

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM FEN BİLGİSİ VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE SOSYAL BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gamze KIRILMAZKAYA

Anabilim Dalı: İlköğretim
Programı: Fen Bilgisi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN

OCAK-2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM FEN BİLGİSİ VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE SOSYAL BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gamze KIRILMAZKAYA
(07135106)

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 19.01.2010

Tezin Savunulduğu Tarih: 04.02.2010

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN

Diğer Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Raşit ZENGİN

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ATICI

OCAK-2010

ÖNSÖZ

Araştırmamda benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN'e ve çok değerli hocam Doç. Dr. Raşit ZENGİN'e çok teşekkür ederim. Doç. Dr. Osman Nafiz KAYA'ya, Dr. İrfan EMRE'ye, Dr. Muammer BAHŞİ'ye destekleri için teşekkür ederim. Yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK hocamıza da ayrıca teşekkür ederim. Eğitim Fakültemizdeki diğer hocalarımıza da yardımlarını esirgemedikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Daima bana destek veren ve yanımda olan anneme ve babama ve arkadaşlarıma da çok teşekkür ediyorum.

Gamze KIRILMAZKAYA

ELAZIĞ - 2010

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET.....	V
SUMMARY.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
1. GİRİŞ.....	1
2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME	4
2.1. Problem Çözme.....	5
2.2. Problemlerin Sınıflandırılması	6
2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	7
2.4. Problem Çözme Aşamaları	9
3. SOSYAL BECERİ.....	12
3.1. Sosyal Beceri Eğitimi.....	14
3.2. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Bazı Yöntemler.....	15
4. YÖNTEM.....	17
4.1. Araştırmanın Amacı.....	17
4.2. Evren ve Örneklem.....	18
4.3. Veri Toplama Araçları.....	18
4.3.1. Sosyal Beceri Envanteri.....	18
4.3.1.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Çalışması.....	18
4.3.1.2. Orijinal Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	19
4.3.1.3. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlama Çalışması.....	19
4.3.1.4. (Sosyal Beceri Envanteri) Kendini Tanımlama Envanterinin Puanlanması.....	19
4.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	20
4.3.2.1. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği.....	20
4.3.2.2. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği.....	20
4.4. Verilerin Toplanması.....	21
4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	21
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	22
5.1. Bayan ve Erkek Adayların Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	25
5.2. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	26
5.3. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	27
5.4. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	28

	<u>Sayfa No</u>
5.5. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	32
5.6. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	35
5.7. Bayan ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	36
5.8. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	37
5.9. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	38
5.10. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	39
6. SONUÇLAR.....	43
7. ÖNERİLER.....	46
KAYNAKLAR.....	47
ÖZGEÇMİŞ.....	51

ÖZET

Bu araştırmada, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen adaylarının Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde 2008–2009 yıllarında öğrenim gören toplam 245 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet açısından sosyal becerileri arasında duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bayan öğretmen adayların duyuşsal anlatım boyutunda aldıkları puan erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Duyuşsal kontrol boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek çıkmıştır. Sosyal duyarlılık boyutunda ise bayan öğrenciler erkek öğrencilere göre yüksek puan almışlardır. Öğretmen adayları arasında bölüm ve yaş açısından sosyal duyarlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Baba öğrenim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmazken, anne öğrenim durumu bakımından anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında bölüm, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, baba öğrenim durumunda kaçınan boyutunda öğrenim durumu üniversite olan öğrenciler lehinedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, problem çözme becerisi, Sosyal beceri.

THE COMPARISON BETWEEN SCIENCE AND CLASS OF CANDIDATE TEACHERS' SOCIAL AND PROBLEM SOLVING SKILLS

SUMMARY

In this study, novice Science and Classroom Teachers' social skills and problem solving skills were compared. Paradigm of the research is consists of 245 candidate teachers who studied at Elazığ Fırat University Education Faculty in 2008-2009.

It was found that there was a significant difference in terms of gender of candidate teachers between the social skills in dimension of emotional control, emotional expressionism and social sensitivity. In the respect of emotional expressionism, female candidate teacher obtained higher scores than male candidate teachers. On the other hand, male candidate teacher got higher scores in terms of emotional control aspect. according to the SS, female students gained higher scores than male students. It wasn't found significant differences among the candidate teachers in terms of department and age in inferior aspect of social skills. It was found that there was a significant difference in terms of mother educational status but this significant difference wasn't seen in respect of father educational status. The students who have mothers having better educational status obtained higher scores in emotioanl expressionism and social kontrol.

There wasn't significant difference in terms of department, age and sex for problem solving skill. There wasn't significant difference in aspect of mother educational status while this educational status in the favour of the students whose father studied unversity.

Key words: Candidate teacher, problem solving skills, social skills.

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Adayların Cinsiyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	22
Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Adayların Yaş Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	22
Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Adayların Bölümlere Göre Genel Dağılımı.....	22
Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Adayların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	23
Tablo 5.5. Araştırmaya Katılan Adayların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	23
Tablo 5.6. Araştırmaya Katılan Adayların Anne Meslek Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	24
Tablo 5.7. Araştırmaya Katılan Adayların Baba Meslek Durumlarına Göre Genel Dağılımı.....	24
Tablo 5.8. Bayan ve Erkek Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	25
Tablo 5.9. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	26
Tablo 5.10. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	27
Tablo 5.11. Anne öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	29
Tablo 5.12. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular.....	30
Tablo 5.13. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	31
Tablo 5.14. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	33
Tablo 5.15. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular.....	34
Tablo 5.16. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	35

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 5.17. Bayan ve Erkek Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	36
Tablo 5.18. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	37
Tablo 5.19. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	38
Tablo 5.20. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular.....	39
Tablo 5.21. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	40
Tablo 5.22. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular.....	41
Tablo 5.23. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	42

1.GİRİŞ

İnsanın başka insanlarla iletişim kurmasının başlıca nedeni onun sosyal bir varlık olmasıdır. İnsanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine aktarabilme yeteneği, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Hızla değişen dünyamızda günümüz insanları ekonomik kaygılar, toplumsal değişmeler, teknolojik ilerlemeler gibi çeşitli nedenlerden dolayı giderek diğer bireylerle daha az iletişim içine girmektedirler. Bunun sonucunda da iletişim problemleri başta olmak üzere birçok problemler ortaya çıkabilmektedir.

Problem çözme genellikle matematiksel problemleri çözme olarak düşünülür, oysa günlük yaşamda da kullanılan ve bireye fayda sağlayan bir beceridir. Birey günlük yaşamında birçok sorunlarla karşılaşır, bu sorunların çözümüne ilişkin düşünür ve bu sorunlara çözüm yolları geliştirmeye çalışır. Birey sorunlara etkili çözüm yolları bulabiliyorsa iyi derecede bir problem çözme davranışından söz etmek mümkündür.

Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözme, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanabilir (Korkut, 2002).

Problem çözme, düşüncelerin eyleme dönüştüğü bilişsel bir aktivitedir. Günlük yaşamda birçok problem durumu ile karşılaşılmaktadır. Her bir durum, hem bilinçli hem de bilinçsiz bir şekilde bireyin bir planı hazırlamak, bir dizi eylemleri gerçekleştirmek, gösterilen performansları değerlendirmek ve böylece amaçlara ne kadar ulaşıldığını tespit etmek için karar vermeyi gerektirir (Ashman ve Conway, 1993).

