine güvenmelerini, tartışma anında vakit kaybetmeden harekete geçilmesini kolaylaştırır (Sezgin, 2011: 26).

Koberg ve Bagnal (1981) problem çözme becerisi gelişmiş olan bireylerin öncü, verdiği kararları ifade edebilen, verimli, özgün, sakin, duyarlı, çalışkan, farklı düşünen, objektif, cesur, özgüven sahibi, yetki alabilen, sorgulayan özelliklerle donatıldığını belirtmektedir (Çam ve Tümkaya, 2006: 120). Kendini problem çözme hakkında kendilerini yeterli gören kişilerin insan ilişkilerinde daha girişken ve daha pozitif kendilik algısına sahip oldukları ve eğitim açısından da uygun çalışma metotları ve alışkanlıkları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kaygı düzeylerinin düşük, daha az dürtüsel ve kaçınan davranış sergileyen bireyler olduğu ifade edilmektedir (Şahin, Şahin, ve Heppner, 1993: 380).

Problem çözme becerileri zayıf olan kişilerin kaygılı, kendine güvensiz, umutsuz, diğer insanların istek ve ihtiyaçlarını kavramada eksik kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha çok bulunduğu tespit edilmiştir (Heppner, vd., 1985; akt. Çam & Tümkaya, 2006: 120). Başarısız problem çözme, stresli durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olabilmektedir (Heppner ve Baker, 1997; akt. Çam & Tümkaya, 2006: 121).

Bandura'ya göre problem çözme becerisi, kişinin benlik yeterliliğiyle ilgilidir ve yüksek benlik algısına sahip olan kişilerin daha yüksek seviyede bilişsel beceriye sahip oldukları, çevrelerini kontrol etmede daha aktif oldukları belirtilmiştir. Bu bireyler kendilerine hedefler koyarak çabaları ve farklı yöntemler denemeleri sonucunda olumlu sonuç elde etmeyi umarlar. Düşük benlik algısına sahip olanlar problemleri tehdit olarak gördüklerinden dolayı kaçma eğilimi göstermektedirler. Bu yüzden

amaçlarına ulaşma konusunda sorumlulukları yetersiz kalmakta ve isteksiz davranmaktadırlar (Tekeli, 2010: 77).

2.1.6.Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları

Şahin vd. (1993) problem çözme becerisi konusunda yaptıkları çalışmada bireylerin problem çözme becerisinin nasıl değişkenlik gösterdiği üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu anlamda bireylerin problem çözme becerisi konusunda altı farklı yaklaşım sergilediklerini bulmuşlardır.

2.1.6.1. Aceleci Yaklaşım

Aceleci yaklaşımda birey problem çözmeye hiç düşünmeden akla gelen ilk düşünceye göre hareket etmektedir ve problem hakkında farklı faktörleri dikkate almamaktadır. Ayrıca problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu önemsememektedir (Tetik ve Açıköz, 2013: 90). Bu yaklaşıma sahip olan bireyler, problemin kaynağı hakkında düşünmemekte, problemin nasıl ortaya çıktığını önemsememekte, sadece problemin yarattığı sonuca odaklanmaktadır. Aceleci yaklaşımda bireyler problemi çözme için alternatif çözüm üretme ihtiyacı duymazlar. Akıllarına gelen ilk çözüm yöntemine göre karar vermekte ve başarı olasılığını düşünmeden kararlarını uygulamaya koymaktadır (Filiz, 2020: 14). Birey problem karşısında acele edip hızlı karar verdiğinde hata yapma olasılığı artabilir ve önemli olan detayları gözden kaçırabilir.

2.1.6.2. Düşünen Yaklaşım

Düşünen yaklaşıma sahip birey problemle karşılaştığında çözümü için seçeneklerin sonuçlarını tartarak ölçmekte ve karşılaştırmaktadır. Birey problemi öncelikle anlamaya çalışmakta ve gözden geçirmektedir. Böylece her türlü bilgili dikkate almaktadır (Tetik ve Açıköz, 2013: 90). Problem çözmeye geçmiş deneyim ve yeni yaşantıların bilgi birikiminden faydalanılmaktadır. Bu durum düşünen ve değerlendirici yaklaşımı gerektirir. Problem çözerken düşünen yaklaşımın kullanılması bilişsel farkındalık düzeyinin etkili kullanıldığını açıklayan bir durumdur

(Demir, 2016: 797). Düşünen yaklaşıma sahip olan birey problemin çözümüne yönelik karar vermeden önce çözüm seçeneklerinin sonuçlarını öngörmeye çalışmaktadır. Tüm seçeneklerin sonuçlarını karşılaştırdıktan sonra her birinin nasıl sonuçlanacağını düşünerek karar vermektedir (Filiz, 2020: 16).

2.1.6.3. Kaçınan Yaklaşım

Birey bazen problemi çözmek için çabalamak yerine endişe, kaygı ve stres gibi durumlar nedeniyle probleme yaklaşmak istemez. Başa çıkabileceğinden daha zorlu durumlarla karşılaştığında stres yaşayarak problem ile karşılaşmaktan korkmakta ve problem yaşadığı durumdan kaçmayı tercih etmektedir (Margaret, 2017: 2346).

Kaçınan yaklaşıma sahip olan birey, karşısına çıkan problem hakkında detaylı veriye ulaşmayı düşünmeyerek çözüm yoluna gitmektedir. Beklediği sonucu elde edemeyince problemi çözebileceğine dair kuşku duymaktadır. Beklediği sonuca ulaştığında ise etkili olan yöntemleri düşünmemektedir (Tetik ve Açıkgöz, 2013: 90).

Kaçınan yaklaşıma sahip olan birey karşılaştığı problemi gözmezden gelerek, problemin varlığını reddetmekte veya çözümünü ertelerek problemin kendiliğinden ortadan kalmasını beklemektedir. Problemi çözebileceğine yönelik kendisine güven duymayan bireyler problemi görmezden gelme ve problemden kaçmayı tercih etmektedir (Öztürk, 2019: 42). Kaçınan yaklaşım, problem çözüm sürecinde olumsuz sonuçlara neden olmakta ve istenmeyen bir tutum olarak görülmektedir. Problem üzerinde detaylı düşünmekten, olası sonuçları değerlendirmekten, problemi çözdükten sonra süreci ve sonucu değerlendirmekten kaçma eğilimi gösterilmektedir (Heppner ve Heppner, 2013: 241).

2.1.6.4. Değerlendirici Yaklaşım

Değerlendirici yaklaşıma sahip olan birey problem çözümü için belli metot uyguladıktan sonra ortaya çıkan sonuçla ortaya çıkmasını istediği sonucu karşılaştırmaktadır. Ayrıca problemi çözebilmek için başvuracağı yöntemlerin hepsini düşünmeye çalışıp neler hissettiğini anlamak için duygularını incelemektedir (Tetik ve Açıkgöz, 2013: 90). Değerlendirici yaklaşım, problem çözme sürecinde bireyin

farklı çözüm yolları ortaya koyarak hangi çözüm yolunu seçeceği konusunda değerlendirmede bulunmasıdır. Birey seçenekleri arasında karşılaştırma yaparak ortaya çıkacak sonuçları öngörmeye çalışır ve tüm olasılıkları sıralayarak değerlendirir, bir karar verir. Bu yaklaşıma sahip olan birey odaklanma, bilgi toplama, analiz etme, değerlendirme ve uyum konularında yetenek sahibidir. En olumlu sonuç vereceği düşünülen seçenek uygulanmaya başladıktan sonra sonuçların ne derecede etkili olduğunu gerçekçi ve objektif olarak değerlendirilmesini içermektedir. Uygulamadaki eksiklikler giderilmeye çalışılarak yeni ortaya çıkan sorun varsa çözümü için harekete geçilerek ilerde benzer sorunlara daha kolay ve hızlı çözüm geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Mortaş ve Safran, 2004: 149).

2.1.6.5. Kendine Güvenen Yaklaşım

Bireyin problemleri durumu çözebileceğine yönelik kendisinde varolan güveni açıklamaktadır. Kendine güvenen birey, problem karşısında çözebilmek için baş edebileceğine yönelik kendisini yetkin görmektedir (Tetik ve Açıkgöz, 2013: 91). Bireyin problem ile başa çıkabileceğine dair inancı, problemi çözebileceği konusunda kendine güveni problem çözme becerisini arttırmaktadır. Kendine güvenli yaklaşıma sahip birey problemi çözmek için çabalayacak, probleminden kaçmayacaktır. Bu bireyle problemi kendi çabalarıyla çözebileceğine inanmakta ve kendilerini yeterli görmektedir. Kendine güvenli yaklaşımda bireyin sakin tavır içinde problemi çözmeye çalışması beklenmektedir. Karşılıklarına çıkabilecek zorlu problemlerden korkmayarak çözüm sürecinde elde edilebilecek verileri toplayarak en iyi performansı sergilemeyi amaçlamaktadır. Düşük özgüvene sahip bireyler problemlerle başa çıkma konusunda kaygıya sahiptirler. Bu endişeli tavırları problem çözme sürecini zorlaştırmaktadır (Egeci ve Gencoz, 2011: 2325).

2.1.6.6. Planlı Yaklaşım

Planlı yaklaşıma sahip olan birey problem çözme hakkında, sadece probleme odaklanmayarak bütün verileri planlı olarak değerlendirmekte ve çözüm bulmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu durum problemi çözme konusunda becerikli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içermektedir (Tetik ve Açıkgöz, 2013: 90). Bireyin

karşılaştığı problemleri akla ilk gelen çözüm yöntemini uygulayarak çözümleyebilmesi çoğu zaman yararlı olmamaktadır. Bu anlamda birtakım planlamalar yapılarak bilinçli bir süreç gerçekleşmesi gerekmektedir (Kim ve Choi, 2014: 132). Albert ve Steinberg, problem çözme karşısında ilk adımı atmak için acele etmeyen, gerekli planlamaları yaparak hareket eden bireylerin, problem karşısında düşünmeden ve hızlı hareket eden bireylere göre daha yüksek problem çözme performansı gösterdiklerini savunmaktadır. Bireyin problem çözümü öncesi tüm çözüm sürecini planlaması, problem çözme verimliliğini etkilemektedir (Albert ve Steinberg, 2011: 1502). Planlı yaklaşım olumlu bir problem çözme becerisidir. Bu yaklaşımdaki bireyler problemleri çözme eğilimindedirler. İlk denemede başarısız olması durumunda bile problemlerini çözebilecek kapasitede olduğu düşünmektedir. Bu süreçte aldığı karardan mutlu olmakta ve bu kararın sorumluluğunu üstlenmektedirler. Bir problemle karşılaştığında, düşünmeden harekete geçmemekte ve problemi çözmeden başka bir konuya yönelmemektedirler (Sozen, 2012: 4189).

2.1.7. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerisi çok yönlü ve kapsamlı bir süreçtir. Bu nedenle problem çözme becerilerine etki eden birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler farklı araştırmacılar tarafından değişik kategorilere ayrılarak ele alınmıştır. Problem çözme becerisini etkileyen etmenler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.7.1. Demografik Özellikler

Problem çözme sürecinde kişisel farklılıklar demografik özellikleri etkilemektedir. Cinsiyet, yaş, nüfus yoğunluğu, etkileşimde bulunduğu alan ve çevresi, gelir seviyesi, mesleği, eğitim seviyesi, etnik altyapı, aile yapısı, yaşadığı bölge gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bütün bunların problem çözme sürecinde önemli göreve sahiptir. Problem çözümüne yönelik farklı yöntemler geliştirilmek istendiğinde bu unsurlardan faydalanılmaktadır (Tunç, 2019: 10).

2.1.7.2. Kişisel Özellikler / Bireysel Farklılıklar

Mevcut bir problem bireysel farklılıklardan dolayı her birey tarafından farklı şekilde çözülebilmekte ya da çözümsüz kalabilmektedir (Sonmaz, 2002: 22). Bireysel farklılıklardan dolayı her birey çevresinde gerçekleşen olaylardan farklı şekillerde etkilenmekte, tepkileri de kişisel özelliklerinden etkilenerek kendilerine özgü tepki vermektedir. Kişisel özellikler açısından; zekâ, özgüven, azim, girişim, yaratıcı düşünme, sorumluluk duygusu, kendini onaylama, tarafsız düşünme, korkuları yenme becerisi gibi özellikler bireyin problem çözme becerisini doğrudan etkilemektedir (Tercanlı, 2011: 21). Kişinin zeki olmasıyla problem çözme becerisi arasında doğru orantı vardır.

Özgüven ve problem çözme döngüsel bir ilişki halindedir. Kendine güvenen çocuklar problemin yapısını tanıma, kabul etme ve çözümü için uğraşmaya daha eğilimlidir. Problem çözme sürecine katıldıklarında öz saygıları ve öz güvenleri gelişir. Sonraki problemleri de başarılı şekilde çözerler (Sonmaz, 2002: 19). Sorumluluk duygusu sayesinde ise insanlar, problemleri daha çabuk anlarlar ve çözme ihtiyacı hissederler. Bu yüzden başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmek ve anlamak problem çözümünü sağlamaktadır (Bingham, 2004; akt. Cantav, 2016: 18).

Problemlere bakış açısı kültürden kültüre değişmektedir. Bir problem bazı toplumlarda problem olarak görülürken bazı toplumlarda görülmeyebilir ve çözümü için harekete geçmez. Bu nedenle bireylerin problem çözme konusunda sunduğu imkanlar farklılaşmaktadır (Thornton, 1998; akt. Cantav, 2016: 18). Problem çözme sürecini olumsuz etkileyen iki faktör korku duyma ve utangaç kişilik yapısına sahip olmaktır. Çünkü korkmak ve utanmak risksiz hedefler koymaya ve herkesin bildiği çözüm yöntemlerinin seçilmesine sebep olmaktadır. Problem çözümünde bireyin sosyallik yeteneği de önemlidir. Farklı fikirlere açık olma bununla ilgilidir. Kişinin ruh hali de problem çözümede önem taşımaktadır. Birey hata yaptığını, komik görüldüğünü düşünürse ya da sabırsız, endişeden kaçma, risk almama gibi durumlar gösterirse problem çözme süreci olumsuz etkilenecektir (Kırıcı, 2020: 58).

2.1.7.3. Geçmiş Yaşam ve Deneyimler

Bireyin geçmiş yaşantısı tamamiyle, kişiliğini ve kimliğini oluşturmaktadır. Kişinin duygu, düşünce, davranış, bilgi, inanç, erdem, cümleleri ve gerçekleştirdiği işler onun geçmiş yaşam deneyiminden kaynaklıdır ve gelecekte yapacağı işleri gösterebilmektedir. Yaşam süresi ve deneyimleri arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır (Bingham, 2004; akt. Kırıcı, 2020: 60). Birey geçmiş yaşantılarından edindiği bilgi ve deneyimleri gözden geçirerek çözüm bulmaya çalışır. Geçmiş yaşantılar sonucu oluşan kişisel algı problemin nasıl görüldüğünü ve nasıl çözüm yolları üreteceğini etkilemektedir (Bingham, 1971: 22-23).

Bireyler deneyimledikleri problemler sonucunda çözüme yönelik olumlu veya olumsuz yaşantıları başka problemlere yönelik problem çözme yaklaşımlarını da etkileyecektir. Çocukluğunda bilerek farklı problemlere maruz bırakılan ve pozitif geri bildirim alan çocuklar, problem çözme hakkında da pozitif tavır sergilemektedirler (Özer, vd., 2009; akt. İlman, 2017: 20). Deneyimli olanlar deneyimsiz olanlara göre daha fazla bilgi birikimine sahiptir. Bilgi birikimi de problem çözmeyi kolaylaştırmaktadır (Sonmaz, 2002: 25).