Bilim ve teknolojik gelişmeler inanılmaz bir şekilde hızla ilerleyerek tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Eskiden önerilen herkes gibi olma çağın beklediği bir tutum değildir. Artık eğitimde de önemli olan Dewey'in de dediği gibi düşünmeyi öğrenmektir. Problem çözme becerisinin, hayat başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olduğu düşünüldüğünde, problem çözme becerisi, kişinin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesini sağlayan ruh sağlığını da koruyan önemli bir faktördür (Sonmaz, 2002).

Problem sunma bir eğitim felsefesidir. Buna dayanan bir eğitim sadece mevcut problemlere çözüm aramayı değil; aynı zamanda daha önce çözülmüş problemlere de tekrar tekrar problem olarak bakmayı, yeni çözümler bulmayı ve keşifler yapmayı sağlar.

Öğretmen çocuğu ne kadar problemlerle karşı karşıya bırakır ve çözüm yollarını bulma şansını verirse çocuğun yeni problemleri çözme olasılığı da o kadar artar. Çünkü problem çözme bir eğitim felsefesi olduğu kadar aynı zamanda bir öğretim yoludur (Güven, 2005).

Bireyin duygularını anlatması, bunu karşısındaki kişinin anlamasını sağlaması, onların duygularını anlayıp yorumlaması, çözümlemesi ve duygularını kontrol etmesi günlük yaşamda oldukça önemlidir. Anne çocuğa, eşler birbirine, öğretmen öğrenciye duygularını anlatma ve onların duygularını anlama ve duygularını kontrol etme becerisi kazanırsa günlük yaşamımızda çıkan bireylerin kendilerini ifade edememelerinden kaynaklanan başarısızlık ve çatışmalar azalacaktır. Birey kaygılı, sıkıntılı ve yetersizlik duyguları içerisinde bunalmaksızın yaşamını devam ettirebilecektir (Yüksel, 1997). Bu da bireyin bir takım becerilere sahip olmasıyla mümkündür. Sosyal beceriler bireyin yaşamında önemli role sahiptir. Çünkü diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı önemli bir özelliktir (Avşar, 2004)

Sosyal beceriler toplumsal bir varlık olarak insanın bir arada yaşaması için gerekli olan en önemli becerilerindendir. Sosyal beceriler, başkaları ile başarılı bir etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları göstererek kişi, kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde ederler veya var olan pekiştirmelerin devamını sağlarlar. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişilerarası bir nitelik taşırlar; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır; iletişimi ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir; tekrarlanabilir ve belirlenebilir. Kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı, 1999).

Kişilerarası ilişkilerin iyi olması bazı değişkenlerle ilişkilidir. Bu değişkenlerden birisi de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler tüm insanlar için önemli olmasına rağmen bazı mesleklerde daha da önemlidir. Bu mesleklerden biriside öğretmenliktir. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin temelidir. Bu beceriler ders öncesi, sınıf içi ve ders sonrası şeklinde gruplanabilir. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi olursa, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşur; eğer ilişkiler kötü ise, sınıfın atmosferi giderek daha çok bozulur ve eğitim hedeflediği amaçlarına ulaşamaz. Bu yüzden öğretmene bu konuda çok büyük görevler düşmektedir. Mesleğinin bilincinde olan öğretmen, sınıf atmosferi içinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve beceri ile donatmaya çalışırken diğer yandan kişiliği ile onları etkilediğini bilmelidir (Küçükahmet, 1997).

Gelişmeye ve değişime açık olan bir öğretmen öğrencilerinin duygularına değer verir, onların olumlu benlik bilinci kazanmalarına yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerinin sözel ve sözel olmayan tepkilerine değer verir ve onları dinler. Genel olarak her okulun, çocukları sadece akademik olarak değil, sosyal ve duygusal olarak da desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bilgiler ışığında sosyal ve iletişim becerilerini öğretmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Korkut, 2004).

2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME

Problem Latince bir kavramdır. ‘*Problema*’ sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo – öne çıkan engel – sözcüğünden türetilmiştir. Arapçada ise, ‘mesele’ olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979) problem, ‘düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer yada gerekliliği olan durum’ olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde, probleme karşılık olarak sor kökünden türetilen *sorun* terimi kullanılmaktadır. *Sorun* terimi çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitimle ilgili alan yazınlarında genellikle *problem* terimi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem, bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller ve zorluklardır (Huilit, 1992).

Problem, bir kimsenin istenen bir hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Her tür problemin üç temel özelliği vardır: Bireyin belirlediği bir amaç, amaca giden yolda bireyin karşısına çıkan bir engel, bireyi amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik (Bingham, 1998).

Tanımlar dikkate alındığında problem içeren bir durumun özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında (olanla olması gereken ya da ideal durum arasında) bir farkın bulunması,

- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

Mevcut durumla olması gereken durum arasında dört tür boşluk olabilir (Huilit, 1992);

1. Bir şeyler yanlış gitmektedir ve düzeltilmesi gerekmektedir.
2. Bir şeyler tehdit altındadır ve korunması gerekmektedir.
3. Bir çağrı yapılmaktadır ve kabul edilmesi gerekmektedir.
4. Bir şeyler eksiktir, eksik olan şeyi sağlamak gerekmektedir.

Yavuzer (1989) problemi, bir kimsenin hedefe ulaşmada topladığı mevcut güçlerinin karşısındaki engellenme sonucu yaşanan çatışma durumu olarak tanımlar. Sonuç olarak problem kavramının “var olan dengenin bozulması”, “birey grup için çözülmesi gereken bir zorluğu” içerdiği bazen “zihinsel potansiyeli, yaratıcılığı, azmi” ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir (Sonmaz, 2002).

2.1. Problem Çözme

Problem çözme yöntemi, öğrencilerden apaçık bir çözümü olmayan bir problemi çözmelerini gerektirir (Saban, 2005). Problem çözme, çocuğun kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır (Erden ve Akman, 2002).

Problem çözme her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en üst düzey zihinsel süreçlerden biridir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır. Çevresine uyum yaparken çok kere yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985).

Ülküer’e (1988) göre problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünce sürecidir.

Kabadayı (1992), problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözme, bilişsel bir özellik ya da davranış, duyuşsal özellik, bir yöntem bir yaşantıdır.

Oğuzkan’a (1989) göre, problem çözme, bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır.

Gagne ‘ye göre eğitim programlarının temel amacı; öğrencilere gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözmeyi öğretmek olmalıdır. Problem çözme hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Problem çözmede önemli olan nokta, amaca götürecek aracı bulup işe koşturmadır (Senemoğlu, 1997).

Aksu (1989) ise problemi, genelde giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak tanımlanmaktadır. Problem dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, herhangi bir güçlük ya da bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözülebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir (Aksu, 1989).

Sonmaz (2002), çeşitli tanımlardan yola çıkarak problem çözme; bilişsel, duygusal ve sosyal yönden olmak üzere üç ayrı bölümde ele almıştır.

Bilişsel boyut: problemin birey tarafından anlaşılması, esas problemin ortaya konulması, çeşitli çözüm yollarını ve bu çözüm yollarını düşünerek en uygun çözüme karar verme gibi birtakım bilişsel süreçleri içermektedir.

Duygusal boyut: özellikle kişiler arası sorun çözme sürecinde sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için tarafların hem kendi duygularını hem de kendi tarafın duygularını tanıması ve uygun tepkiler geliştirmesi gerekir.

Sosyal boyut: benzer problem durumlarında başka kişilerin neler yaptığını öğrenmek, uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gibi sosyal eylemler yer almaktadır (Sonmaz, 2002).

Birey bir problem durumuyla karşılaştığında en uygun çözüm yoluna ve bu çözüm yolunun gerektirdiği davranışların neler olması gerektiğine karar vermelidir. Bu aşamada yaşanan kararsızlık, bireyin problem çözme becerilerinin zayıflamasına neden olabilmektedir. Diğer yandan günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin etkili bir biçimde çözüme kavuşturulması, bireyin güçlükler karşısında baş etme becerilerini kullanarak direnç kazanmasına ve uyumu dengeli bir biçimde sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Sardoğan vd., 2006).

2.2. Problemlerin Sınıflandırılması

Bingham'a (1998) göre problemler konu alanlarına, güçlük ya da karmaşıklık derecelerine ya da sürelerine göre çeşitli türlere ayrılabilir. Bazı problemlerin bir tek doğru cevabı vardır. Örneğin bir matematik probleminin hesaplanması tek doğru cevabı olan bir problemdir. Türkiye'nin başkenti hangi ildir, gibi doğru bilgi elde edilince çözülen problemler, kesin cevaplı problemlere örnek verilebilir. Bazı problemlerin ise birden fazla

doğru cevabı vardır. Örneğin sınıfa yeni gelen bir öğrenci nasıl rahat ettirilir? gibi problemlerin tek bir cevabı yoktur.

Başka bir sınıflandırmaya göre de problemler, iyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler ve iyi yapılandırılmamış ya da açık uçlu problemler olarak iki genel gruba ayrılır (Dinçer, 1995; Naiper ve Gershenfeld, 1993).

İyi yapılandırılmış ya da kapalı problemler genellikle belli bir konu alanına özgüdür, tek boyutludur ve bir tek doğru cevabı vardır. Bu doğru cevaba ulaşmak için izlenmesi gereken yöntemde genellikle bellidir. Matematik problemleri, bulmacalar bu tür problemlere örnek verilebilir. Yapılandırılmamış ya da açık uçlu problemler ise çok boyutludur ve birden fazla çözümü (doğru cevabı) vardır. Bu problemlerin çözümü farklı yaklaşımları gerektirir. Toplumsal ya da kişilerarası problemler bu tür problemlerdir (Öğülmüş, 2001).

Altun ise problemleri; rutin ve rutin olmayan problemler diye ikiye ayırmıştır.

Rutin Problemler: Bunlar matematik kitaplarında yer alan ve dört işlem becerileriyle çözülebilen problemlerdir. Rutin problemler bir ya da çok işlemli olabilirler. Rutin Olmayan Problemler: Çözümleri işlem becerilerinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve bir takım aktiviteleri arka arkaya yapmayı gerektirir (Altun, 1997).

2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

İnsanlar günlük yaşantılarında problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşılır. Nereden nasıl alışveriş edileceği, iş yerinde bir amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği, v.b. böyle durumlar bireyler için bir problemdir. Bu engeller karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az bir süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlere genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürüne başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Çilingir, 2006).

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile olduğu gibi, aynı zamanda yaratıcı düşünce, zeka, duygular, irade, istek ve kendine güven duygusu ile ilgili olduğundan bu sürecin ruhsal bir

yönü de vardır (Oğuzkan, 1989). Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbiriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi süreç söz konusu olmaktadır. Problemin anlaşılması, çözüm yollarının saptanması, çözüme giderken kullanılan stratejilerin denetlenmesi ve değiştirilmesi, ilk bakışta basit gibi görünen, fakat ayrıntılarına inildiğinde son derece karmaşık süreçlerdir (Şahin, 1999).

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olduğundan bu süreci etkileyen birçok faktör vardır. Problem çözmeyi etkileyen faktörleri özgüven, anne-baba tutumu, bireysel faktörler, yaş, sorumluluk duygusu, duygu ve düşüncelerin etkisi, geçmiş yaşantı ve deneyimler, kişilerarası etkileşimler, kültür ve problemlerin yapısı ve niteliği araştırmalarda yer almaktadır.

Özgüven: Çocuğun eğitimsel gelişimi için öncelikle özgüveninin geliştirilmesi önemlidir. Bir problemi sosyal bağlamda çözmeyi öğrenmede en önemli şey, problemleri çözmedeki başarı ve diğer insanların bu başarıya inancının her yaşta verdiği güven ve yeterlilik hissidir (Sonmaz, 2002).

Problem çözme ve özgüvenin döngüsel bir ilişkisi vardır. Çocuğun karşısına çıkan problemlerin çözümü için başkalarından yardım istemesi yerine bu sorunlara çözüm yolları bulması için cesaretlendirilmesi ve problemin çözümü sırasında bilgi ve beceri kullanma fırsatını yakalaması; problem çözme becerisi özsaygının ve özgüvenin gelişmesini hızlandırmaktadır (Bingham, 1998). Yazıcı'nın (2001) yaptığı bir araştırmada, etkili problem çözme becerisine sahip kişilerin kendine güven duygusunun geliştiğini, bunun sonucu olarak da problemlerin çözümünde aktif planlamayı kullandıklarını tespit etmiştir. Kasap'ın (1997) yaptığı araştırmaya göre de, problem çözme başarıları ile problem çözme tutumları arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerine duydukları güven, daha önce yaşadıkları problem çözme deneyimlerinin izleri, onların problem çözme başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir.

Anne Baba Tutumları: Problem çözme becerilerinde ebeveynlerin önemi göz ardı edilemez. Çocukların ve ergenlerin, daha karmaşık problemlerin çözümüne geçmesi için ebeveynleri ile destekleyici ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Bu destek ile bireylerin problemleri çözebilmesi için gerekli ortamın hazırlanması ama bu ortama müdahale edilmemesi gerekir. Bir problem durumunda ebeveyn ilk önce amacın ne olduğundan çözümün ayrıntılarını şekillendirmeye kadar çocuktaki eksik bütün sorun çözme becerisini ona kazandırır. Ebeveyn desteği, yalnız başına yapamadığı yeni bir şeyi ortaya çıkarmasını sağlayacak kadar, fakat çocuğun süreci anlayamayacağı ya da bu deneyimlerden bir şeyler

öğrenemeyeceği kadar çok önemlidir. Çocuklar bu tarz yapı iskelesi haline getirilmiş bir destekle, daha çok beceri kazanırlar (Thornton, 1998).