Öncesinde benzer problemle karşılaşmış olan ve çözen birey, elde ettiği tecrübelerle yeni karşılaştığı problemi daha kısa sürede, faydalı stratejiler üreterek çözüme ulaştırabilir (Tunç, 2019: 10).

2.1.7.4. Bilişsel Faktörler

Anlama, idrak etme, tanıma, düşünme, akıl yürütme, hatırlama gibi zihinsel işlevleri ifade etmektedir. Bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı, iletişim becerileri, özgün düşünme ve yeni problemlere uyabilme yetenekleriyle ilişkilidir. Bilişsel faktörler ise problemi çözme yöntemlerini ifade etmektedir. Her bireyin düşünme tarzı, bilgileri işleme biçimi farklı olmaktadır. Zihinsel esnekliği fazla olan bireyin daha çok alternatif çözüm üretmesi probleme analitik yaklaşarak yaratıcı ve nitelikli problem çözme becerisini işaret etmektedir (Tekeli, 2020: 57; Tunç, 2019:11). Problem çözmeye bilişsel faktörler öğrenilebilir ve geliştirilebilir becerilerdir. Bu beceriler beyne gelen bilgileri işleyerek basit veya karışık tepkiler vermeyi sağlamaktadır. Özgüven, yaratıcı düşünme, tarafsız davranma gibi özellikleriyle problem çözme becerisini olumlu

etkilemektedir. Problemlerin pratik ve kolay çözümü bilişsel faktörlere bağlıdır. Bilişsel faktörler bireyin ne düşündüğü değil nasıl düşünmesi gerektiğini öğretmektedir.

2.1.7.5. Duyuşsal Faktörler

Problem çözmeyi etkileyen faktörlerden biri de duyuşsal faktörlerdir. Duyuşsal faktörler problemin ortaya çıkmasıyla kişide oluşan duygusal durumlardır. Duygular, bilgiler kadar önemlidir. Bu yüzden duyuşsal faktörler, bilişsel alanda öğrenme üzerinde etkili olabilmektedir. Problemi çözmeye istek duyma, özgüven, sabretme, karar verme gibi pozitif duyuşsal etmenler bireyi motive etmektedir ve başarıma isteğini beraberinde getirmektedir. Stres, endişe, belirsizlik, telaş, sabırsız olma gibi negatif duyuşsal etmenler motivasyonu düşürerek problem çözme sürecini olumsuz etkilemektedir (Tunç, 2019: 10). Problemi çözebilmek öncelikle problemi keşfetme ve çözümü için gerekli bilgileri toplama ve çözme konusunda motive olmayı gerektirmektedir. Bireyin duyuşsal özellikleri bilindiği zaman içinde bulunduğu durumun anlaşılması ve gelecekteki davranışlarını tahmin etmek kolaylaşmaktadır. Öz yeterlik ve kendine güven de bireyin duyuşsal özelliklerindedir.

2.1.7.6. Kişinin Kendisiyle İlgili Duygu ve Düşünceleri

Problem çözümünü etkileyen faktörlerden biri de bireyin kendisiyle ilgili duygu ve düşünceleridir. Kişiyi çözüm bulmada engelleyen en önemli faktör olumsuz düşünceler ve yönelimlerdir. Probleme karşı “ben yapamam”, “bu sorun beni aşar” gibi olumsuz düşünceler yerine “ben çözebilirim”, “ben yapabilirim” şeklinde düşünceler problem çözmeye başarılı olmayı sağlamaktadır (İlman, 2017: 20). Kişinin bilişsel sistem sayesinde kendisine yönelik düşünceleri, geçmiş deneyimler ve onlara verilen anlamdan kaynaklanmaktadır. Eğer kişisel algı değiştirilirse problem çözme üzerinde çalışma alanı genişlemektedir (Tekeli, 2020: 59). Bir problemi problem olarak algılamak o olaya bakış açısıyla ilgilidir. İçinde bulunulan koşullar olumlu olduğunda probleme bakış olumlu olabilmektedir. Problemi çözerken olumlu algılamak olayı net olarak değerlendirmeyi ve çözüm olasılıkları üretebilmeyi sağlamaktadır. Problemi çözerken olumsuz duygu ve düşünce içinde olduğunda ise

olumsuz duruma odaklanma, düşünme ve çözüm üretmeyi kısıtlama görülmektedir. Duygu, düşünce ve davranışlar bir bütün halindedir. Her biri birbirini etkilemektedir. Olumsuz duygular olumsuz düşüncelere ve olumsuz düşünceler motive kaybına neden olarak olumsuz davranışlara dönüşmektedir.

2.1.7.7. Anne-Baba Tutumu

Anne ve babalar çocuklarına karşı farklı şekillerde tutuma sahiptirler. Bu tutumlar demokratik anne baba, koruyucu anne baba, otoriter anne baba ve ilgisiz anne baba tutumu olarak ayrılmaktadır.

Demokratik anne ve baba tutumuna sahip olanlar çocuklarıyla iyi ilişki kurmakta, sıcak ve ilgili davranmaktadır. Koşulsuz saygı ve sevgi göstermektedirler. Çocuklarını denetlemekle beraber onların ihtiyaçlarının karşılanmasına da fırsat vermektedirler. Anne babalar davranışlarında birbiriyle tutarlı, güven verici ve karardır. Bazı durumlarda çocuğun istediği şekilde davranmasına belirgin sınırlar çerçevesinde müsaade edilir. Böylece çocuk giriştiği işin sorumluluğunu alma alışkanlığı kazanmaktadır. Her biri belli bir gelişme kabiliyetine sahiptir ve demokratik tutumla çocuk yetiştiren anne babalar çocuğunu kısıtlamadan, becerilerini keşfederek kendini bulmasına ve hedefine ulaşmasına imkân vermektedirler (Baumrind, 1966; Akt. Sezer, 2010: 3).

Koruyucu anne ve baba tutumunda çocuğu kollayarak fazla kontrol etme durumu vardır. Koruyucu tutumla büyüyen çocuklar kendine güveni olmayan, duygusal problemleri olan birey olabilmektedir. Anne babalar tarafından çocuğun yanlış yapacağından korkarak üzerine titremek ve çocuğun yapması gereken işleri onun yerine yapmak bağımsız kişilik gelişimini zorlaştırmaktadır. Koruyucu tutum çocuğun sosyal gelişimini ve uyumunu da zedelemektedir. Bencil kişilik oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Kaya M., 1997: 199). Çocuğa gereğinden fazla müdahale etmek yaşayarak öğrenmenin önüne geçmektedir. Kendi başına karar veremeyen çocuk anne babasına bağımlı olmaktadır.

Geleneksel otoriter yaklaşımda yetişkinler kontrol sahibiyken çocuklar ise itaat etmektedirler. Problem durumunda fikir alışverişi yapılmaz ve yetişkin bir çözüm yolu

bulur. Çocuk böyle bir durumda problem çözme becerisine sahip olmadığını düşünmektedir. Bazı anne babalar çocukların problemlerden uzak kalmaları gerektiğine inandıkları için bunu yapabilmektedirler. Halbuki problem çözme becerisi gelişmenin doğal bir parçasıdır. Anne ve babanın sürekli müdahalesi ile çocuğun problem çözme becerisi giderek azalmakta ve yok olmaktadır. Bu yüzden anne babasına tabi olan çocuklar yetişmektedir (Mountrose, 2000; Shapiro, 1998; Akt. Sonmaz, 2002: 20). Çocuklar anne babasının uygun gördüğü gibi davranırlar. Çocuklarda öfke, kızgınlık gibi duygular ve düşünceler açıkça belirtilmemektedir. Bağımsız kişilik gelişimini engelleyen bu tutum benlik saygısını düşürmektedir.

İlgisiz anne-baba tutumunda çocuk aşırı ihmal edilmekte çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalınmaktadır. Hem maddi hem manevi duyarsızlık, sevgisizlik ve yetersiz şefkat durumu hakimdir. Çocukları yönlendirme ve kontrol etme söz konusu değildir. Ebeveynler çocukların davranışları sınırlandırmaz ve kendi hallerine bırakmaktadırlar. Anne ve baba arasında da iletişim kopukluğu bulunmaktadır. İlgisiz anne-baba tutumu çocukların endişe, kin ve düşmanlık duygularına kapılmasına neden olmaktadır. Ayrıca kavgacı, isyankâr ve saldırgan davranışlara eğilimli olabilmektedir. Çocuk, kendine güvensiz ve olumsuz benlik algısı oluşturmaktadır. Anne ve babanın belli prensipleri yoktur. Bu yüzden dengesiz ve tutarsız bir tutum gösterirler. Bu durumda çocuğun problem çözme sürecini olumsuz etkilemektedir (Kaya M., 1997: 201).

2.1.7.8. Sosyal Faktörler

Sosyal faktörler bireyin sahip olduğu sosyal çevredeki saygınlığı, statüsü, sosyo-ekonomik durumudur. Bir çocuğun problem çözme becerisi aile yanında sosyal çevrenin imkân ve olanaklarıyla şekillenmektedir. Dolayısıyla becerileri olumlu veya olumsuz yönde gelişmektedir. Ayrıca iyi eğitim olanakları sunulduğunda birey verimli bir eğitim süreci geçirerek, donanımlı, analitik düşünceye sahip, geniş bakış açısı kazanarak problem çözme becerisi artmaktadır. Sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olan ailelerin çocuklarının zihinsel gelişimi sosyo-ekonomik seviyeleri yüksek olan ailelerin çocukları kadar iyi değildir. Bunun sebebi, tecrübelerinin sınırlı olması, zihinsel uyarıcıdan mahrum kalması gibi etkenlerdir. Soyut kavramlar gelişmemekte

ve problemlerinin çözümünde alternatif bulmakta güçlük çekmektedirler (Kasap, 1997: 50-51). Farklı çevreler çocukların problem çözümünde gözlemlene ve çözüme katılma fırsatına sahip olmasını sağlamaktadır. Örneğin büyük bahçesi olan evlerde yaşayan çocuklar kulübe yapmaya deneyimleyebilirken apartmanlarda yaşayanlar bu tarz deneyim fırsatı bulamamaktadır (Sonmaz, 2002: 24). Sosyal olarak yeterli imkanlara sahip olmak, geniş sosyal çevre içerisinde bulunmak deneyimleri arttırmakta ve problem çözümüne olumlu katkı yapmaktadır.

2.2. Sosyal Öz Yeterlik

2.2.1. Öz Yeterlik Kavramı

Türk Dil Kurumu'na göre öz kelimesi “kişinin benliği, kendi manevi varlığı, iç, nefis, derun, varoluş karşıtı” ve “kendine, kendi kendini” olarak tanımlamaktadır. Yeterlik sözcüğünü ise “yeterli olma durumu, yeterlik”, “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” ve “görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2021). Öz kavramı, bireyin kendisiyle ilgili algılarını ifade etmektedir. Ayrıca içerisinde kendine güven ve kendine saygı ifadelerini de kapsamaktadır. Kişinin özü, toplumun değerlendirmeleri, tecrübeleri, önemli görülen insanların teşvik ve yorumlamalarından oldukça etkilenir (Alemdağ, 2013: 20).

İlk olarak Amerikalı psikolog Albert Bandura (1977) tarafından sunulan ve “Self-efficacy” olarak adlandırılan kavram, Türkçe literatürüne 1998 yılında Senemoğlu tarafından “Öz- yeterlilik” olarak yerleşmiştir. Türkiye’de öz- yeterlik ve öz-etkililik kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır (Koçak, 2017: 3). Öz-yeterlik kavramı insanların belli bir hedefe ulaşmak için ihtiyaç duyulan görevleri örgütleyerek başarılı gerçekleştirme kapasitesiyle ilgili kendi yargısıdır (Bandura, 1986: 30). Başka bir tanımda ise gelecekte bireyin karşısına çıkabilecek zorlukların üstesinden gelme konusunda ne kadar başarılı olabileceğine yönelik kendisiyle ilgili inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 1998; akt. Gözüm ve Aksayan, 1999: 22).

Bandura sosyal öğrenme kuramını 1977 yılında ortaya koymuştur. Sosyal Öğrenme Kuramı, diğer insanların hareketlerini gözlemleyerek ve bunlardan bir sonuç elde ederek öğrenebileceklerini esas almaktadır (Bandura, 1977: 192). Ayrıca bu kuram

kişilerin kendilerinde bulunan becerilerini aktif kullanabilmelerinin ancak yüksek özgüvenle mümkün olacağını savunmaktadır (Özerdoğan ve Mızrak Şahin, 2014: 12). Bireyin başarılı olabilmesini bilgi, becerinin yanı sıra kendini yetkin hissetmesi de gerekmektedir. Öz yeterliliğe sahip olmak başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Bandura, 1982: 127). Ayrıca öz-yeterlilik algısı durum ve davranış değişikliği gösterdiğinde aynı düzeyde kalmamaktadır. Bireyin geçmiş tecrübelerinde başarılı veya başarısız olması, çevredekilerin olumlu veya olumsuz telkinleri, psikolojik durumuna ilişkin kendisiyle ilgili genel bir fikir oluşturarak bu genel fikir kişinin olaya yönelik özel beklentisini etkilemektedir (Aksayan ve Gözüm, 1998: 39).

2.2.2. Öz Yeterlilik Algısının Önemi

Bireyin bir konuda yeterli olduğuna inanması öz yeterlilik algısıdır. Var olan davranışlardan ziyade bireyin doğruluğuna inandığı bir durumdur (Alemdağ, 2013: 22). Öz güven ve öz yeterlilik kavramları insan davranışına etki etmektedir. Bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyduğu beceri ve kontrol edebilme gücüne sahip olduğuna inanıldığı durumlarda o işi yapmaya daha eğilimli olabilmekte ve gerekli olan tutumu daha kararlı ve başarılı olarak gerçekleştirmektedirler (Schunk, 1991; akt. Alemdağ, 2013: 22). Bu anlamda bireyin problemi çözeceğine yönelik öz yeterlilik algısı yüksekse problemi çözmek için daha kararlı olacaktır.

Sorun hakkında ne kadar çaba gösterilirse yeteklerine inancının gücü o kadar fazla olacaktır. Öz-yeterlilik beklentisi yükseldikçe, gayretlerinin de daha kuvvetli ve ısrarcı olduğu görülür. Başarılı performanslarda öz-yeterlilik düzeyi artarken, tekrar eden başarısız performanslarda öz-yeterlilik algısı düşmektedir. Çünkü öz-yeterlilik algısı, bireyin hissetmesini, düşünmesini ve kendini motive etmesini sağlamaktadır. Böylece hareketlerini ve başarı performansını da etkilemektedir (Bandura, 1977: 195; Bandura, 1989:1176; Bandura, 2002: 270).

Pajares (2002), birçok insanın sahip olduğu becerilerle ilgili kuşkularından ötürü problem yaşadığını belirtir. Bireyler, çoğu zaman yetkinlik seviyeleriyle ilgili var olandan daha az ya da daha çok olduğuna inanmaktadırlar. Bireyin becerilerini etkili kullanmasını engelleyen faktör kapasitelerini olduğundan daha düşük algılamalarından kaynaklanmakta, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan daha

yüksek algılaması çoğunlukla performans üzerinde olumlu etki gösterir (akt.Gülşen, 2013: 24). Sahip olunan beceriyi doğru algılamak oldukça önemlidir.

Öz yeterlik algısının yüksek olması, problemin daha net anlaşılmasını sağlar ve harekete geçmek için güduları arttırır. Böylece bireyler zor, karmaşık ve riskli görevleri seçerek hedefe ulaşmak için azimle çalışır. Öz-yeterlilik deneyime dayanır, mantıksız riski almaya yol açmaz ve bireyin yeteneklerini geliştirmesine olanak tanır (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003: 7). Çalışmalarını sonuca değil, sürece odaklanarak yaparlar ve başarılı performans için kendilerine güvenirlere. Bireylerin hayata dair olumlu düşünceleri, umutlu bakışları ve iyi oluşları vardır. Öz-yeterliliği yüksek bireyler kendilerine daha yüksek hedef koyarlar ve hedeflere ulaşmak için daha az kaygıyla daha fazla çaba gösterirler. Seçimlerinde ise kendilerini zorlayacak seçimler yapmaktan ve zor görevleri üstlenmekten kaçınmazlar (Bandura, 1997; akt. Alemdağ, 2013: 21). Başarısız olduğu durumlarda dahi duygularını hızlıca düzelterek negatiflikten uzaklaşmasına ve kendini toplarlayarak amaçlarına ulaşmak için olumlu davranışa yönelmesine katkıda bulunur. Zor durumlarda geniş bakış açısı ile kararlı, güçlü, rahat ve güvenli duruş sergilerler (Koçak, 2017: 6-7).

Öz-yeterlilik algısı, kişinin kendi stresiyle başa çıkma seviyesinin ve başa çıkma metotlarının yansımasıdır. Yüksek öz-yeterlilik algısı olumsuz durumlarda başarısızlığın kendi eksikliğinden değil, kullandığı yöntemlerden kaynaklanabileceğini düşünerek yeni yöntemler geliştirmeye çalışır (Akbulut, 2006: 25). Böylece problemlerin üstesinden gelerek başarmak için varolan gücü kendisinde bulur (Akar, 2008: 187).

Öz-yeterlilik algısı düşük olan bireyler ise; problem durumuyla başa çıkabilecek taktikler geliştirmede kendilerini yetersiz algılamaktadırlar. Elde ettiği sonuç olumsuz olduğunda umutsuzluk yaşarlar, başarısız deneyim sonrası tekrar harekete geçmek istemezler, çabalarının sonucu değiştirmeyeceğini ve sonuç beklentisinin de düşük olacağına inanırlar (Bandura,1997; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Schunk, 2000; akt. Alemdağ, 2013: 21). Düşük öz-yeterlilik, bireyde depresyon, anksiyete ve çaresizlik hissini beraberinde getirir. Ayrıca birey azalan özgüvenleri sonucunda bireysel başarıları ve gelişimleri hakkında kötümser düşünceler geliştirir (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003: 7). Başaramayacaklarını düşünerek zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba

göstermez veya çabuk pes ederler. Buna neden olan bireylerin yüksek kaygı ve stres düzeyleri nedeniyle olaylara dar bakış açısıyla bakmalarıdır (Özerdoğan ve Mızrak Şahin, 2014: 12).

Özetle, kişinin öz yeterlik algısı yükseldikçe performans ve başarısının da yükseleceği söylenebilir (Koçak, 2017: 7). Ayrıca davranışını geliştirmede, değiştirmede, sürdürmede ya da yeni bir davranış edinmede belirleyici görevi bulunmaktadır. Bireyin kendisini koruması, kaçınması gereken eylemlerde de bireye yardımcı olmaktadır (Gözüm ve Aksayan, 1999: 22).

2.2.3. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura öz-yeterlik inancını birbiriyle etkileşim halinde bulunan dört ana kaynağa bağlamaktadır. Bunlar:

Performans başarısı: Bireyin gerçekleştirdiği başarılı ya da başarısız sonuçlanan faaliyetlerinden edindiği bilgilerdir (Akar, 2008: 186). Bireyin bir işi başarıyla sonuçlandırması sonraki benzer işlerde de başarılı olacağını göstermektedir. Yaşanılan başarı ödül görevi görerek sonraki durumlarda da aynı şekilde davranmasına isteklendirmektedir. Her başarılı durum tekrar ettikçe yeterlik beklentisi gelişmektedir (Yılmaz, vd., 2004: 261).

Dolaylı yaşantılar (Başkalarının deneyimleri): Birey kendi deneyimlerinin yanında çevresindeki kişileri gözlemleyerek çıkarımlarda bulunur. Özellikle kendisine benzeyen kişilerin başarılı veya başarısız durumlarını değerlendirerek, aynı etkinliği kendisinde başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir (Akar, 2008: 186). Bireyin gözlem öncesi kendisine olan inancı oldukça önemlidir. Ancak başkasını izleyerek elde edilen beceri, kendi başardığı performanslara göre zayıf kalmaktadır ve olumsuz yaşantıdan daha kolay etkilenmektedir (Çelikkaleli, 2004: 15).

Sözel ikna: Bireyin becerisine ilişkin başaracağına dair sözlü teşvikler, öğütler ve nasihatlerle cesaretlendirilmesi öz-yeterlilik inancını etkilemektedir (Akar, 2008: 186). Bandura, medya, kültür, eğitim ve ebeveynlerin tutumunun öz-yeterlik algısını etkilediğini vurgulamıştır. Çevresi tarafından başarılı olacağı yansıtılırsa başarmak

için gösterdiği çaba artacaktır (Koçak, 2017: 9). Çevrenin onayı ne kadar gerçekçi olursa bireyin yetkinlik düzeyi de o kadar artmaktadır (Çelikkaleli, 2004: 16).

Duygusal durum: Birey kendini fiziksel, mental ve his bakımından iyi hissettiği takdirde bir konuya atılım gösterme durumu artmaktadır (Yılmaz, vd., 2004: 261). Öz yeterlik algısını olumsuz etkileyen bir husus, konuyla ilgili olumsuz duygu geliştirmek heyecan, endişe, korku ve stres yapmaktır. Başka açıdan pozitif duyguları öz-yeterlilik algısını pozitif yönde etkilemektedir (Koçak, 2017: 10).

2.2.4. Sosyal Öz Yeterlik

Connolly sosyal öz yeterliliği, sosyal girişkenlik, sosyal ilişkilerin gelişmesi ve başarı gösterme, bir ekibin veya etkinliğin içinde bulunma, samimi davranışlar sergileme ve insanlara yardım edip yardım alabilme yeteneğini ortaya koyabilme olarak açıklamaktadır (Gülşen, 2013: 29). Sosyal öz yeterlik, sosyal endişe ve utangaçlık aşamasında kişilerarası ilişkilerde sosyal yeterliği ayarlamaya yardımcı faktör olmaktadır. Sosyal açıdan kendine güven duyarak insan ilişkilerinde iletişimi başlatma ve sürdürme anlamında bireyi başarıya götürmektedir (Palancı, 2004: 35). Sosyal öz yeterlik, bireyin sosyal çevresi içinde aktif olması gereken zamanlarda kendinden emin davranışlar gösterebilmesine yardımcı olmakta ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olmasına ilişkin önemli bir etmendir (Caprara, vd., 2003: 952).

Birey yaşam boyu birçok beceri kazanmaktadır ve tüm bu becerilerin ön koşulu sosyal öz yeterlidir. Sosyal öz- yeterlik, toplumsal ilişkileri, okul başarısı, kendilik algısı, öğrenme, stresle baş etme ve problem çözme becerileri gibi birçok davranışa etki etmektedir (Akın ve Başören, 2015: 604).

Sosyal becerilere sahip olma ve etkili iletişim gibi alanlardaki yetenekler, bireyin üzerindeki olumlu sosyal algıyı işaret etmektedir ve bireylerin sahip oldukları problem çözme becerileri çevrelerini gözlemlene ve taklit yoluyla kazanılmaktadır (Bandura, 1986; akt. Çakıcı, 2010: 20).

Bandura' ya göre uygun toplumsal davranışları öğrenmek, bireysel tutumların etkin olacağına güvenmek, bireyin davranış ve tutumlarının çevresi tarafından desteklenmesi sosyal öz yeterlik inancının kapsamını oluşturmaktadır. Sosyal öz

yeterlik inancının gelişmesinde, bireyin davranış, deneyim ve performansına yönelik çevresindeki kişilerden geri bildirim alması gerekmektedir (Bandura, 1986; akt.Coleman, 2003: 353). Çevresinden olumlu geri bildirim alan bireyin sosyal öz yeterlik inancı artmaktadır.

Toplumsal yönden kendisini yeterli hissedenen birey ilişkilerinde daha güvenli davranarak daha etkili sonuçlar elde edebilmektedir. Yine aynı şekilde toplumsal açıdan yetersiz hissetmesi çekingen, düşük başarı, motivasyon eksikliği, verimsiz ve işlevsiz sosyal ilişkilere neden olabilmektedir (Akın ve Başören, 2015: 604). Sonuç olarak yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olmak, çevrede gerçekleşen problemlere karşı daha duyarlı olmayı ve bu problemin çözülebilmesi için etkili müdahalede bulunmayı beraberinde getirmektedir (Çelikkaleli, 2004: 28).

2.3. Sosyal Çalışma Mesleğinin Problem Çözme ve Sosyal Öz-Yeterlikle İlişkisi

2.3.1. Sosyal Çalışma Mesleği ve Problem Çözme

Toplumun içerisinde barındırdığı birey, aile ve gruplar toplum sağlığını gözetmek, korumak ve refahın iyileştirilmesi için mevcut problemlerin çözülmesi sürecinde önemli ve aktif görev edinen mesleklerden biri sosyal çalışma mesleğidir. Problem çözme becerisi de mesleğin var olma nedenlerinden biridir ve sahip olunması gereken bir beceri türüdür (Özkan, vd., 2013: 200).

Günümüzde kent yaşamının karmaşık yapısı bireyleri sık sık problemlerle karşılaştırır. Bazı problemler günlük rutin içinde çözümlenirken yoksulluk, engellilik, işsizlik gibi problemler bireyin desteksiz çözemeyeceği boyuttadır. Bireyin sosyal hayatını olumsuz etkileyen ve yardım almadan çözülemeyen bu problemlerin çözümü ile sosyal çalışmacılar ilgilenmektedir. Bu sebeple sosyal çalışmacılar meslek hayatında diğer meslek elemanlarına göre daha çok problemlerle karşı karşıya gelmektedir (Altınok, 2015: 40).

Sosyal çalışmacı meslek hayatının önemli bir kısmını problem çözmeye ayırmaktadır ve problemin türü ve boyutu ne olursa olsun uygun soruna odaklanmak, çözüm yolları geliştirmek, değişim yaratmak sosyal çalışmacının bir görevidir (Duyan, 2019: 54). Bu anlamda karşılaşılan problemlerin çözümü doğrudan sosyal çalışmacının

sorumluluğundadır. Dolayısıyla problem çözme becerisi sosyal çalışmacı için oldukça önemli bir yetkinliktir ve yaşamı boyunca geliştirilmesi gereken beceridir. Sosyal hizmet lisans eğitiminin hem teoride hem uygulamadaki akademik eğitiminin yanında, sosyal çalışmacı adaylarına problem çözme becerisi kazandıracak niteliğe sahip olması gerekmektedir (Altınok, 2015: 41). Sosyal çalışmacı birey, aile, grup, örgüt ve toplumların problemlerine çözüm bulabilmek için çok farklı disiplinlerin bilgisine sahip olması gerekir. Bu bağlamda çok çeşitli toplumsal ve kişisel problemlerle uğraşma üzerine eğitim alır (Zastrow, 2014: 6). Bilgi, beceri ve niteliklere sahip olan sosyal çalışmacılar, problem çözme becerisi yüksek, müracaatçılarla etkin iletişime geçen, diğer meslek elemanları ile uyum içinde çalışabilen, kaliteli hizmet sunan bireyler olarak başarılı olurlar. Sosyal hizmet eğitimi bu kapsamda özel bilgi, tutum ve beceri kazandırabilecek vasıflara sahip olmalıdır (Demirbilek, 2009; akt. Altınok, 2015, s. 43).

2.3.1.1. Problem Çözme Yaklaşımı

Sosyal hizmet hem tanımı hem de amaçları kapsamında temel olarak problem çözme yaklaşımını kullanmaktadır. Ayrıca problemleri çözerken sosyal çalışmacı, sistem yaklaşımı, güçlendirme yaklaşımı, ekolojik sistem yaklaşımı, görev merkezli ve çözüm odaklı yaklaşımdan da yararlanmaktadır. (Koç, 2015: 43). Sosyal hizmet literatüründe, problemin çözülmesi açısından müracaatçı-sosyal çalışmacı birlikteliği ve uyumuna dayanan yaklaşımdır. Hem müracaatçıyı problemler karşısında güçlendirmek hem de kendi becerileri ile yaşadığı problemlerin üstesinden gelme noktasında sistemli ve bütüncül bakış açısı sunmaktadır. Temel bir yaklaşım olmasından daha çok söz edilen diğer yaklaşımların uygulanması aşamasında bir müdahale tekniği olarak ele alınmaktadır (Danış ve Kara, 2016: 1).

Problem çözme yaklaşımı, 1957 yılında ilk olarak Helen Perlman'ın yaptığı çalışmalarla tanımlanmaya başlamıştır. Dewey'in yazılarından esinlenen Perlman, problem çözme kavramını sosyal hizmet literatürüne kazandırmıştır (Danış ve Kara, 2016: 5). Müracaatçının karşılaştığı problemlerde, probleme odaklanmak yerine asıl nedeni bulmaya, kendi hislerinin, inançlarının ve tutumlarının problemlerle nasıl etki ettiğine anlamaya yönlendirmektedir. Bu süreçte kazanılan deneyimler bireyin

problemlerinin üstesinden gelmesini kolaylaştırmaktadır. Kişinin problem çözme becerisini arttırarak bizzat halledebilecekleri düzeye gelmelerini amaçlamaktadır (Turan, 1999; akt. Koç, 2015: 44). Sosyal hizmet literatüründe son elli yılda birçok müdahale aşamaları kullanılmış ancak ortak nokta olarak danışanın yüksek yararı gözetilerek, problem çözme sürecinin en etkili şekilde devam ettirmek olmuştur (Danış ve Kara, 2016: 6). Perlman farklı müdahale şemalarının en işlevsel kısımlarını kullanarak kendi problem çözme modelini oluşturmuştur. Bu sayede problem çözme gayreti ve kapasitesi hakkında müracaatçıya önem vermiştir. Perlman'ın önerdiği problem çözme süreci ve müdahale aşamaları şunlardır (Perlman, 1972; akt. Koç, 2015: 45).

1. Problemin bireyle beraber belirlenmesi,
2. Probleme yönelik kişisel duygu, düşünce ve çevresiyle ilgili durumların ve özelliklerin belirlenmesi,
3. Problemin sebep sonuçları arasında bağlantı kurmak,
4. Kullanılacak kaynak ve imkanlarla farklı stratejiler belirlenmesi,
5. Problemin çözüm sürecinde uygulayacağı yol ve yöntemin planlanması,
6. Planlanan çözümün uygulanması ve gerekirse uygun olan düzenlemelerin süreç içerisinde gerçekleştirilmesi.

Bu modelde üzerinde durulacak problemi müracaatçının belirlemesi önemli bir husustur. Müracaatçının önemli gördüğü problem ile sosyal çalışmacının algıladığı problem ayrı olabilmektedir ya da problemler müracaatçının bilinç düzeyinde değildir. Böyle zamanlarda öncelikle müracaatçının ortaya koyduğu problemi çözmek daha sonra sosyal çalışmacının algıladığı asıl problemi müracaatçının da fark etmesini sağlayarak çözüme kavuşturmak gerekmektedir (Koç, 2015: 46).