Duygu ve Düşüncelerin Etkisi: Problem çözme sürecinde duyguların önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü duygularını tanıyan, sağlıklı ifade edebilen bireyler karşısındaki bireyinde duygularını da tanıyabilecek ve anlayabilecektir (Öğülmüş, 2001).

Yalnızca duygusal engellerden dolayı problemlerini çözemeyen birçok insan mevcuttur. Korku, kaygı ve utangaçlık gibi birçok duygu, yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. İyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 1998).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok bilgi ve deneyim, ustalar yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır. Örneğin satrançta usta olmak, yaştan daha çok, problemlerin daha zengin tanımlanabilmesine bağlıdır (Thornton, 1998).

Kişinin geçmişte yaptığı başarılı veya başarısız problem çözme deneyimleri onun problem çözme davranışını etkileyebilmektedir. Kasap'a (1997) göre, çocukluk döneminde zengin yaşantı geçirmiş, bilinçli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştireç almış çocukların problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmekte oldukları bununda problem çözmede başarılarını artırdığını belirtmiştir.

Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimler elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonra öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir (Arı, 2003). Özellikle erken yaşlarda edinilen deneyimlerin, çevresiyle iletişim yoluyla yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret verdiği de dikkate alındığında, problem çözme deneyimlerinin oluşturulması ve özel eğitim programlarıyla desteklenmesi daha önemli hale gelmektedir (Aydoğan, 2004).

2.4. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara bölmüştür. Problem çözme sürecinin aşamalara bölünmesi, hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 1997). Eğer birey gerekli bilgi ve becerilere sahipse problem ne kadar zor olursa olsun, probleme çözüm getirecek en uygun

yaklaşımları bulabilecektir. Burada en önemli nokta problemin çözümüne götüren aşamaların dikkatli bir biçimde seçilip planlanmasıdır.

Problem çözme sürecine bilinen en önemli katkısı Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey getirmiştir. Dewey'e göre bir problemin çözümü 6 aşamada formüle edilebilir;

1. Problemin farkına varma (tanıma).
2. Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama).
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama).
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama).
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezlerin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme).
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözme)

Polya, problem çözme becerisinin ana hatlarıyla dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir (Olkun ve Toluk, 2003).

√ Problemi anlama

√ Çözüm için bir plan ya da yaklaşım belirleme

√ Planın gerçekleştirilmesi

√ Geriye bakma

Bingham'a (1998) göre ise, problem çözme sürecinin aşamaları açıklamalarıyla şunlardır:

Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek: Bireyin problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi için, öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu bir problem olarak algılaması gerekir. Problemlerle karşı karşıya gelen bir kişinin ilk yapacağı şey, neyin yanlış olduğunu veya problem olduğunu ortaya koymasıdır. Problemin tanımlanma aşaması, çözüm yollarını aramadan önce çocuğa problemin kendisi için taşıdığı önemin farkında olmasına yardımcı olmaktadır.

Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak: Problem hissedildikten sonra, problemi tüm boyutlarıyla irdelemek ve probleme bağlı alt problemleri ortaya koymak gerekir. Problemi çözmeye geçmeden önce kişinin neyi aradığı, neyi bilmek ve yapmak istediği hakkında açık bir fikri olmalıdır.

Problemlerle ilgili bilgileri toplamak: Problem belirlendikten sonra, verilerin toplanması gerekir. Uygun kaynaklar tespit edilmeli ve onlardan mümkün olduğunca yararlanılmalıdır. Bilgi ve veri toplama ilerledikçe, kişinin problemle ilgili önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görüş ve anlayışlar ortaya çıkacaktır.

Problemın özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek: Problemle ilgili verileri topladıktan sonra, bu verilerden problemle doğrudan ilgili olanlar seçilerek düzenlenir. Verileri düzene sokma işinin en önemli yönü, fikirler arasında ilişki kurmaktır. Fikirlerin dikkatle incelenmesi, değerlendirilmesi yeni arayışların gelişmesine yol açabilir.

Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışıǒı altında çeşitli çözüm yollarını belirleme: Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, sonucunda tüm olası çözüm yolları tespit edilmelidir. Bu aşamada, problem için birden fazla alternatif çözüm yolları düşünülmesi esastır.

Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek: Çözüm yollarını değerlendirme ve içlerinden en uygununu seçme, eleştirici çözümleme, objektif düşünme ve geç hüküm verme gibi becerilere sahip olmayı gerektirir. Her çözüm şeklinin, olası sonucunu ve etkisinin ne olacağının önceden düşünülmesiyle değerlendirme yapılır. En doyurucu çözüm şekline kavuşmak için tüm olasılıkların değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama: Problem çözen kişiler, kendilerinin buldukları çözüm şekillerinin sonuçlarını hissederek, gözlemde bulunarak ve birşeyler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidir. Bazen problem çözümü için sarf edilen çabalar ne yapılması gerektiğini değil, ne yapılmaması gerektiğini göstermektedir.

Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme: Etkili bir problem çözme, en memnurluk verici ve en uzun süreli çözüm şekline ulaşmayı gerektirmektedir. Eğitimcilerin, çözümlerin niteliğini belirten yol üzerinde düşünmelerinin çok büyük önemi vardır. Çocuklar da çözüm şekillerinin önemi üzerinde yaratıcı bir şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir (Bingham, 1998).

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılamayacağı gibi, aynı sıraya göre yapılamayabilir.

3. SOSYAL BECERİ

Sosyal beceri kavramıyla ilgili olarak literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür. Bu tanımlar birbirine benzerlik göstermektedir. Sosyal beceri kavramıyla ilgili bazı tanımlara burada yer verilmiştir.

Combs ve Slaby (1977), sosyal becerileri başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilen, kişinin hem kendisine hemde başkalarına yararı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği şeklinde tanımlamışlardır. Branstain vd., (1977) sosyal becerileri kişiler arasında etkili bir iletişim için gerekli olan yetenekler olarak tanımlamışlardır.

Akkök'e (1996) göre sosyal beceriler beş boyutta açıklanabilir;

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etmeyi içermektedir.

Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamayı çalışmayı içermektedir.

Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirmeyi içermektedir.

Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durmayı içermektedir.

Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşmayı kapsamaktadır (Akkök, 1996).

Kelly (1982) sosyal beceriyi çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan ve öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir. Bu tanımla da sosyal beceriler;

√ Olumlu pekiştireçlere neden olacak davranış olarak görülür. Sosyal beceri hem olumlu pekiştireçlere neden olabilir hem de var olan olumlu pekiştireçleri devam ettirebilir,

√ Kişilerarası ilişkilerde sergilenebilme,

√ Tanımlanabilir olarak ele alınır.

Yüksel'e (1997) göre ise sosyal beceri; başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır. Bu davranışlar sosyal bilgiyi alma, çözümleme, anlama ve uygun tepkide bulunmayı kapsar.

Carledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğundaki ortak noktaları şu şekilde belirtmektedirler:

Başkalarından olumlu tepkiler getirecek olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir, hemde gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır. Bu davranışlar sosyal bilgiyi alma, çözümleme, anlama ve uygun tepkide bulunmayı kapsar (Yüksel, 1997).