Problem çözme yaklaşımı esas olarak birey ve ailelerle gerçekleştirilecek mesleki uygulamalarda, sosyal çalışmacılara düzenli, planlı ve bütünlükçü bir bakış açısı ortaya koyması sebebiyle fonksiyonel bir yaklaşım olmaktadır. Bu yaklaşım toplumsal çevresindeki olumsuz etkileşimleri ile gerçek dışı rol ve beklentilerinden kaynaklandığını varsaymaktadır. Müracaatçıyı güçlendirerek problem çözme becerisini geliştirmek, karşılaştığı problemlerin sebep sonuçlarına ilişkin farkındalık

kazandırmak, problemlerin sebep olduğu negatif damgalamanın giderilmesiyle sosyal işlevselliklerini arttırmak amacıyla yapılan müdahaleler, problem çözme yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Danış ve Kara, 2016: 9). Çocuklar, gençler, aileler ve yaşlılar gibi birbirinden farklı müracaatçı gruplarıyla yürütülecek çalışmalar ve muhtaçlık, suçluluk, işsizlik, madde bağımlılığı, ilişki sorunları, hastalıklar, uyumsuzluk, okul devamsızlığı ve akran zorbalığı gibi pek çok sosyal sorun alanında sorunların çözümüne katkı sağlamasıyla sosyal çalışmacılara uygulama sırasında önemli kuramsal bakış açısı sunmaktadır (Eriksen, 1998; akt. Danış ve Kara, 2016: 9).

2.3.2. Sosyal Çalışma Mesleği ve Sosyal Öz-Yeterlik

Sosyal hizmet eğitiminin kültürel bakımdan etraflıca uygulanması ve yürütülmesi sosyal çalışmacıların yeterliliğinin ve öz yeterliliğinin sağlanması bakımından oldukça önemlidir (Tek, 2021: 338-358). Öz-yeterlilik kavramı bireyin bir zorlukla, problemle karşılaşması durumunda göstereceği kararlılığı, girişkenliği ve çabayı etkilemektedir (Yalancı ve Aydın, 2014: 21). Yapılan araştırmalara göre öz yeterliliği yüksek olan bireyler problemlerle karşı karşıya kaldıklarında rahat davrandıkları için verimli olabilmektedir ve buna bağlı olarak başarılı sonuçlar elde etmektedirler (Kalaycı Kırloğlu, 2021: 1242). Öz yeterlilik, sosyal çalışmacılara zorlukların üstesinden gelme, mücadele etme gücü, problem çözmeye yönelik güvenini artırma ve mesleki başarı sağlamaya beraber mesleki doyum sağlayan bir faktördür. Dolayısıyla öz yeterlilik düşünme tarzları, karar verme süreçleri ve problem çözme yaklaşımı üzerinde etkili olmaktadır (A.g.e.:1243). Böylece zorlu koşullar altındaki dezavantajlı müracaatçı gruplarıyla çalışacak olan sosyal çalışmacıların yaşam koşullarıyla başa çıkamadaki öz yeterliliklerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sosyal öz yeterlilik algısı, sosyal çalışmacının karşılaştığı her türlü zorlama ve engellemelere karşın toplumsal değişim yaratabileceğine yönelik inancını içermektedir. Sosyal öz yeterliliğinin farkında olan sosyal çalışmacı, müracaatçılara yardımcı olarak onların problemlerinin çözümünde daha etkin bir konuma gelmesini sağlamaktadır (Baltacı, 2017: 51). Sonuç olarak sosyal öz-yeterlilik düzeyi yüksek sosyal çalışmacılar mesleki yaşamında karşılaştığı problemleri pasif olarak izlemek yerine problemleri çözebileceğinin farkında olarak bir şeyleri değiştirmek adına sürece

aktif müdahale ederek problem çözümüne katkıda bulunmaktadır. Sosyal öz yeterlilik yaşam boyu sahip olunacak bütün beceriler için ön koşul olmaktadır.

2.4. Problem Çözme ve Sosyal Öz-Yeterlilikle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.1. Türkiye’de Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Koç (2015)’un çalışmasında, sosyal çalışmacıların demografik özellikleri ve meslek hayatları ile problem çözme becerisi arasında bulunan ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal çalışmacıların probleme yönelmeleri %66,5, problem çözme becerileri %68,49 ve genel problem çözme becerileri %67,64 oranında başarılı bulunmuştur.

Altınok (2015)’ araştırmasında sosyal hizmet öğrencilerinin problem çözme becerisinin bazı değişkenlerle arasında bulunan ilişkiyi ölçmeye çalışmıştır. Çalışma bulgularına göre sadece eğitim görülen sınıf seviyesi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim görülen sınıfın derecesi yükseldikçe problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür.

Ertekin (2017) çalışmasında müzik öğretmenliği öğrencilerinin farklı değişkenlerinin problem çözme beceri düzeyi ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre 21 yaşından büyük öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Problem çözme beceri düzeyleri ise kadınlarda daha anlamlı farklılık oluşturmuştur. Öz yeterlikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde olduğu saptanmıştır.

Cantav (2016)’ın araştırması beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile diğer üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin problem çözme becerisi daha yüksek bulunmuştur. İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerisi turizm ve otel işletmeciliği bölümüne göre daha anlamlı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile turizm ve otel işletmeciliği bölümü öğrencileri arasında ise anlamlılık bulunmamıştır.

Kesgin (2006)’ in yaptığı çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme tarzlarını kullanma seviyelerini ve öz yeterlik seviyesini incelemeyi, arasındaki ilişkiyi

ve etki eden değişkenleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuş ve problem çözme yaklaşımlarından en fazla değerlendiri yaklaşımı kullandıkları tespit edilmiştir. Öz yeterlikleri ile problem çözme becerilerinin kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Güneş (2011) yaptığı çalışmada üniversiteye giden öğrencilerin sosyal problem çözme seviyelerinin bazı değişkenler üzerinde etkisini araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre problem karşısında olumsuz yaklaşım göstermektedir. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre problemler karşısında kaçınmacı davranmaktadır. Sosyal yeterlik puanlarına göre probleme olumlu yaklaşanlar akılcı problem çözmektedir. Ayrıca probleme olumsuz yaklaşım ile akılcı problem çözme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlardan dikkatsiz yaklaşım dışında sosyal yeterlik puanları sosyal problem çözme puanlarını yordamaktadır.

Başa (2011) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, problem çözme becerileri ve ruhsal belirtilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenlerinin problem çözme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda problem çözme becerisi arttığında paranoid düşüncelerde artış görülmektedir. Problemi çözebileceklerine yönelik güvenleri arttıkça psikolojik belirtilerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Özkan, Akgün, Yanardağ, ve Yüceer (2013) tarafından yapılan çalışma, sosyal hizmet öğrencilerinin insan ilişkilerindeki problemlerini çözme yetenekleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kız öğrencilerinin problemlerle karşılaştığında daha çok olumsuz duygu içerisinde olduğu ancak erkek öğrencilerin daha güvensiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 25 ve 33 yaş aralığında olan öğrenciler problemlerini çözmede daha yapıcı davranmaktadırlar.

2.4.2. Dünya’da Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Asimopoulos, Marinaki, ve Maniadaki (2018)’nin çalışmanın amacı, sosyal hizmet öğrencilerinin problem çözme becerilerini demografi, sınıfı ve ruh sağlığı ile ilişkili olarak incelemektir. Yunanistan Western Attica Üniversitesi sosyal hizmet bölümü

öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonucuna göre, evli olmayan öğrencilerin problem çözme güven, yaklaşım-kaçınma tarzı ve toplam problem çözme puanlarının evli olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca kentsel bölgelerden gelen öğrenciler kişisel kontrol ve problem çözme puanlarında daha yüksek puanlara sahipken, 1. ve 2. sınıflara göre 3. veya 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme güveninden daha yüksek puanlar elde edilmiştir.

Larson, Reeder, & Heppner (1983) 500 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, problem çözme becerisi algısının yüksek veya düşük olmasının çeşitli bilişsel faktörlerle bağlantısını incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, bütün değişkenler için problem çözme becerisi algısının anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Yüksek seviyede problem çözme becerisi algısı olan öğrencilerin bilişsel faaliyetlerde daha fazla doyuma ulaştıkları, kendilik algılarının daha yüksek ve kendisine eleştirel yaklaşma puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin etkisiz ve mantık dışı düşüncelere daha az sahip oldukları, daha az suçlayıcı ve problem odaklı başa çıkma yollarını kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Ağlamış, 2019, s. 69).

D'Zurilla, Olivares, Kant (1998) yaptıkları çalışmada, yaş ve cinsiyet farklılıklarının sosyal problem çözme becerisini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların problem çözme becerilerinin gençlikten yetişkinliğe kadar arttığı ve yaşlılık döneminde azaldığını tespit etmişlerdir. Orta yaşlı bireyler hem genç yetişkinlere hem de ileri yaştaki yetişkinlere göre probleme olumlu yaklaşmakta ve akılcı problem çözme yöntemi kullanmaktadır. Genç yetişkin grubunun içinde dürtülerine hakim olamama konularında cinsiyet farklılıkları bulunmuştur.

2.4.3. Türkiye’de Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Dönmez (2010) ‘in çalışması, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Beden eğitimi öğrencilerinin öz yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında olumlu ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öz yeterlikleri üzerinde sınıf düzeyinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının 1. sınıf öğrencilerinden yüksek

olduğu saptanmıştır. 21 yaş ve üzeri öğrencilerin öz yeterlikleri ve problem çözme becerileri 18 ve 20 yaş arası öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Sabonchi' nin 2019 yılında yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinin öz yetkinlik problem çözme becerisi ve öz denetim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öz yeterlik ve problem çözme becerisi arasında negatif, öz düzenleme ve problem çözme becerisi arasında negatif, öz yeterlik ve öz düzenleme arasında ise pozitif yönde bir bağlantı bulunmuştur.

Erkoç (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve öz yeterlik algısı ile olan ilişkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin cinsiyet değişkeni kapsamında öz yeterlik puanları ile öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarının anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Problem çözme puanlarında cinsiyet değişkenine göre düşünen, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında, yaş değişkenine göre sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre ise kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker E. (2019) çalışmasında problem çözme becerisi ile mesleki öz yeterlikleri arasında bağlantı bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin problem çözme becerileri azaldıkça akademik öz yeterlik düzeyleri arttığı belirlenmiştir.

Koçak 2017 yılında hemşirelerin öz yeterlik algılarının problem çözme becerileri ile ilişkisi bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi, mezun olduktan sonra problem çözmeye ilgili eğitim alma durumları, mesleki ünvanları öz yeterlilik algısı üzerine etki etmektedir. Meslekte tecrübenin bulunması problem çözme becerisine olumlu katkıda bulunmaktadır. Hemşirelerin öz yeterlik algıları ile problem çözme beceri puanları arasında ters bağlantı bulunmuştur. Böylece hemşirelerin problem çözme becerileri arttıkça öz yeterlikleri de artmaktadır.

Kalaycı Kırloğlu (2021) sosyal çalışmacıların mesleki uygunluk, genel öz yeterlik ve mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. SHUDER'e üye 809 sosyal çalışmacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, genel öz yeterlik

ölçeğinden alınan puan arttığında mesleki doyum ölçeğinden alınan puanın da arttığı saptanmıştır. Ayrıca mesleki uygunluk ölçeği puanları arttığında mesleki doyum ölçeği puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, genel öz yeterlik ve mesleki uygunluk kapsamında yapılacak olan kazanım ve iyileştirme çalışmalarının mesleki doyumunu arttıracığı tespit edilmiştir.

2.4.4. Dünya’da Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Connolly (1989), yaptığı araştırmada sosyal öz yeterliliğin çocuk ve ergenler üzerinde insan ilişkileri boyutunda nasıl etki ettiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya lise öğrencilerinden 163 kişi, psikolojik tedavi gören 79 ergen katılmıştır. Bulgularda, kendine saygı, kendini kabul ve sosyal öz yeterlik beklentisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikiyatrik tedavi gören bireylerin kişilerarası ilişkilerdeki öz yeterlik beklenti düzeyi düşük olduğu tespit edilmiştir.

Catherine (2007) tarafından bu araştırma mezun olan sosyal hizmet öğrencilerinden zayıf öz yeterlik düzeyine sahip olan öğrencilerin etkili uygulama becerilerine sahip olmadıklarını iddia etmeleri üzerine yapılmıştır. Catherine, öğrencilerin düşük öz yeterlik düzeylerinin nedenini kısmen sosyal hizmet eğitiminin üstlenilme biçiminde yatabileceğini öne sürmektedir. Çözüm olarak sosyal hizmet müfredat içeriğini ayarlamak yerine, eğitimcilerin profesyonel olarak sosyal hizmete verilen vurgunun yumuşatılmasını ve uygulama teorisinin durumunu ve kullanımını netleştirmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

Williams, vd. (2002) hizmet ederek öğrenme kursuna katılan yüksek lisans sosyal hizmet öğrencilerinin algılanan öz yeterliği üzerine etkilerini araştırmışlardır. Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin derste öğrendiği bilgi ve becerileri kullanarak toplumsal ihtiyacı karşılama ve bir problemi çözmektedir. Öğrencilere Bandura’nın (1977) öz yeterlik ölçeği ön ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda kursun tamamlanmasının ardından algılanan öz yeterlikte artış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında hizmet ederek öğrenmenin yüksek lisans düzeyindeki programlarda etkili bir öğrenme yaklaşımı olabileceğini düşünmüşlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemlere yer verilmektedir. Araştırmada kullanılan model, araştırmanın evreni ve örneklemini, verileri toplarken kullanılan ölçüm araçları, ölçekler ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili detaylı bilgiler bu bölümde ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlik düzeyini ve arasındaki ilişkiyi incelemek ayrıca her birinin sosyo-demografik özelliklerle arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, değişik derecelerde az ya da çok değerler alabilen nesnel olarak gözlenip sayılarla ölçülüp analiz edilebilen araştırmadır. Genelleme yapmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi kanıtlamak amacı taşımaktadır (Saldamlı, 2013: 111).

İki ya da daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkilerini tespit etmek, beraber değişme durumlarını, değişkenlerin kendi içindeki düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005: 114).

3.2. Evren ve Örnekleme

İstanbul ilinde bulunan, 2021-2022 eğitim-öğretim güz dönemi İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi sosyal hizmet bölümünde kayıtlı olan lisans (1, 2, 3, ve 4.sınıf) öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Verilerin toplandığı zaman diliminde İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümünde 320 öğrenci, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümünde 130 öğrenci olmak üzere toplam 450 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim güz dönemi İstanbul Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesinde

Sosyal Hizmet bölümünde öğrenim gören, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olan toplam 221 sosyal hizmet öğrencisi oluşturmaktadır.