Riggio (1986) sosyal beceriyi altı alt boyutta açıklamıştır;

1. Duyuşsal Anlatımcılık: Bireyin sözel olmayan iletişim, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Duyuşsal anlatımcı birey enerjiktir, canlıdır ve diğer insanları kolayca etkileyebilirler.

2. Duyuşsal Duyarlık: Başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerisidir. Başka bireylerin duyuşsal durumlarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Başka bireyler duyuşsal olarak duyarlı bireyleri çabuk etkileyebilirler. Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler sepatik, atılgan, özgür ve başkalarının duyuşsal durumlarına empati kurabilirler.

3. Duyuşsal Kontrol: Duyuşsal kontrol alt ölçeği, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol altına alabilme becerisidir. Duyuşsal kontrollü bireylerin kendilerini kontrol edebilme öz saygıları boyutları daha yüksektir. Duyuşsal kontrol, bazı duyguları yetenekli bir şekilde birleştirme ve duygularını maske altında gizleme becerilerini kapsar.

4. Sosyal Anlatımcılık: Sözel anlatımcılığı ve bireyin başkalarıyla iletişim kurma ve iletişime girme becerilerini ölçmektedir. Sosyal anlatımcı birey herhangi bir sosyal ortama uyum gösterir, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal anlatımcı bireyler sepatik, kayıtsız, atılgan ve gruba bağımlıdırlar. Sosyal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler dost canlısıdırlar.

5. Sosyal Duyarlık: Sözel iletişimi anlama, bireyin sosyal davranış kuralları hakkındaki genel bilgisi, çözümleme becerisini ölçer. Sosyal olarak duyarlı olan bu bireyler, duygularının etkisinde daha çok kalır, gerilim ve içsel çatışmaları daha çok yaşarlar. Sosyal duyarlık düzeyi yüksek olan bireyler başkalarına karşı ilgili ve dikkatlidirler. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler.

6. Sosyal Kontrol: Rol oynama yeteneği, sözel davranışların ayarlanması ve kendini anlatma becerisini ölçer. Sosyal kontrol beceri düzeyi yüksek olan bireyler sosyal olarak daha uyumludur ve kendilerine karşı güvenlidirler. Sosyal kontrolü yüksek olan bireyler, davranışlarını içinde bulundukları duruma göre ayarlayabilirler. Sosyal kontrolü yüksek olan bireyler, sempatik, duygusal olarak durağan, atılgan, samimi ve rahat bireylerdir. Sosyal kontrol alt ölçeği puanı yüksek olan bireyler sosyal ilişkilerde aktif ve öz güvene sahiptirler. Bu bireyler farklı sosyal rolleri oynayabilirler ve tartışma sırasında kolayca özel tutum ve yönelim alabilirler. Sosyal olarak akıllı ve perspektif alabilirler (Yüksel, 2001).

Yukarıda açıklanan altı temel boyut, sosyal becerilerin genel bir açıklamasıdır. Riggio (1986), bu altı temel sosyal beceriye sahip olan ve bu becerileri dengede tutabilen bireylerin sosyal yönünden yeterli olduğunu belirtmektedir (Uzamaz, 2000).

3.1. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitiminin etkili kişilerarası becerileri öğretmeyi amaçlayarak, sosyal davranışın öğrenildiğini ve yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle öğretilebileceğini varsaymaktadır. Bacanlı'ya (2001) göre, sosyal beceri eğitimi, belli becerileri kazanmak veya kişiler arası problemleri çözmek için yardım etme amacına yönelik kısa bir eğitim olarak tanımlanmıştır. Sosyal beceri eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.

Yüksel (1997), ise sosyal beceri eğitimi; bireylerin sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlamalarında yardımcı olacak davranışların kazandırılmasını amaçlayan ve çoğunluğu davranışçı yaklaşımı içeren eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır.

Çakıl'a (1998) göre ise bireyin sosyal durumlar ile etkili bir şekilde başa çıkmasını kolaylaştıran, sosyal etkileşim sürecinde olup bitenler hakkında farkındalığı arttıran ve iletişim becerilerinin öğrenilmesi için olanaklar sağlayan bir yaklaşımdır (Çakıl, 1998). Sosyal beceri eğitimi, belli becerileri kazanmak veya kişiler arası problemleri çözmek için

yardım etme amacına yönelik kısa bir eğitimidir. Sosyal beceri eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır (Bacanlı, 1999).

3.2. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Bazı Yöntemler

Sosyal beceri eğitimi programlarında, geliştirilmesi hedeflenen beceriler çeşitli yöntem ve tekniklerle bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun için kullanılabilecek öğretim yöntemleri öncelikle sosyal becerinin ne olduğuna ve nasıl anlaşıldığına bağlıdır. Bu bağlamda sosyal beceri bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki türlü anlaşılabilmektedir (Bacanlı, 2001).

Bilişsel yaklaşıma göre sosyal beceri öncelikli olarak bilişsel bir beceridir, bu nedenle sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlik nedeniyle bu durumdadırlar. Bu anlayışa göre verilecek eğitim, daha çok kişinin bilişsel yeteneğini artırmaya yönelik olmalıdır. Kullanılacak teknikler; öğrencilere, örnek sosyal davranışlar içeren kitapların ve filmlerin sunulması şeklinde olabilir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ortamlarda ne yapmaları gerektiğini düşünmeleri, hayal etmeleri yöntemleriyle sosyal becerilerin kazandırılması hedeflenir. Davranışçı anlayışa göre sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir ifadeyle, daha önce uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiş olmasından kaynaklanır. Bu nedenle daha çok uygun modellerin sunulması, rol yapma, akran öğretimi gibi yaklaşımlar kullanılır (Bacanlı, 2001).

Eğer sosyal beceri eksikliği psikomotor bir problem olarak görülüyorsa, yani bir beceri problemi olarak algılanıyorsa, uygulanacak eğitim de psikomotor ağırlıklı olacaktır. Bu da sosyal öğrenme kuramı doğrultusunda bir eğitim verilmesi gerektiğini gösterir. Genel olarak sosyal beceri eğitimlerinde izlenen yaklaşım şu şekilde belirlenebilir; açıklama, modelleme, pratik yapma, geribildirim ve tartışma, ev ödevi ve genelleştirme (Bacanlı, 2001).

Modelden Öğrenme: Bireyin başkalarını gözleyerek ve taklit ederek, sosyal davranışları öğrenmelerini sağlayan yöntemdir. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci, modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir. Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı modele dikkat etmektir.

Birey model alacağı etkinliklere dikkat edip, doğru bir biçimde algılamazsa gözlem yoluyla öğrenme meydana gelmez (Özçep, 2007).

Rol Oynama: Sosyal beceri eğitiminde kullanılan önemli bir tekniktir. Öğretmenlere öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini sağlamak için gruplara nasıl katılacağını, nasıl oynayacaklarını, arkadaşlarıyla nasıl konuşacaklarını grup tartışması ve rol oynama ile öğretmelerini önermiştir.