Tabakalı örnekleme yöntemi, belirlenen evrende alt tabaka gruplarının olduğu şartlarda kullanılmaktadır. Önemli olan husus, evrende bulunan alt tabakalardan yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 105). İki üniversite arasında yapılan bu çalışmada İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa sosyal hizmet lisans öğrencilerinin sınıf düzeyindeki öğrenci sayısı Sabahattin Zaim Üniversitesi sosyal hizmet öğrencilerine göre daha fazladır. Bu nedenle 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinin evrene ait bir alt tabaka olduğu düşünülerek ve her tabakadan belli miktarda öğrenci çekilerek örneklem oluşturulmuştur. Böylece toplam örneklem içerisinde her sınıf eşit seviyede ya da evrendeki oranı miktarında temsil edebilir hale gelmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, 1982 yılında Heppner ve Petersen’ in geliştirdiği, Şahin ve Heppner’in çalışmalarıyla 1993 yılında Türkçe’ye adapte edilen “Problem Çözme Envanteri” ile 2000 yılında Smith-Betz’ in geliştirdiği ve 2002 yılında Palancı’ nın Türkçe’ye uyarladığı “Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kendilerinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerine uygulanacak olan bu ölçeğin ilk bölümde sosyal hizmet öğrencilerinin kişisel ve sosyo-demografik bilgileri, ikinci bölümde sosyal hizmet öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için sorular bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek ve bazı değişkenlere yönelik veri toplamak için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Demografik bilgilerin yanı sıra, gönüllü faaliyete katılım, part-time işte çalışma, sosyal kulüplere katılma vb. sorular da yer almaktadır. Soru formu 8 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri

Orijinali Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, 1993 yılında Şahin ve Heppner tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. 6'lı likert tipine sahip, 35 maddelik bir ölçektir. 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşımdır. Ölçeğin aceleci yaklaşım boyutunda 9 soru, düşünen yaklaşım boyutunda 5 soru, kaçınan yaklaşım boyutu 4 soru, değerlendirici yaklaşım boyutu 3 soru, kendine güvenli yaklaşım boyutu 6 soru, planlı yaklaşım boyutunda ise 4 soru bulunmaktadır. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya dahil edilmemektedir. Geriye kalan maddelerin problem çözme becerisini ölçmekte yeterli olduğu kabul edilmektedir. Ters puanlanması gereken maddeler 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddelerdir. Ölçekten 32 ile 192 puan arası alınabilmektedir. Problem çözme becerisi hakkında yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin puanları yüksek bulunurken, problem çözme becerisi hakkında yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin puanları düşük bulunmaktadır. İç tutarlık güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Sosyal Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğrencilerin sosyal öz yeterlik algılarını test etmek amacıyla Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, 2000 yılında Smith Betz tarafından geliştirilerek Palancı (2002) aracılığıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li likert tipine sahip 25 maddelik bir ölçektir. Ölçek sosyal iletişimlerini, arkadaşlık ilişkilerini, sosyal aktiflik, toplum önünde sakin olabilme, topluluğa katılma ve sosyal destek alabilme ya da sosyal destek verebilme boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek sonucunda yüksek puan almak sosyal öz yeterlilik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Palancı' nın yaptığı çalışmada iç tutarlık güvenilirlik katsayısının .89 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın üzerinden dört ay geçtikten sonra yeni bir güvenilirlik hesaplamaları yapılarak rastgele seçilen 100 kişilik gruptan ulaşılan korelasyon .68 $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir tutarlılık ortaya koymuştur. Ölçek ergen ve üniversite öğrencilerinin sosyallik tanımını dahilinde, sosyal öz yeterlik algılarını test etmeyi hedeflemektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına, gerekli etik kurul onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Veriler, koronavirüs salgını sebebiyle İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinden online olarak Google form yöntemiyle ve kısmi olarak yüz yüze toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın ölçme araçları sosyal hizmet lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Anketler doldurulmadan önce öğrenciler araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında ve yorumlanmasında etik kurallara dikkat edilmiştir. Öğrencilerin ölçme araçlarına yaklaşık 10-15 dakikada cevap verdikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulguların analiz edilmesinde IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların analizinden önce puanların normallik testi basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerine Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1:Uygulanan Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık
Problem Çözme Envanteri	-.347	.451
Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	-.261	-.259

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ölçeklerden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1.5 arasındadır. Tabachnick ve Fidell (2013) yaptığı çalışmada -1.50 ile +1.50 arasında bulunan basıklık ve çarpıklık değerleri için ölçeklerden alınan puanların normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu durumda ölçeklerden alınan puanlar normal dağılım göstermiş olmasından dolayı araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların frekans dağılımları ve betimsel analizleri yapılmış ardından iki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden alınan puanların arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını hesaplamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Verilerden elde edilen bulgularına ve analizlerine araştırmanın bu bölümünde yer verilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileriyle ilgili veriler ve analizleri, sonrasında da araştırma sorusuyla ilgili veriler ve analizleri tablolar aracılığıyla açıklanacaktır.

4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Betimsel İstatistikleri

Bu araştırmanın çalışma grubu; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Sabahattin Zaim Üniversitesi 2021-20211 eğitim öğretim yılı Sosyal Hizmet bölümü 1, 2, 3, ve 4.sınıflarda eğitim görmekte olan 221 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelerine Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeleri

	Değişkenler	Frekans	Yüzelik (%)
Cinsiyet	Kadın	202	91.4
	Erkek	19	8.6
Yaş	18	16	7.2
	19	35	15.8
	20	53	24.0
	21	60	27.1
	22	39	17.6
	23	14	6.3
	24	1	0.5
	25	2	0.9
	27	1	0.5
Sınıf	1.sınıf	44	19.9
	2.sınıf	57	25.8
	3.sınıf	61	27.6
	4.sınıf	59	26.7

Tablo 4.1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeleri (Devamı)

	Değişkenler	Frekans	Yüzdelerik (%)
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	109	49.3
	Sabahattin Zaim Üniversitesi	112	50.7
Anne- Baba Tutumu	Koruyucu	93	42.1
	Demokratik/Destekleyici	96	43.4
	İlgisiz	9	4.1
	Otoriter	23	10.4
Sosyal Kulüp Katılımı	Evet	127	57.5
	Hayır	94	42.5
Gönüllü Faaliyet Katılımı	Evet	130	58.8
	Hayır	91	41.2
Yarı Zamanlı Çalışma	Evet	72	32.6
	Hayır	149	67.4
Toplam		221	100.0

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin 202'si kadın (%91.4), 19'u (%8.6) erkektir. Kadın öğrencilerin fazla olmasının sebebi sosyal hizmet bölümünü tercih eden öğrencilerin çoğunluğunun kadın olmasından kaynaklanmaktadır.

21 yaşında 60 (%27.1), 20 yaşında 53 (%24), 22 yaşında 39 (%17.6), 19 yaşında 35 (%15.8), 18 yaşında 16 (%7.2), 23 yaşında 14 (%6.3), 25 yaşında 2 (%0.9), 24 yaşında 1 (%0.5), 27 yaşında 1 (%0.5) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin 61'i (%27.6) 3. sınıf, 59'u (%26.7) 4. sınıf, 57'si (%25.8) 2. sınıf, 44'ü (%19.9) 1.sınıfa gitmektedir. Sabahattin Zaim Üniversitesine giden 112 (%50.7), İstanbul Üniversitesine giden 109 (%49.3) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin anne-baba tutumlarına göre 96'sı (%43.4) demokratik/destekleyici, 93'ü (%42.1) koruyucu, 23'ü (10.4) otoriter, 9'u (%4.1) ilgisiz tutum göstermektedir.

Sosyal hizmet bölümü öğrencileri olarak üniversitede sosyal kulübe katılan 127 (%57.5) öğrenci vardır. 94'ü (%42.5) üniversitede herhangi bir sosyal kulübe katılmamaktadır. 130'u (%58.8) gönüllü faaliyetlere katılmakta, 91'i (%42.2) ise gönüllü faaliyetlere katılmamaktadır. Hem üniversiteye gidip hem yarı zamanlı çalışan öğrenci sayısı 72 (%32.6) dir. 149 (%67.4) öğrenci ise yarı zamanlı çalışmamaktadır.

Tablo 4. 2: Ölçeklerden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Madde Sayısı	Ortalama	Std. Sap.	Min.	Mak.
Problem Çözme Envanteri	35	89.54	18.66	54.00	141.00
Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	25	91.06	18.69	31.00	125.00

Tablo 4.2 incelendiğinde Problem Çözme Envanterinin ortalamasının 89.54, standart sapması 18.66 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin orijinalinde alınabilecek puan en az 32 en fazla 192 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada en az puan 54 en fazla puan 141 olarak bulunmuştur. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin aritmetik ortalamasının 91.06, standart sapmasının ise 18.69 olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan en az 31 fazla 125 olarak bulunmuştur. Problem çözme envanterinden ortalama 89.54 puan alınması araştırmaya katılan öğrencilerin orta düzey problem çözme becerilerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı bulgulara Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3: Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanların Betimsel İstatistikleri

PÇE Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ortalama	Std. Sap.	Min.	Mak.
Kaçınan Yaklaşım	4	10.11	4.03	4.00	21.00
Kendine Güvenli Yaklaşım	6	16.05	5.31	6.00	36.00
Değerlendirici Yaklaşım	3	7.17	2.95	3.00	18.00
Planlı Yaklaşım	4	10.01	3.70	4.00	23.00
Aceleci Yaklaşım	9	28.10	5.52	16.00	43.00
Düşünen Yaklaşım	5	13.83	3.16	9.00	24.00

Tablo 4.3'e bakıldığında, problem çözme becerisi boyutları katılımcıların en yeterli algıladıklarından yetersiz algıladıklarına doğru sıralama yapıldığında ilk olarak

değerlendirici yaklaşım ($x=7.17$)'ın yer aldığı, ardından; planlı yaklaşım ($x=10.01$), kaçınan yaklaşım ($x=10.11$), düşünen yaklaşım ($x=13.83$), kendine güvenli yaklaşım ($x=16.05$) ve aceleci yaklaşımın ($x=28.10$) takip ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarından kendilerini en yeterli algıladıkları problem çözme boyutu değerlendirici yaklaşımdır. En yetersiz algıladıkları problem çözme boyutu ise aceleci yaklaşım olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Analizleri

Problem Çözme Envanterinden alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında t testi yapılarak farklılıkların incelenmesiyle ilişkili olarak analiz sonuçları Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 4: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	202	89.11	18.31	219	-1.114	.266
Erkek	19	94.10	22.03			

Tablo 4.4' de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanlarıyla anlamlı farklılıklar oluşturmamaktadır [t (219) = -1.114, $p > .05$].

Öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız t testi yapılarak sonuçları Tablo 4.5'de gösterilmiştir

Tablo 4. 5: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kaçınan	Kadın	202	10.09	3.99	219	-.228	.820
	Erkek	19	10.31	4.55			
Kendine Güven	Kadın	202	16.03	5.22	219	-.179	.858
	Erkek	19	16.26	6.37			
Değerlendirici	Kadın	202	7.15	3.00	219	-.377	.707
	Erkek	19	7.42	2.43			
Planlı	Kadın	202	9.95	3.60	219	-.820	.413
	Erkek	19	10.68	4.63			
Aceleci	Kadın	202	28.12	5.53	219	.172	.863
	Erkek	19	27.89	5.52			
Düşünen	Kadın	202	13.76	3.19	219	-.999	.319
	Erkek	19	14.52	2.81			

Tablo 4.5’ de araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$).

Problem çözme envanteri puanları ile öğrencilerin yaşları arasında ANOVA testi yapılarak farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
18	16	85.62	18.69	G.A.	2711.800	8	338.975	.972	.459
19	35	91.57	19.83	G.İ.	73910.951	212	348.637		
20	53	90.62	17.39	Toplam					
21	60	89.13	18.66						
22	39	90.17	18.65						
23	14	91.50	20.96						
24	1	65.00	-						
25	2	70.00	8.4						
27	1	61.00	-						

Tablo 4.6 incelendiğinde Problem Çözme Envanteri toplam puanları sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(8-212) = .972, p>0.05].

Problem Çözme Envanterinden alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelenmek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 7: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
1.sınıf	44	88.20	19.69	G.A	1112.02	3	370.675		
2.sınıf	57	90.45	18.64	G.İ	75510.72	217	347.976		
3.sınıf	61	92.42	18.33	Toplam	76622.75	220		1.065	.365
4.sınıf	59	86.69	18.18						

Tablo 4.7 incelendiğinde Problem Çözme Envanteri toplam puanları sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-217) = 1.065, p > 0.05$].

Problem çözme becerisi envanteri alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 8: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
Acelecı	1	44	27.47	5.81	G.A.	307.13	3	102.377		
	2	57	27.07	5.54	G.İ.	6411.47	217	29.546		
	3	61	29.98	5.67	Toplam	6718.60	220		3.465	.017*
	4	59	27.62	4.73						

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin Problem Çözme Envanteri alt boyutundan aldıkları puanlara göre acelecı yaklaşım boyutu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$f(3-217) = 3.465, p < 0.05$]. Buna göre 1. sınıfların problem çözme envanteri acelecı yaklaşım alt boyutu puanlarının ortalaması ($X=27.4$), 2 sınıfların ($X=27.07$), 3. sınıfların ($X=29.98$) ve 4.sınıfların ($X=27.62$) olarak ölçülmüştür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, problem çözme envanteri acelecı alt boyut puanlarının 3. sınıf ($X=29.98$) ve 2. Sınıf ($X=27.07$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten düşük puan aldıkça problem çözme becerisi yükselmektedir. Buna göre 2. sınıf sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre acelecı problem çözme becerisi daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların üniversiteye göre farklılığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına Tablo 4.9’da yer verilmiştir

Tablo 4. 9: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İstanbul Üniversitesi	109	91.88	18.46	219	1.851	.066
Sabahattin Zaim Üniversitesi	112	87.26	18.65			

Tablo 4.9’ da öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları toplam puanlar, eğitim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır [(t (219) =1.851, p>0.05].

Problem çözme envanterin alt boyutlarından alınan puanların öğrencilerin gittiği üniversiteye göre farklılığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kaçıngan	İstanbul Ü.	109	10.83	4.11	219	2.657	.008*
	Zaim Ü.	112	9.41	3.85			
Kendine Güven	İstanbul Ü.	109	16.33	4.99	219	.786	.433
	Zaim Ü.	112	15.77	5.61			
Değerlendirici	İstanbul Ü.	109	7.33	2.79	219	.808	.420
	Zaim Ü.	112	7.01	3.11			

Tablo 4.10: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları (Devamı)

Planlı	İstanbul Ü.	109	10.45	3.54	219	1.754	.081
	Zaim Ü.	112	9.58	3.81			
Aceleci	İstanbul Ü.	109	28.42	5.56	219	.843	.400
	Zaim Ü.	112	27.79	5.49			
Düşünen	İstanbul Ü.	109	14.14	3.11	219	1.459	.146
	Zaim Ü.	112	13.52	3.20			

Tablo 4.10 incelendiğinde Problem Çözme Envanteri alt boyutundan kaçınan yaklaşım puanları sosyal hizmet öğrencilerinin eğitim gördüğü üniversiteye göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır [(t (219) =2.657 p<0.05]. Problem Çözme envanterinde düşük puan aldıkça problem çözme becerisi yükselmektedir. Buna göre Sabahattin Zaim Üniversitesi (X= 9.41) kaçınan problem çözme becerisi İstanbul Üniversitesine (X=10.83) göre daha yüksektir.

Problem Çözme Envanterinden alınan puanların anne-baba tutumu arasında ANOVA testi yapılarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemeye yönelik analiz sonuçlarına Tablo 4.11’de yer verilmiştir

Tablo 4. 11: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Anne-Baba Tutumu	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
Koruyucu	93	89.24	18.96	G.A.	1980.22	3	660.074		
Demok/dest.	96	87.55	18.18	G.İ.	74642.53	217	343.975		
İlgisiz	9	99.00	18.81	Toplam	76622.75	220		1.919	.127
Otoriter	23	95.39	18.19						

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanları, algıladıkları anne-baba tutumlarıyla anlamlı farklılık oluşturmamaktadır [$f(3-217) = 1.919$ $p > 0.05$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem çözme envanteri alt aldıkları puanlarla algıladıkları anne-baba tutumları arasında ANOVA testi yapılarak farklılıklar incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 12: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Bo-yut	Tutum	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
Planlı	K	93	10.25	3.81	G.A.	112.59	3	37.532		
	D	96	9.33	3.36	G.İ.	2901.33	217	13.370		
	İ	9	11.88	3.68	Toplam	3013.92	220		2.807	.041*
	O	23	11.17	4.14						

Tablo 4.12’ de görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri alt boyutundan planlı yaklaşım puanları sosyal hizmet öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$f(3-217) = 2.807$ $p < 0.05$]. Problem Çözme Envanteri planlı alt boyut puanlarının ortalaması koruyucu anne-baba tutumu ($X=10.25$), demokratik ($X=9.33$), ilgisiz ($X=11.88$), otoriter ($X=11.17$) olarak ölçülmüştür. Hangi gruplarda farklılık oluştuğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Problem çözme envanteri planlı alt boyut puanlarının ilgisiz ($X=11.88$) ve demokratik ($X=9.33$) ile otoriter ($X=11.17$) ve demokratik ($X=9.33$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan almak problem çözme becerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre öğrencilerin demokratik anne-baba tutumu ilgisiz anne-baba tutumuna göre planlı problem çözme becerisi daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları demokratik anne baba tutumları otoriter anne baba tutumlarına göre planlı problem çözme becerisi daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem çözme envanteri alt boyutlarından aldıkları puanlarla algıladıkları anne-baba tutumları arasında ANOVA testi yapılarak anlamlı farklılık olup oluşmadığı incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.13’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 13: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Bo yut	Tutum	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
Düşünen	K	93	13.80	3.08	G.A.	89.80	3	29.936		
	D	96	13.59	3.22	G.İ.	2116.99	217	9.756		
	İ	9	16.88	4.19	Toplam	2026.80	220		3.069	.029*
	O	23	13.73	2.24						

Tablo 4.13’ de görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri alt boyutundan düşünen yaklaşım puanları sosyal hizmet öğrencilerinin anne-baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [(f (3-217) = 3.069 p<0.05]. Problem Çözme Envanteri düşünen alt boyut puanlarının ortalaması koruyucu anne-baba tutumu (X=13.80), demokratik (X=13.59), ilgisiz (X=16.88), otoriter (X=13.73) olarak ölçülmüştür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, problem çözme envanteri düşünen alt boyut puanlarının ilgisiz (X=16.88) ve koruyucu (X=13.80) ile ilgisiz (X=16.88) ve demokratik (X=13.80) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan almak problem çözme becerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre öğrencilerin algıladıkları koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu, ilgisiz anne-baba tutumuna göre “düşünen yaklaşım” problem çözme becerisi açısından daha yüksektir.

Öğrencilerin Problem çözme envanterinden aldıkları puanların, sosyal kulüplere katılımlarına göre farklılığının incelenmesine yönelik bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına Tablo 4.14’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 14: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılıma Göre t-Testi Sonuçları

Sosyal Kulüp	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	127	91.42	18.89	219	1.747	.082
Hayır	94	87.01	18.13			

Tablo 4.14’ de görüldüğü gibi öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları toplam puanları sosyal kulüplere katılım durumuna göre anlamlı fark bulunamamıştır [(t (219) = 1.747 p>0.05].

Problem çözme becerisi envanterin alt boyutlarından alınan puanların sosyal kulüplere katılımına göre farklılığın incelenmesine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 4.15’ de yer verilmiştir.

Tablo 4. 15: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılıma Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sosyal Kulüp	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kaçınan	Evet	127	10.35	4.20	219	1.032	.303
	Hayır	94	9.78	3.79			
Kendine Güvenli	Evet	127	16.44	5.36	219	1.258	.210
	Hayır	94	15.53	5.23			
Değerlendirici	Evet	127	7.75	3.16	219	3.471	.001*
	Hayır	94	6.39	2.45			
Planlı	Evet	127	10.33	3.73	219	1.500	.135
	Hayır	94	9.58	3.62			
Aceleci	Evet	127	27.87	5.36	219	-.719	.473
	Hayır	94	28.41	5.75			

Tablo 4.15: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılma Göre t-Testi Sonuçları (Devamı)

Düşünen	Evet	127	14.14	3.23	219	1.738	.084
	Hayır	94	13.40	3.03			

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin Problem Çözme Envanteri alt boyutundan aldıkları puan sonucunda değerlendirici yaklaşım puanları sosyal kulüplere katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [(t (219) =3.471 p<0.05]. Problem Çözme envanterinde düşük puan aldıkça problem çözme becerisi artmaktadır. Buna göre sosyal kulüplere katılmayan (X= 6.39) öğrencilerin sosyal kulüplere katılan öğrencilere (X=7.75) göre değerlendirici problem çözme becerisi daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem çözme becerisi envanteri puanlarının gönüllü faaliyetlerde bulunmalarına göre anlamlı farklılık olup oluşmadığına yönelik t testi sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Gönüllü Faaliyetlerde Bulunmalarına Göre t-Testi Sonuçları

Gönüllü Bulunma	Faaliyetlerde	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet		130	87.08	18.90	219	-2.369	.019*
Hayır		91	93.06	17.82			

Tablo 4.16 incelendiğinde öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları toplam puanların gönüllü faaliyetlere katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir [(t (219) =-2.369 p<0.05]. Problem Çözme envanterinde düşük puan aldıkça problem çözme becerisi artmaktadır. Buna göre gönüllü faaliyetlerde bulunun (X=87.08) öğrencilerin gönüllü faaliyetlere katılmayan (X=93.06) öğrencilere göre problem çözme becerisi daha yüksektir.

Problem çözme becerisi envanterin alt boyutlarından alınan puanların gönüllü faaliyetlerde bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik bağımsız t testi sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Gönüllü Faaliyetlerde Bulunmalarına Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gönüllü Faaliyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kaçınan	Evet	130	9.83	3.91	219	-1.210	.228
	Hayır	91	10.50	4.19			
Kendine Güvenli	Evet	130	15.59	5.61	219	-1.549	.123
	Hayır	91	16.71	4.80			
Değerlendirici	Evet	130	6.76	2.86	219	-2.476	.014*
	Hayır	91	7.75	2.99			
Planlı	Evet	130	9.63	3.70	219	-1.832	.068
	Hayır	91	10.56	3.65			
Aceleci	Evet	130	27.30	5.04	219	-2.620	.009*
	Hayır	91	29.25	5.98			
Düşünen	Evet	130	13.54	3.27	219	-1.613	.108
	Hayır	91	14.24	2.97			

Tablo 4.17 incelendiğinde öğrencilerin Problem Çözme Envanteri değerlendirici alt boyutundan aldıkları puanlar gönüllü faaliyetlere katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [(t (219) =-2.476 p<0.05]. Problem Çözme envanterinde düşük puan almak problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre gönüllü faaliyetlere katılan ($X=6.76$) öğrencilerin gönüllü faaliyetlere katılmayan ($X=7.75$) öğrencilere göre değerlendirici problem çözme becerisi daha yüksektir. Ayrıca Problem Çözme Envanteri aceleci alt boyut puanları sosyal hizmet

öğrencilerinin gönüllü faaliyetlere katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir [(t (219) =-2.620 p<0.05]. Problem Çözme envanterinde düşük puan almak problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre gönüllü faaliyetlere katılan (X=27.30) öğrencilerin gönüllü faaliyetlere katılmayan (X=29.25) öğrencilere göre aceleci problem çözme becerisi daha yüksektir.

Problem çözme becerisi envanteri puanlarının yarı zamanlı çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bağımsız örneklem analiz sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Yarı Çalışma	Zamanlı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet		72	91.27	17.84	219	.958	.339
Hayır		149	88.71	19.04			

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanlarından aldıkları puanlarla yarı zamanlı çalışma durumu arasında anlamlı farklılık oluşmamaktadır [(t (219) = .958 p>0.05].

Problem çözme becerisi envanterin alt boyutlarından alınan puanların yarı zamanlı çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19: Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yarı Zamanlı Çalışma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kaçınan	Evet	72	11.08	4.06	219	2.512	.013*
	Hayır	149	9.64	3.95			
Kendine Güven	Evet	72	15.62	5.22	219	-.834	.405
	Hayır	149	16.26	5.36			
Değerlendirici	Evet	72	7.23	3.30	219	.208	.835
	Hayır	149	7.14	2.78			
Planlı	Evet	72	9.76	3.87	219	-.709	.479
	Hayır	149	10.14	3.62			
Aceleci	Evet	72	29.37	5.39	219	2.402	.017*
	Hayır	149	27.48	5.50			
Düşünen	Evet	72	13.63	3.00	219	-.631	.529
	Hayır	149	13.92	3.24			

***p<0.05**

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri kaçınan yaklaşım alt boyut puanları sosyal hizmet öğrencilerinin yarı zamanlı çalışma durumlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [(t (219) = 2.512 p<0.05)]. Problem Çözme envanterinde düşük puan almak problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre yarı zamanlı çalışmayan (X=9.64) öğrencilerin yarı zamanlı çalışan (X=11.08) öğrencilere göre kaçınan problem çözme becerisi daha yüksektir.

Aynı zamanda Problem Çözme Envanteri Aceleci yaklaşım alt boyut puanları sosyal hizmet öğrencilerinin yarı zamanlı çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır [(t (219) = 2.402 p<0.05)]. Problem Çözme envanterinde düşük puan almak problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre

yarı zamanlı çalışmayan ($X=27.48$) öğrencilerin yarı zamanlı çalışan ($X=29.37$) öğrencilere göre aceleci problem çözme becerisi daha yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Analizleri

Sosyal Öz Yeterlik Algısı ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemeye yönelik t testi sonuçlarına Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 20: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	202	91.17	19.08	219	.297	.767
Erkek	19	89.84	14.29			

Tablo 4.20 incelendiğinde sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık oluşmamaktadır [t (219) =.297 p>0.05].

Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden alınan puanlarla yaş değişkeni arasında ANOVA testi yapılarak farklılıkları incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 21: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
18	16	96.12	22.51	G.A.	3076.88	8	384.610	1.104	.362
19	35	92.51	17.87	G.İ.	73842.23	212	348.312		
20	53	92.92	17.36	Toplam	76919.11	220			

Tablo 4.21: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

21	60	90.91	19.80
22	39	88.48	17.63
23	14	80.14	18.30
24	1	102.0	-
25	2	104.0	19.79
27	1	-	-

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı puanları yaş değişkeniyle anlamlı farklılık oluşmamaktadır [$f(8-212) = .362$ $p>0.05$].

Sosyal Öz-Yeterlik ölçeğinden alınan puanlarla öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 4.22’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
1.sınıf	44	94.43	21.12	G.A.	799.71	3	266.570		
2.sınıf	57	91.35	18.24	G.İ.	76119.40	217	350.781		
3.sınıf	61	90.44	18.28	Toplam	76919.11	220		.760	.518
4.sınıf	59	88.91	17.73						

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-217) = .760$ $p>0.05$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden aldıkları puanların, eğitim gördükleri üniversiteye göre farklılıkların incelenmesine yönelik t testi sonuçları Tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 23: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Üniversiteye Göre t Testi Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İstanbul Ü.	109	91.36	18.16	219	.238	.812
Zaim Ü.	112	90.76	19.28			

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar, eğitim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (219) =.238 p>0.05].

Sosyal Öz-Yeterlik ölçeğinden alınan puanlarla öğrencilerin anne-baba tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına Tablo 4.24’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 24: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Anne-Baba Tutumu	N	\bar{X}	Ss	V.K	K. T	Sd	K. O	f	p
Koruyucu	93	89.81	19.70	G.A.	1940.70	3	646.90		
Demok.	96	94.06	18.17	G.İ.	74978.40	217	345.52	1.872	.135
İlgisiz	9	84.88	18.66	Toplam	76919.11	220			
Otoriter	23	86.00	15.21						

Tablo 4.24 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar, algıladıkları anne-baba tutumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-217) = 1.1872$ $p > 0.05$].

Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden alınan puanların öğrencilerin sosyal kulüplere katılımına göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığına yönelik t testi sonuçlarına Tablo 4.25’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 25: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sosyal Kulüplere Katılımına Göre t Testi Sonuçları

Sosyal Kulüp Katılımı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	127	92.43	17.99	219	1.268	.206
Hayır	94	89.21	19.54			

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlarla sosyal kulüplere katılımları arasında anlamlı farklılık oluşmamaktadır [$t(219) = 1.268$ $p > 0.05$].

Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden alınan puanların öğrencilerin gönüllü faaliyette bulunma durumuna göre anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığını incelemeye yönelik t testi sonuçlarına Tablo 4.26’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 26: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Gönüllü Faaliyette Bulunmalarına Göre t Testi Sonuçları

Gönüllü Faaliyetlerde Bulunma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	130	94.28	18.11	219	3.121	.002*
Hayır	91	86.46	18.65			

Tablo 4.26' ya bakıldığında öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar, gönüllü faaliyetlerde bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(219) = 3.121$ $p < 0.05$]. Gönüllü faaliyetlere katılan öğrencilerin sosyal öz yeterlik ölçeği puanları ($X = 94.28$), gönüllü faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre ($X = 86.46$) daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ölçeğinden aldıkları puanlar, yarı zamanlı çalışma durumlarına göre anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığını incelemeye yönelik t testi sonuçlarına Tablo 4.27'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 27: Öğrencilerin Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yarı Zamanlı Çalışma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Yarı Çalışma	Zamanlı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet		72	94.29	19.56	219	1.793	.074
Hayır		149	89.50	18.12			

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlarla yarı zamanlı çalışma durumları arasında anlamlı farklılık oluşmamaktadır [$t(219) = 1.793$ $p > 0.05$].

4.4. Ölçekler Arası İlişki Analizleri

Ölçeklerin Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği puanları arasındaki ilişkilere ise Tablo 4.28'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 28: Ölçeklerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkiler

Değişken	Problem Çözme Beceri Envanteri	Sosyal Öz Yeterlik Algısı Ölçeği
Problem Çözme Beceri Envanteri	1	-.247**
Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	-.247**	1

****0.01 düzeyinde anlamlı**

Tablo 4.28 incelendiğinde araştırmada yer alan öğrencilerin problem çözme beceri puanları ile sosyal öz yeterlik algısı puanları arasında ($r = -.247$) zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Problem çözme beceri puanı düşerken sosyal öz yeterlik algısı puanı artmaktadır. PÇE’de yüksek puan almak düşük problem çözme becerisine işaret etmektedir. Bu doğrultuda problem çözme becerisi artarken sosyal öz yeterlik algısı artmaktadır. Problem çözme becerisi azalırken sosyal öz yeterlik algısı azalmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu tez çalışmasından elde edilen sonuçlara yer verilip tartışılması yapılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Literatür incelendiğinde sosyal hizmet öğrencileriyle, problem çözme becerisi üzerine araştırma yapılmış ancak sosyal öz yeterlikleri ile ilişkili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal çalışmacı adayları olan sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki becerilerinden olan problem çözme becerisi ve iletişimi başlatma, sürdürme becerisi olan sosyal öz yeterlik algılarının öğrenilmesi önemli bir konudur. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda literatüre yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.1. Problem Çözme Becerisi ve Sosyal Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan 221 sosyal hizmet bölümü öğrencisinin Problem Çözme Envanterinin aritmetik ortalaması 89,54, standart sapması 18,66 olarak hesaplanmıştır. Problem Çözme Envanterinden ortalama 89,54 puan alınması araştırmaya katılan öğrencilerin orta düzey problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin orijinalinde alınabilen en az puan 32 en fazla puan 192 dir. Bu çalışmada ise en az puan 54 en fazla puan 141 olarak bulunmuştur.