Rol yapmada birey gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma yaşantıya dayalı bir stratejidir ve şu durumlarda kullanılabilir (Açıkgöz, 1996);

- √ Tutumları ve kavramları denkleştirme,
- √ Tutumları ve kavramları gösterme,
- √ Toplumsal olayları derinlemesine kavrama,
- √ Gerçek durumlar hazırlama,
- √ Sorunlarla baş etme stratejileri planlama ve uygulama,
- √ Problemlerin olası çözümlerini sınama,
- √ Liderlik ve sosyal becerileri uygulama.

Rol yapma sırasında öğrenciler duygularını tanırlar ve düşüncelerinin bilincine varırlar. Öğretmenin sınıf içindeki geleneksel egemenliği azalır (Açıkgöz, 1996).

4. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri düzeylerinin belirlenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

4.1. Araştırmanın Amacı

İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma probleminin çözümlenebilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Fen Bilgisi ile Sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında fark var mıdır?

2. Fen Bilgisi ile Sınıf öğretmen adaylarının;

a) Duyuşsal anlatımcılık boyutu açısından fark var mıdır?

b) Duyuşsal duyarlık boyutu açısından fark var mıdır?

c) Duyuşsal kontrol boyutu açısından fark var mıdır?

d) Sosyal anlatımcılık boyutu açısından fark var mıdır?

e) Sosyal duyarlık boyutu açısından fark var mıdır?

f) Sosyal kontrol boyutu açısından, aralarında fark var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde;

a) Cinsiyet açısından fark var mıdır?

b) Yaş açısından fark var mıdır?

c) Anne eğitim durumu açısından fark var mıdır?

d) Baba eğitim durumu açısından fark var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının Sosyal Becerilerinde;

a) Cinsiyet açısından fark var mıdır?

b) Yaş açısından fark var mıdır?

c) Anne eğitim durumu açısından fark var mıdır?

d) Baba eğitim durumu açısından fark var mıdır?

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 245 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programından 137 öğretmen adayı ile Sınıf Öğretmenliği Programından 108 öğretmen adayı ile meydana gelmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında problem çözme envanteri ve sosyal beceri düzeylerini ölçmek için sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

4.3.1 Sosyal Beceri Envanteri

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Riggio (1986) tarafından geliştirilen, Sosyal Beceri Envanteri “Social Skills Inventory” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yüksel (1997) tarafından yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Sosyal beceri envanteri 90 madde ve altı alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, 1) Duygusal Anlatımcılık, 2) Duygusal Duyarlık, 3) Duygusal Kontrol, 4) Sosyal Anlatımcılık, 5) Sosyal Duyarlık, 6) Sosyal Kontrol olarak adlandırılmaktadır. Her bir alt ölçek 15 maddeden oluşmaktadır.

4.3.1.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Riggio (1986) tarafından geliştirilen sosyal beceri envanterinin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Test- tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayıları, alt ölçekler için .81 ile .96 arasında değişirken, toplam puana ait güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise alt ölçekler için, .62 ile .87 arasında bulunmuştur (Yüksel, 1997).

4.3.1.2. Orijinal Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri'nin birleştirici ve ayırt edici geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Sosyal beceri envanteri, kendini ayarlama ölçeği, duyuşsal iletişim testi, sözel olmayan duyarlık profili, sosyal kaygı ölçme araçları kullanılmıştır.

Yüksel (1997), sosyal beceri envanteri'nin geçerlik çalışmasını kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanarak yapmıştır. Kapsam geçerliği yönteminde uzman kanısına başvurulmuş ve uzmanların incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu görüşü belirlenmiştir. Benzer ölçekler geçerliği yöntemiyle 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği (KAÖ) kullanılmıştır.

4.3.1.3. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlama Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri'ni uyarlanması çalışmalarında ise Yüksel (1997), testin tekrarı yöntemi ile 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez Sosyal Beceri Envanterini uygulamış, testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan puana ilişkin güvenilirlik katsayısını tüm ölçek için $r=.92$ olarak bulmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise $r=.80$ ile $r=.89$ arasında değişmiştir. Toplam puana ilişkin iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayısı $.85$ olarak bulunmuş, alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık katsayıları ise $.56$ ile $.82$ arasında değişmektedir.

4.3.1.4. (Sosyal Beceri Envanteri) Kendini Tanımlama Envanterinin Puanlanması

“Kendini Tanımlama Envanteri” 90 maddeden oluşmuştur. Ölçek bireylerin verilen ifadelerden “Hiç benim gibi değil”, “Biraz benim gibi”, “Benim gibi”, “Oldukça benim gibi”, “Tamamen benim gibi”, ifadelerden oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 90 en yüksek puan 450’dir. Ölçekte toplam puanların yüksekliği bireyin sosyal beceriler konusunda yüksek algıladığını ortaya koymuştur.

4.3.2. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri; bireylerin problem çözme konusunda kendini algılayışı ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formu, Problem Çözme Envanteri A-Formu olan envanter, Şahin vd., (1993) tarafından Türkçe' ye uyarlaması yapılmıştır.

Otuz beş maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir ve cevaplar soru formu üzerinde işaretlenir. Envanter likert tipi 35 maddeden oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Envanterden alınan puanlar arttıkça bireylerin problem çözme becerileri düşmekte, alınan puanlar düştükçe problem çözme becerileri yükselmektedir. Bundan dolayı 32-80 arası puanlar problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.2.1. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilen ve Şahin vd., (1993) tarafından 1993 yılında Türkçe uyarlaması yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Ölçeğe verilecek yanıtlar "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım", "sık sık böyle davranırım", "arada sırada böyle davranırım", "ender olarak böyle davranırım", "hiçbir zaman böyle davranmam" şeklinde 1 ile 6 derece arası puanlanan 35 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Puanlama sırasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. Envanterden alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Envanterden alınan puanlar arttıkça bireylerin problem çözme becerileri düşmekte, alınan puanlar düştükçe problem becerileri yükselmektedir. Bundan dolayı 32-80 arası puanlar problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu, 81-192 arası puanlar ise problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bütününe Cronbach-Alpha katsayısı, $\alpha=.90$, alt boyutlar için Cronbach-Alpha katsayısı $\alpha=.72$ ile $\alpha=.85$ arasında değişmektedir.

4.3.2.2. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği

Ölçeğin geçerlik çalışmasında toplam puanın ve üç alt boyuttan elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyiyle korelasyonları sırasıyla -0,46, -0,44, -0,29 ve -0,43 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için ise problem çözme

yeteneğine güven (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, ve 35. maddeler, $\alpha=0,85$) , yaklaşma kaçınma (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30, ve 31. maddeler, $\alpha=0,84$) ve kişisel kontrol (3,14,25,25. ve 32. maddeler, $\alpha=0,72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmiştir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının genişliği ise 0,38 ile 0,49 arasında hesaplanmıştır. (Savaşır ve Şahin, 1997).

Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında yapılan ölçeğin Türkiye uyarlamasında 244 üniversite öğrencisine uygulanmış ve tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak elde edilen ölçeğin yarıya bölme güvenirlik katsayısı ise $r=0,81$ 'dir. Ölçeğin, ölçüt geçerliği için, ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı -0,33 ve STAI-T toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise -0,45 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin; 'Aceleci Yaklaşım'(13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 32. maddeler, $\alpha=0,78$), 'Düşünen Yaklaşım' (18, 20, 31, 33, ve 35. maddeler, $\alpha=0,76$), 'Kaçıngan Yaklaşım'(1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha=0,74$), 'Değerlendirici Yaklaşım'(6, 7. ve 8. maddeler, $\alpha=0,69$), 'Kendine Güvenli Yaklaşım'(5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha=0,64$) ve 'Planlı Yaklaşım'(10, 12, 16 ve 19. maddeler, $\alpha=0,59$) olmak üzere altı faktör bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

4.4. Verilerin Toplanması

Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Beceri Envanterinin uygulanması 2008-2009 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Envanter uygulamasına geçilmeden önce araştırmacı tarafından toplanacak verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı açıklanarak verdikleri cevaplarda samimi düşünceleri belirtmelerinin önemli olduğu uyarısı yapılmıştır.

4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarıyla sınırlı tutulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile problem çözme envanterinin ölçtüğü problem çözme puanları ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal becerileri ile Sosyal Beceri Ölçeğinin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Adayların Cinsiyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	123	50,2
Erkek	122	49,8
Toplam	245	100

Tablo 5.1 e bakıldığında; araştırmaya katılanların %50,2 si kadın, %49,8 i erkek öğretmen adayından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Adayların Yaş Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Yaş	f	%
16-21	151	61,6
22+	94	38,4
Toplam	245	100

Tablo 5.2 'e bakıldığında; araştırmaya katılan %61,6 sı 16-21 yaş aralığında, %38,4'ü ise 22 yaş ve üstünü oluşturmaktadır.

Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Adayların Bölümlere Göre Genel Dağılımı

Program	f	%
Fen Bilgisi	137	55,9
Sınıf	108	44,1
Toplam	245	100

Tablo 5.3'e bakıldığında öğretmen adaylarının %55,9 unun Fen Bilgisi programından oluştuğu, %44,1 i ise Sınıf Öğretmenliği bölümünden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Adayların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	f	%
Okuryazar değil	76	31,2
Okuryazar, İlkokul	126	51,6
Ortaokul, Lise, Üniversite	42	17,2
Toplam	245	100

Tablo 5.4'e bakıldığında; öğretmen adaylarının okur-yazar değil %31,2 lik kısmı, okuryazar-ilkokul %51,6, ortaokul-lise-üniversite ise %17,2 lik kısmı oluşturduğu görülmektedir. Bu tabloda yeterli sayı sağlanamadığı için ortaokul-lise-üniversite grupları birleştirilmiştir.

Tablo 5.5. Araştırmaya Katılan Adayların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	f	%
Okuryazar değil, Okuryazar, ilkokul	84	34,3
Ortaokul, Lise	108	44,1
Üniversite	53	21,6
Toplam	245	100

Tablo 5.5 e bakıldığında; öğretmen adaylarının okuryazar değil-okuryazar-ilkokul grubunu oluşturan öğretmen adayları %34,3 ü, ortaokul-lise %44,1 i, üniversite 21,6 lık kısmı oluşturmaktadır. Bu araştırmada baba öğrenim durumu açısından yeterli sayı sağlamak için Okuryazar değil, Okuryazar, ilkokul grupları birleştirilmiştir.

Tablo 5.6. Araştırmaya Katılan Adayların Anne Meslek Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Anne Meslek Durumu	f	%
Ev Hanım	228	93,4
Emekli	4	1,6
Öğretmen	3	1,2
Serbest Meslek	3	1,2
Diğer	6	2,5
Toplam	244	100

Anne meslek durumu açısından meslekler arasında yeterli sayı elde edilemediğinden anne meslek faktörü hesaplama dışı tutulmuştur.

Tablo 5.7. Araştırmaya Katılan Adayların Baba Meslek Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Baba Meslek Durumu	f	%
Serbest Meslek	56	22,9
Emekli	84	34,3
Öğretmen	15	6,1
Diğer	90	36,7
Toplam	245	100

Baba meslek durumu açısından öğretmenlik mesleğinde yeterli sayı elde edilemediğinden baba meslek faktörü hesaplama dışı tutulmuştur.

5.1. Bayan ve Erkek Adayların Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bayan ve erkek öğretmen adaylarının Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanlar t testi ile hesaplanmış olup bulgular tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Bayan ve Erkek Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S. S	T	p
Duyuşsal anlatımcılık	Bayan	123	45,52	7,5848	2,097	,037*
	Erkek	122	43,54	7,1848		
Duyuşsal duyarlılık	Bayan	123	51,62	8,2962	1,758	,08
	Erkek	122	49,66	9,1523		
Duyuşsal kontrol	Bayan	123	40,64	8,7666	-3,524	,001*
	Erkek	122	44,32	7,5133		
Sosyal anlatımcılık	Bayan	123	45,48	10,5475	-,353	,724
	Erkek	122	45,93	9,5914		
Sosyal duyarlılık	Bayan	123	50,81	9,2562	2,735	,007*
	Erkek	122	47,79	8,0115		
Sosyal kontrol	Bayan	123	50,81	9,7159	,694	,489
	Erkek	122	49,99	8,7890		

S.D.=243, *p<0.05

Tablo 5.8.’de duyuşsal anlatımcılık boyutuna ilişkin t değeri 2,097 olarak p<0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Duyuşsal anlatımcılık boyutunda, bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =45,52), erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =43,54) bulunmuştur. Bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının erkeklerin aritmetik ortalamalarından daha büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bayan öğretmen adaylarının erkeklere göre sözel olmayan mesajları iletebilme becerisi açısından daha iyi olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri ölçeğinin, duyuşsal kontrol alt boyutuna ilişkin t değeri -3,524 olarak p<0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 5.8. duyuşsal kontrol boyutunda, bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =40,64) olarak, erkek öğretmen adayların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =44,32) olarak bulunmuştur. Erkek öğretmen adayların

aritmetik ortalamaları bayan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Bu bulgu erkek öğretmen adayların bayan öğretmen adaylarına göre sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha iyi olduklarını göstermektedir.

Sosyal beceri ölçeğinin, sosyal duyarlılık boyutuna ilişkin t değeri 2,735 olup $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal duyarlılık alt boyutunda bayan öğretmen adayların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 50,81$), erkek öğretmen adayların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 47,78$) olup, bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre aritmetik ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bayan öğretmen adaylarının başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha iyi olduklarını göstermektedir.

5.2. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 5.9. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

	Program	N	$\bar{X}$	S.S.	T	p
Duyuşsal anlatımcılık	Fen Bil.	137	45,2555	7,7231	1,715	,088
	Sınıf	108	43,6204	6,9922		
Duyuşsal duyarlılık	Fen Bil.	137	50,9781	8,9265	,677	,499
	Sınıf	108	50,2130	8,5904		
Duyuşsal kontrol	Fen Bil.	137	42,3869	8,5045	-,182	,855
	Sınıf	108	42,5833	8,2008		
Sosyal anlatımcılık	Fen Bil.	137	46,3942	10,3521	1,206	,229
	Sınıf	108	44,8333	9,6649		
Sosyal duyarlılık	Fen Bil.	137	49,5839	8,8530	,557	,578
	Sınıf	108	48,9537	8,6988		
Sosyal kontrol	Fen Bil.	137	49,7883	9,2565	-1,174	,242
	Sınıf	108	51,1852	9,2394		

S.D.=243, * $p < 0,05$

Fen Bilgisi ile Sınıf Öğretmen adaylarının Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanlar t testi ile incelenmiş olup bulgular tablo 5.9 verilmiştir.