Problem çözme becerisi alt boyutlarının en yeterli algılanandan en yetersiz algılanan boyuta doğru sıralama yapıldığında ilk olarak değerlendirici yaklaşım ($x=7,17$)’ın yer aldığı, devamında sırasızla; planlı yaklaşım ($x=10,01$), kaçınan yaklaşım ($x=10,11$), düşünen yaklaşım ($x=13,83$), kendine güvenli yaklaşım ($x=16,05$) ve aceleci yaklaşımın ($x=28,10$) takip ettiği görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarından kendilerini

en yeterli algıladıkları problem çözme boyutu değerlendirici yaklaşımdır. En yetersiz algıladıkları problem çözme boyutu ise aceleci yaklaşım olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin bir problemle karşılaştığı durumda problemi çözmek için başvuracağı yolların hepsini düşündüğü, ortaya çıkacak sonuçları öngörmeye çalıştığı, benzer problemleri daha kolay ve hızlı çözme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, akıllarına gelen ilk fikirle hareket etmedikleri, problemin yarattığı sonuçtan ziyade problemin nasıl ortaya çıktığıyla ilgilenerek alternatif çözüm üretebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin aritmetik ortalaması 91,06, standart sapması 18,69 olarak bulunmuştur. Alınan en az puan 31 en fazla puan 125 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal öz yeterlik algıları ölçüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal öz yeterlik puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Sosyal öz yeterlik ölçeğinden yüksek puan almak sosyal öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal iletişim kurma, arkadaşlık ilişkileri, sosyal aktiflik, toplum önünde rahat olabilme, topluluğa katılma, sosyal destek verebilme ya da alabilme konularında kendilerini yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Literatürde sosyal öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal durumlarda daha güvenli davranış sergiledikleri, kişilerarası yaşadığı çatışmaları çözme konusunda daha becerikli oldukları, sosyal becerilerini doğru zamanda doğru yerde kullanabildikleri, bir şeylerin değişebilmesi için sürece müdahale ederek problemi çözebildikleri belirtilmektedir (Gülşen, 2013: 29; Çelikkaleli, 2004: 28).

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi incelendiğinde problem çözme beceri puanları ile sosyal öz yeterlik algısı puanları arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerisi ölçeği ters puanlandığı için düşük puan almak yüksek beceriyi ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme becerileri artarken sosyal öz yeterlik algıları artmakta, problem çözme becerileri azalırken sosyal öz yeterlik algıları azalmaktadır.

5.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerinin Problem Çözme Becerisi ve Sosyal Öz Yeterlik Algısını Etkileyip Etkilemediğine Dair Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olmasının nedeni kadın öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü daha fazla tercih etmesiyle açıklanabilmektedir. Problem çözme becerisi alt boyutları incelendiğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Böylece kadın ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri açısından birbirlerine benzer oldukları söylenebilir. Altınok (2015) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin problem çözme becerileri ile ilgili önemli bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete ilişkin araştırma bulgusunun, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer sonucu verdiği tespit edilmiştir (Koç, 2015; Kuzu ve Ersöz, 2008). Ancak Aydemir, Artan, ve Öngören (2021) sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorun çözme yönelimi ve sorun çözme tarzlarını inceledikleri çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha rasyonel sorun çözme stiline sahip oldukları ve kadınların daha fazla olumlu sorun yönelimine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha dürtüsel/dikkatsiz ve kaçınan/erteleyen sorun çözme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlik algısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal öz yeterlik algılarının birbirine benzer olduğu bu nedenle farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. 2007 yılında Çubukçu ve Girmen öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün sosyal öz-yeterlik algısına etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde yaş değişkenine göre öğrencilerin sosyal öz yeterlik algılarının da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin çalışmaya katılan öğrencilerin 9 farklı yaş grubunu oluşturmalarından ve yaşların dengeli dağılmamasından dolayı anlamlı farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Koç (2015) sosyal çalışmacılarla

yaptığı araştırmada sosyal çalışmacıların yaşları arttıkça, sosyal sorun çözme beceri puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları ile sınıf düzeyleri aralarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat problem çözme becerisi alt boyutları incelendiğinde sınıf düzeyi ile aceleci yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme envanterinden düşük puan almak yüksek beceriyi ifade ettiğinden dolayı 2. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre aceleci yaklaşım problem çözme becerisi daha yüksektir. Ancak aceleci yaklaşım becerisine sahip olanlar düşünmeden akla gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettiği için alternatif çözüm üretmekte yetersiz kalmaktadır. 2. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre problem çözerken aceleci davranmalarından dolayı hata yapma olasılıkları ve detay kaçırma ihtimalleri çok daha fazladır. 3.sınıf öğrencilerinin 2.sınıf öğrencilerine göre farklı problemlerle karşılaşp çözüm üretildiğinde problem çözme konusunda daha fazla tecrübe ve deneyim kazandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda sosyal hizmet eğitiminin problem çözme becerisine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum literatürü desteklemektedir. Altınok (2015) yaptığı araştırmada problem çözme becerisi en düşük öğrencilerin 1.sınıf sosyal hizmet öğrencileri olduğu, en yüksek problem çözme becerisi ise 4.sınıf sosyal hizmet öğrencileridir. Bununla beraber 2.sınıfların problem çözme becerisi 1.sınıflardan fazla çıkarken, 3.sınıfların problem çözme becerisi 2.sınıf ve 1.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir, Artan, ve Öngören (2021) sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal sorun çözme yönelimi ve sorun çözme tarzlarını inceleyerek en yüksek düzeyde olumlu sorun yönelimine sahip olan 4. sınıf öğrencileri, en düşük 1. sınıf öğrencileri olduğunu tespit etmişlerdir. Olumsuz sorun yönelimi ise en yüksek 2. sınıf, en düşük 4. sınıf öğrencilerinde bulunmuştur. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin rasyonel sorun çözme stiline sahip oldukları, 1. sınıf öğrencilerinin dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme stiline sahip oldukları ve 2. sınıf öğrencilerinin kaçınan/erteleyen sorun çözme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Sınıf düzeyi bağlamında öğrencilerin sosyal öz yeterlik algıları anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin her sınıf düzeyinde benzer sosyal öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları

üzerine yapılan çalışmada (Özerkan, 2007) sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da yükseldiği belirtilmiştir. Alemdağ (2013)'ın öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin 1 ve 2.sınıf öğrencilerine göre sosyal öz yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça sosyal öz-yeterlik algısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları eğitim aldıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Problem çözme becerileri alt boyutları incelendiğinde ise kaçınan yaklaşım ile öğrencilerin okudukları üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sabahattin Zaim üniversitesi öğrencilerinin İstanbul üniversitesi öğrencilerine göre kaçınan yaklaşım problem çözme becerisi daha yüksektir. Kaçınan yaklaşımda problem ya ertelenmekte ya görmezden gelinmekte ya da problem reddedilmektedir. Birey yaşadığı endişe ve stres nedeniyle problemi çözüme yaklaşmaz korkup geri çekilir. Dolayısıyla İstanbul Sabahattin Zaim üniversitesinde kaçınan yaklaşımın yüksek çıkması olumsuz sonuç doğurduğu için istenmeyen bir tutumdur.

Araştırmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlik algıları okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Problem çözme becerileri toplam puanları ile algılanan anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Problem çözme becerisi alt boyut puanlarında planlı ve düşünen yaklaşım anne-baba tutumu ile anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Planlı yaklaşım alt boyutuna göre ilgisiz ve demokratik tutum ile otorite ve demokratik tutum anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre demokratik anne baba tutumu algılayan öğrenciler ilgisiz ve otoriter anne baba tutumu algıları olan öğrencilere göre planlı problem çözme becerisi daha yüksektir. Bulgular literatürü destekler niteliktedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre (Kaya, vd., 2012; Karakaş, 2008; Baltacı Ö. , 2010) anne baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin anne-baba tutumlarını ilgisiz, koruyucu ve tutarsız algılayanlara göre toplumsal endişelerinin daha düşük olduğu ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kayaalp ve Gündüz (2018) ün çalışmasında demokratik anne baba tutumunun olduğu ortamda çocukların problemlere daha pozitif yaklaştıkları ve yapıcı problem çözdükleri belirlenmiştir.

Anne-baba tutumları ile sosyal öz yeterlik algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sayma (2001)'nin yaptığı araştırmada algılanan anne baba tutumları ile sosyal öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada demokratik anne-baba tutumlarının sosyal öz yeterlik algılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal kulüplere katılma durumu ile problem çözme envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Problem çözme becerisi alt boyutları incelendiğinde ise değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile sosyal kulüplere katılım durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bunun sonucunda sosyal kulüplere katılmayan öğrencilerin katılan öğrencilere göre değerlendirici problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilere etkili iletişim, problem çözme, arkadaşlık ilişkileri yürütebilme becerileri kazandırması beklenmektedir. Mauminger (2002) yaptığı çalışmada sosyal kulüplerin problem çözme becerileri ve karmaşık duyguları anlama yeteneklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akar ve Nayir (2015) etkili ve verimli yürütülmeyen sosyal kulüp çalışmalarının toplumsal problem çözümüne yönelik projeler oluşturma ve geliştirme, düzenli ve planlı çalışma, problem çözme becerisi kazanma düzeylerine etki etmediğine ulaşmışlardır.

Bu çalışmalardan yola çıkarak araştırma bulgusunda sosyal kulüplere katılan öğrencilerin değerlendirici problem çözme becerilerinin yüksek çıkmamasının nedeni sosyal kulüp çalışmalarının etkili ve verimli planlanıp uygulanmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal kulüplere katılma durumları ile sosyal öz yeterlik algıları anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Büküşoğlu ve Bayturan (2005)'in gerçekleştirdiği çalışmada, boş zaman faaliyetlerine katılan gençlerin psikososyal gelişimlerinin olumlu etkilendiği, arkadaşlık kurma ve sürdürmede yardımcı olduğu, etkinlik sonrası gençlerin kendisini daha üretken, özgüvenli ve girişken hissederek daha az kaygı duydukları bulunmuştur.

Öğrencilerin problem çözme becerileri ile gönüllü faaliyetlerde bulunma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan analizlere göre gönüllü faaliyetlere katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre problem çözme becerileri daha yüksek çıkmıştır. Gönüllü faaliyetler ekip ruhunu geliştirerek problemler karşısında çözüm aramayı sağlamaktadır. Bu nedenle gönüllü faaliyetlere katılan

öğrencilerin problemlere karşı daha duyarlı olduğu, farkedilmeyen problemlerin görülmesini ve çözümünü sağladıkları, bu sebeple gönüllü faaliyetlere katılan öğrencilerin problem çözme becerisinin yüksek çıktığı düşünülmektedir. Problem çözme becerileri alt boyutlarından değerlendirici ve aceleci yaklaşımla problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gönüllü faaliyete katılan öğrencilerin gönüllü faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre değerlendirici ve aceleci yaklaşım problem çözme becerileri daha yüksektir.

Gönüllü faaliyetlerde bulunma durumları ile sosyal öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gönüllü faaliyetlere katılan öğrencilerin gönüllü faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre sosyal öz yeterlik algıları daha yüksektir. Gönüllü faaliyetler sosyal ilişkileri geliştirmekte, iletişim kurma becerisi kazandırmakta, sosyal farkındalık ve girişimciliği arttırmakta, değer yargısı oluşturmaktadır (Aşimova, 2018). Bu nedenle gönüllü faaliyetlere katılan öğrencilerin sosyal öz yeterlik algılarının yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur.

Sosyal hizmet öğrencilerin problem çözme becerileri ile yarı zamanlı çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Problem çözme becerisinin alt boyutları incelendiğinde kaçınan ve aceleci yaklaşım alt boyutlarıyla yarı zamanlı çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yarı zamanlı çalışmayan öğrenciler yarı zamanlı çalışan öğrencilere göre kaçınan yaklaşım problem çözme becerileri daha yüksektir. Aynı zamanda yarı zamanlı çalışmayan öğrenciler yarı zamanlı çalışan öğrencilere göre aceleci yaklaşım problem çözme becerileri daha yüksektir. Kaçınan yaklaşım ve aceleci yaklaşım problem çözüm sürecinde olumsuz ve istenmeyen bir tutum yaratmaktadır. Yarı zamanlı çalışmayıp deneyim ve tecrübeden uzak kalmanın aceleci ve kaçınan yaklaşım problem çözme becerisinin yüksek çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yarı zamanlı çalışan öğrenciler daha fazla problemle karşılaşmakta, çözümü için çabalamaktadır.

Yarı zamanlı çalışma durumları ile sosyal öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularla ilişkili olarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır. Bu nedenle;

- Öğrencileri problem çözme sürecinde pasif durumdan aktif duruma geçirerek problemleri durumlarla daha fazla karşı karşıya bırakılmalı ve çözüm yolu aramasına fırsat tanınmalıdır.
- Üniversitelerin sosyal hizmet lisans programlarının müfredatına eleştirel düşünme dersi konulmalı, öğrenci katılımı ile vaka analizlerine daha fazla yer verilmelidir.

Araştırmada öğrencilerin algıladığı anne-baba tutumlarından demokratik tutum, ilgisiz ve otoriter tutuma göre problem çözme becerisinde daha etkili bulunmuştur.

- Anne babalar çocuklarına koşulsuz sevgi ve saygı göstermelidir.
- Çocukların sorumluluk almasına fırsat yaratılmalıdır.
- Ailelerin, çocuklarını kimseyle kıyaslamamaları, olumlu davranışlarını ön plana çıkarmaları, farklı seçenekler sunarak karar verme mekanizmalarının gelişimine destek olmaları ve problem çözme becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.
- Okul öncesi dönemde anne ve babalar aile eğitim programlarına katılmalıdır.

Araştırma bulgularında sosyal kulüplere katılmayan öğrencilerin katılan öğrencilere göre düşünen problem çözme becerisi daha yüksektir. Yapılan farklı çalışmalarda sosyal kulüplerde etkili ve verimli sosyal çalışmalar problem çözme becerisini arttırmaktadır. Bu durumda;

- Sosyal kulüpler sosyal problemlere duyarlıdır. Bu kapsamda yapılan etkinliklerde kulüp üyelerinin problem çözme sürecine aktif katılımları sağlanmalı,

- Sosyal kulüplerde etkili ve verimli çalışmalar yapılarak toplumsal problemlere yönelik projeler geliştirilmeli, planlı çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın sonucuna göre gönüllü faaliyetlere katılım problem çözme becerisini arttırmaktadır. Bu nedenle;

- Sosyal hizmet bölümü öğrencileri gönüllü faaliyetlere aktif olarak daha fazla katılmalıdır. Gönüllü faaliyetler içerisinde hem farklı problemler karşısında çözüm arayacaklar, hem de bir ekibin içerisinde sosyal ilişkilerini geliştirerek sosyal öz yeterliklerini arttırmış olacaklar.

Yarı zamanlı çalışmayan öğrencilerin yarı zamanlı çalışan öğrencilere göre kaçınan ve aceleci yaklaşım problem çözme becerisi yüksek bulunmuştur. Bu durumun farklı deneyimlerden kaynaklandığı bilinmektedir. Bu nedenle;

- Öğrencilerin çalışarak daha fazla bilgi birikimine sahip olmaları, yaşantı ve deneyimlerini artırarak problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Problem çözme becerisi ve sosyal öz yeterlik algısını etkileyen farklı değişkenlerle yeni araştırmalar yapılması gereklidir.
- Araştırma bulguları bir devlet bir vakıf üniversitesinin sosyal hizmet bölümü öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için benzeri çalışmaların farklı üniversitelerde farklı örneklem grupları üzerinde yapılması gerekmektedir.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal öz yeterlik algıları üzerinde araştırmalar arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağlamış, F. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Sürecinde Sosyal Problem Çözme ve Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnanıcı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 185-198.
- Akar, F., & Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2): 167-186.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24-33.
- Akın, A., & Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 603-610.
- Akpınar, ř. (2014). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Age Differences in Strategic Planning as Indexed by the Tower of London. *Child Development*, 82(5): 1501-1517.
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen Adaylarında Fiziksel Aktiviteye Katılım, Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Sosyal Öz-Yeterlik İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altınok, S. (2015). *Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Ölçülmesi: Yalova Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

- Arkan, K. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri İle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Asimopoulos, C., Marinaki, S., & Maniadaki, K. (2018). Problem Solving Skills and Mental of Social Work Student in Greece. *The Journal of Social Sciences Research*, 4(11): 220-228.
- Aşimova, B. (2018). Pulmoner Hipertansiyon ve Skleroderma Hasta Derneği. PAHSSc: <https://www.pahssc.org.tr/blog/15/gonulluluk-nedir> [25 Aralık].
- Aydemir, I., Artan, T., Öngören, B. (2021). The Investigation of Social Work Student's Social Problem Solving Orientation and Problem Solving Styles. *Archives of Health Science and Research*, 8(1): 17-25.
- Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin İş Doyumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 49-76.
- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2): 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9): 1175-1184.
- Başa, E. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi- Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bingham, A. (1971). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (A. F. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büküşoğlu, N., ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3): 173-177.
- Cantav, E. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri İle Diğer Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Caprara, G. V., vd. (2003). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social- Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions. *Journal of Personality*, 71(6): 943-970.
- Catherine, M. (2007). "This is Who We are and This is What We Do": Social Work Education and Self-Efficacy. *Australian Social Work*, 60(1): 83-93.
- Cılga, İ. (2004). *Bilim ve Meslek Olarak Türkiye 'de Sosyal Hizmet*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of Parent–Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood. *Infant and Child Development*, 12(4): 351-368.
- Connolly, J. (1989). Social Self-Efficacy in Adolescence: Relations with Self-Concept, Social Adjustment, and Mental Health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3): 258-269.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Çakır, A. (2017). *Anne, Baba Tutumunun Evlilikte Uyum ve Sorun Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, S., & Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2): 119-131.
- Çavuş, S. Ş. (2017). *Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnancı ile Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Çekici, F. (2009). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Psikolojik İhtiyaçlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzican Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 215-226.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlilik Dergisi, 8(1): 58-74.
- Danış, M. Z., & Kara, H. Z. (2016). Sosyal Hizmette Problem Çözme Yaklaşımı. *International Journal of Social Science* (45): 1-10.
- Dönmez, K. H. (2010). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin (1., 2., 3., 4. sınıf) Sosyal Öz-Yeterlilikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duyan, V. (2019). *Sosyal Hizmet Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Nar.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving And Behavior Modification. *Journal Of Abnormal Psychology*, 78(1): 107-126.

- D'Zurilla, T. J., Olivares, A. M., & Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 241-252.
- D'Zurilla, T. J., Olivares, A. M., & Pujol, D. G. (2011). Predicting Social Problem Solving Using Personality Traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2): 142-147.
- Egeci, S., ve Gencoz, T. (2011). The Effects of Attachment Styles, Problem-Solving Skills, and Communication Skills on Relationship Satisfaction. *Social and Behavioral Sciences*: 2324-2329.
- Elkin, N., & Karadağlı, F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1): 11-18.
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ertekin, M. N. (2017). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Filiz, N. (2020). *Öğretmen Adaylarının Teknoloji Bağımlılığının, Problem Çözme ve Karar Verme Becerisi İle İlişkinin İncelenmesi: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Örneği*. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6): 167-173.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (1999). Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenirlik ve Geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1): 21-34.
- Gülşen, M. (2013). *Sosyal Öz-Yeterlik İle Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Güneş, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güzel, A. (2004). *Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Heppner, P. P., & Heppner, M. J. (2013). Psychotherapy and Problem-Solving Appraisal: Science Informing Practice to Help People Solve Unsolvable Problems. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3-4): 238-249.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An Information-Processing Approach To Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3): 371-447.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1): 66-75.
- Heppner, P.P., Reeder, B. L., & Larson, L. M. (1983). Cognitive Variables Associates with Personal Problem-Solving Appraisal: Implications for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4): 537-545.
- Ilıman, A. Y. (2017). *Klasik ve Entegre Eğitim Modeli ile Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı Kırloğlu, H. İ. (2021). Sosyal Hizmet Uygulamasında Mesleki Uygunluk, Genel Öz Yeterlilik ve Mesleki Doyum İlişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(4): 1241-1256.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik Öğrencilerine Verilen Eleştirel Düşünme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Karakaş, Y. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 208-225.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9): 193-204.
- Kayaalp, İ., ve Gündüz, B. (2018). Ergenlerin Anne Baba Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(48): 514-536.
- Kazu, H., ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Bölüm ve ÖSS Puan Türüne Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 161-172.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kim, K. S., & Choi, J. H. (2014). The Relationship between Problem Solving Ability, Professional Self. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 6(5): 131-142.
- Koç, S. Ç. (2015). *Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sorun Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Koçak, M. Y. (2017). *Hemşirelerin Öz- Yeterlilik Algıları İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kongar, E. (2007). *Sosyal Çalışmaya Giriş*. Ankara: Sabev Yayınları.
- Margeret, M. (2017). Problem Solving Style and Coping Strategies: Effects of Perceived Stress. *Scientific Research Publishing*, 8: 2332-2351.
- Mauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4): 283-298.
- Mortaş, M., ve Safran, B. (2004). Yöneticilerin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi Dergisi*, (2): 143-172.
- Olgun, N., vd. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Yıllık İzlem Sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4): 188-194.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özerdoğan, N., & Mızrak Şahin, B. (2014). Başarılı Emzirme İçin Sosyal Bilişsel ve Emzirme Öz-Yeterlilik Kuramlarına Dayalı Hemşirelik Bakımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(3): 11-15.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan, Y., vd.. (2013). Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3): 197-213.

- Öztürk, E. U. (2019). *Sağlık Yönetimi Alanında Çalışan Yöneticilerin ve İdari Personelin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi: Bir Kamu Hastanesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sabonchi, M. H. (2019). *Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerileriyle, Öz Yeterlik ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saldamlı, A. (2013). *Bilimsel Araştırma ve Sunum Teknikleri*. Ankara: Detay.
- Sayma, İ. (2001). *İlköğretim 7 ve 8.sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seyyar, A. (2002). *Sosyal Siyaset Terimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 1-19.
- Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sınır, G. E. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Problem Çözme, Dikkat Becerileri ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3):283-301.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Sozen, H. (2012). The Effect of Physical Education and Sports School Training On. *Social and Behavioral Sciences*, 46: 4186-4190.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sucu, B. T. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumu ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(10): 160-171.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4): 379-396.
- Şehman, H., & Yolcuoğlu, İ. G. (2020). Açıköğretim Sosyal Hizmet Bölümü Mezunlarının Gözünden Türkiyede Sosyal Hizmet Eğitiminin İşlevselliği. *Toplumsal Politika Dergisi*, 1(1): 12-26.
- Şeker, E. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Şeker, U. (2019). *Psikolojik Danışman Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin ve Mesleki Öz-Yeterlik Algılarının Özerklik, Süervizyon Yaşantıları ve Meslek Etiği ile İlişkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. b.). Boston: Person.
- Talas, C. (1967). *Sosyal Politika*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tanğlay, N. (2009). *SHÇEK'te Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının Mesleki Motivasyon ve İş Tatmin Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr>
- Tek, S. (2021). Sosyal Hizmet Eğitiminin Genişleyen Sınırları: Uygulama ve Araştırma İçin Bir Rehber. M. Kırloğlu, D. Ulutaş (Ed.), *Sosyal Hizmet Eğitiminin Kültürel Açıdan Kapsayıcılığı*. Konya: Eğitim Yayınevi, 338-358.
- Tekeli, E. K. (2020). *Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerisine Etkisinde Duygusal Zekanın Aracı Rolü: Turist Rehberlerine Yönelik Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Tekeli, Ş. G. (2010). *Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Üniversite Öğrencileri Arasındaki Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliği, Denetim Odağı, Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tercanlı, N. (2011). *Hemşirelerin Algıladıkları Sosyal Destek İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tetik, S., ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational Collages*, 3(4): 87-97.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Tunç, T. (2019). *Yapısal Eşitlik Modelleri ile Tıp ve Diş Hekimliği Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi:Ordu Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ustabaşı, B. (2019). *Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki İle Danışmanlık Öz-Yeterliği ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Williams, N. R., Kral, M., & Koob, J. J. (2002). Social Work Students Go to Camp. *Journal of Teaching in Social Work*, 22(3-4): 55-70.
- Yalman, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 21-27.
- Yiğitbaş, Ç., & Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Etkililik-Yeterlik Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1): 6-13.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., vd. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27): 260-267.
- Zastrow, C. (2014). *Sosyal hizmete Giriş*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Zorlu, H. (2020). *Öğretmenlerde Duygusal Emegın Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kadın () Erkek ()

2. Kaç yaşındasınız?

.....

3. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?

1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf ()
4.sınıf ()

4. Hangi üniversitede okuyorsunuz?

İstanbul Üniversitesi ()

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ()

5. Size karşı anne ve/veya babanızın genel tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Koruyucu ()
Demokratik/Destekleyici () İlgisiz
() Otoriter ()

6. Üniversitede katıldığınız sosyal kulüp var mı?

Evet () Hayır ()

7. Gönüllü faaliyetlerde bulundunuz mu/ bulunuyor musunuz?

Evet () Hayır ()

8. Yarı Zamanlı işte çalıştınız mı/ çalışıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

EK 2: Problem Çözme Envanteri

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

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- (1) Hep böyle davranırım (2) Çoğunlukla böyle davranırım (3) Sıklıkla böyle davranırım
(4) Arada sırada böyle davranırım (5) Ender olarak böyle davranırım (6) Hiç böyle davranmam

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin olamam. *	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK 3: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Aşağıda verilen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Daha sonra her bir soru ile sunulan aktivitenin her birini ne kadar güvenle yapabileceğinize karar veriniz.

- 1. Hiç güvenim yok 2. Az güvenim var 3. Biraz güvenim var
4. Oldukça güvenim var 5. Tamamen güvenim var**


1. Fazla tanımadığım birisiyle konuşmayı başlatmak	(1) (2) (3) (4) (5)
2. Grup içinde ilgilendiğin bir konu tartışılıyorken düşüncelerimi açıklama	(1) (2) (3) (4) (5)
3. Okulda, işte veya toplu ortamlarda insanlarla çalışırken ne yapacağımı kestirme	(1) (2) (3) (4) (5)
4. Bir grup arkadaşla yeni tanıdığım birisinin kendini iyi hissetmesine yardımcı olmak	(1) (2) (3) (4) (5)
5. Bir grup arkadaşla yaşadığım bir olayı paylaşabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
6. Yeni ve farklı bir sosyal ortama girebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
7. Grupla yapılacak bir organizasyona katılmaya gönüllü olmak	(1) (2) (3) (4) (5)
8 Sinemaya gitmek gibi sosyal bir aktivite kararı almış gruba katılıp sormak	(1) (2) (3) (4) (5)
9. Önemli ve popüler biri tarafından verilen bir partiye davet edilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
10. Bir grubu ya da organizasyonu yönetmeye gönüllü yardımcı olmak	(1) (2) (3) (4) (5)
11. Bir konuşmayı başladıktan sonra sürdürebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
12. Grup aktivitelerinde yer almak	(1) (2) (3) (4) (5)
13. Hafta sonu vakit geçirmek için arkadaş bulabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
14. Duygularını başkalarına açabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
15. Öğle yemeğine çıkabilmek için birini bulabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
16. Birisine çıkma teklif edebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
17. Hiç kimseyi tanımadığım bir eğlence ya da toplantıya katılabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
18. İhtiyaç duyduğunda birisinden yardım isteyebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
19. Kendi yaşlılarından arkadaş edinebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)


20. Yemek yiyen arkadaşlarının masalarına oturup sohbetlerine katılabilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
21. Herkesin birbirini önceden tanıdığı bir gruba dahil olup arkadaş edinebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
22. Daha önce meşgul olduğunu söyleyen birisinden tekrar bir yere gitmesini isteyebilmek	(1) (2) (3) (4) (5)
23. Arkadaşlarımın katıldığı bir eğlenceye kız/erkek arkadaş bulmak	(1) (2) (3) (4) (5)
24. Kısa süre önce tanıdığın birini aramak ve onu daha fazla tanımayı istemek	(1) (2) (3) (4) (5)
25. Potansiyel bir arkadaştan birlikte bir şeyler içmeyi istemek	(1) (2) (3) (4) (5)


EK 4: Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

Problem Çözme Becerileri Ölçeği 📎 3 ✓

GT 23.02.2021 Sal 23:40 👍 ↶ ↷ → ...
Kime: Esra GÜDÜK

 PÇE Puanlama Formu (Son fo...
135 KB ↓ ✓

 PÇE.pdf
168 KB ↓ ✓

 Psychometric Properties of th...
2 MB

📁 3 ek (2 MB) [Tümünü indir](#)

Merhaba Esra,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil; size gönderdiğim kopyasını ve ölçek formunun son sayfasındaki kaynakları da kullanmanızdır. Kaynakları ekte dijital ortamda gönderiyorum. Ayrıca, Envanterin orijinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğu bilgisiyle gerekli referanslarının da çalışmanızda verilmesi gerekecektir. Çalışmanızda başarılar dilerim.


Prof.Dr.Nesrin Hisli Şahin adına

Gülşen Hisli

EK 5: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni


SÖZYE 1

MU 6.03.2021 Cmt 07:43
Kime: Esra GÜDÜK

 SÖZYE.doc
35 KB

Esra hanım iyi günler. Ben Psk. Murat Uzun
Sosyal Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğini Doç. Dr. Mehmet Palancı hocamızın izni ile size yönlendiriyorum. İyi çalışmalar dilerim kolay gelsin.

[Yanıtla](#) | [İlet](#)



EK 6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2021-E.17031



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-17031
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Esra GÜDÜK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 28.10.2021 tarihli ve 2021/10 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:22-Esra GÜDÜK Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 12.11.2021 15:36

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSEMNMFLT* Pin Kodu :94732

Belge Takip Adresi : <https://cbys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/0N3>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr

Keş Adresi: izu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: +902126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	28.10.2021
Sayı	2021/10
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Esra GÜDÜK
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Emel YURTSEVER
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

(İzinli)
Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ESRA
Soyadı GÜDÜK

Eğitim

	Mezun Olduğu Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Sosyal Hizmet	2018
Lise	İstanbul İzzet Ünver Lisesi	2013

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre
Büro Memuru	İstanbul Güngören Mutlu Çocuk Kalbi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2019-2020
Sosyal Çalışmacı	İstanbul Güngören Sosyal Hizmet Merkezi	2017-2018

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma Becerisi
Ofis Programları (Word, Power point, Excel)	Çok iyi

Yabancı Dil

Dil	Seviyesi
İngilizce	Konuşma: A2 - Okuma: B1