Tablo 5.9.'da sosyal beceri envanterinin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular SBE'nin öğretmen adaylarının bölüm/program açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaş açısından gruplar arasında yeterli sayıya ulaşamadığından bazı yaş grupları birleştirilmiştir. 16-18 yaş grubu ile 19-21 yaş grubu; 22-24 yaş grubu ile de 25+ yaş grupları birleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yaş açısından Sosyal Becerilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanlar t testi ile incelenmiş olup bulgular tablo 5.10. da verilmiştir.

Tablo 5.10.'da Sosyal Beceri Envanterinin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular sosyal beceri envanterinin öğretmen adaylarının yaş durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 5.10. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S.	T	p
Duyuşsal anlatımcılık	16-21	151	44,4305	7,1791	-,277	,782
	22+	94	44,7021	7,8765		
Duyuşsal duyarlılık	16-21	151	50,4570	8,6361	-,415	,678
	22+	94	50,9362	9,0206		
Duyuşsal kontrol	16-21	151	41,8146	8,1653	-1,569	,118
	22+	94	43,5319	8,5907		
Sosyal anlatımcılık	16-21	151	45,3576	9,9547	-,686	,493
	22+	94	46,2660	10,2675		
Sosyal duyarlılık	16-21	151	49,8675	8,4936	1,271	,205
	22+	94	48,4043	9,1784		
Sosyal kontrol	16-21	151	50,2914	9,4273	-,241	,810
	22+	94	50,5851	9,0213		

S.D.=243, *p<0.05

5.4. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Anne öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının öğrenim seviyeleri arasındaki yeterli sayıyı sağlamak için bazı öğrenim seviyeleri birleştirilmiştir. Okuryazar, ilkokul seçenekleri birleştirilmiştir, ortaokul, lise ve üniversite de kendi arasında birleştirilmiştir. Annenin öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının sosyal becerileri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 5.11.'de annenin öğrenim durumlarına göre öğretmen adaylarının Sosyal becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir. Tablo 5.12. ise tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.12.'de anne öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının sosyal becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, duyuşsal anlatımcılık alt boyutuna ilişkin F değeri 6,179 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal kontrol alt boyutunda da F değeri 5,993 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal becerinin diğer alt boyutlarında ise aldıkları puanlar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo 5.11. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Sosyal Beceri		N	$\bar{X}$	S.S.	Minimum	Maksimum
Duyuşsal Anlatımcılık	Okuryazar değil	76	43,39	7,618	26	59
	Okuryazar İlkokul	126	44,08	6,616	26	59
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	48,1	8,545	27	67
	Toplam	244	44,56	7,446	26	67
Duyuşsal Duyarlık	Okuryazar değil	76	50,42	9,476	31	73
	Okuryazar İlkokul	126	50,67	8,249	26	75
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	50,83	9,244	30	75
	Toplam	244	50,62	8,784	26	75
Duyuşsal Kontrol	Okuryazar değil	76	41,95	9,296	18	62
	Okuryazar İlkokul	126	43,58	7,957	19	67
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	40,21	7,373	23	54
	Toplam	244	42,49	8,368	18	67
Sosyal Anlatımcılık	Okuryazar değil	76	44,20	10,707	24	72
	Okuryazar İlkokul	126	45,69	9,554	24	70
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	48,48	10,137	25	68
	Toplam	244	45,70	10,085	24	72
Sosyal Duyarlık	Okuryazar değil	76	50,50	8,162	32	70
	Okuryazar İlkokul	126	49,01	9,012	27	75
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	48,12	9,160	25	63
	Toplam	244	49,32	8,789	25	75
Sosyal Kontrol	Okuryazar değil	76	48,32	9,542	23	71
	Okuryazar İlkokul	126	50,30	8,679	24	72
	Ortaokul, Lise, Üniversite	42	54,36	9,424	24	71
	Toplam	244	50,38	9,269	23	72

Tablo 5.12. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalama sı	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	657,213	2	328,607	6,179	,002 *
	Gruplar içi	12816,983	241	53,183		
	Toplam	13474,197	243			
Duyuşsal Duyarlık	Gruplar arası	5,293	2	2,647	,034	,967
	Gruplar içi	18744,018	241	77,776		
	Toplam	18749,311	243			
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	389,416	2	194,708	2,822	,061
	Gruplar içi	46625,567	241	68,986		
	Toplam	17014,984	243			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	495,310	2	247,655	2,464	,087
	Gruplar içi	24221,444	241	100,504		
	Toplam	24716,754	243			
Sosyal Duyarlık	Gruplar arası	178,669	2	89,334	1,158	,316
	Gruplar içi	18590,397	241	77,139		
	Toplam	18769,066	243			
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	988,950	2	494,475	5,993	,003 *
	Gruplar içi	19884,604	241	82,509		
	Toplam	20873,553	243			

*p<0.05

Tablo 5.13. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Anne Eğitim Durumu (I)	Anne Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Standart hata	P
Duyuşsal Anlatımcılık	Okuryazar değil	Ortaokul, Lise, Üniversite	-4,70050	1,40215	,003*
	Okuryazar, ilkokul	Ortaokul, Lise, Üniversite	-4,01587	1,29936	,006*
Sosyal Kontrol	Okuryazar değil	Ortaokul, Lise, Üniversite	-6,04135	1,74646	,002*
	Okuryazar, ilkokul	Ortaokul, Lise, Üniversite	-4,05556	1,61843	,034*

*p<0.05

Tablo 5.13.'de Duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda anlamlı farkın öğrenim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adayları ile eğitim seviyesi okuryazar değil, okuryazar ve ilkokul olan gruplar arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adaylarının Sosyal becerinin, duyuşsal anlatımcılık alt boyutu aritmetik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=48,1$). Sosyal becerinin, sosyal kontrol boyutunda ise anlamlı farkın eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adayları ile eğitim seviyesi okuryazar değil, okuryazar ve ilkokul olan gruplar arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adaylarının sosyal becerinin, sosyal kontrol alt boyutu aritmetik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=54,36$). Yapılan araştırmalarda annelerin öğrenim durumlarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilediği ve annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal becerilerinde artabileceği belirtilmiştir (Dicle, 2006; Karakuş, 2006).

5.5. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının öğrenim seviyeleri arasındaki yeterli sayıyı sağlamak için bazı gruplar birleştirilmiştir. Okuryazar değil, okuryazar, ilkokul seçenekleri birleştirilmiştir. Ortaokul ve lise de kendi arasında birleştirilmiştir. Baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının sosyal becerileri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 5.14.'de baba öğrenim durumlarına göre öğretmen adayların sosyal becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir.

Tablo 5.15.'de baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının sosyal becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sosyal beceri envanterinin boyutlarından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular sosyal beceri envanterinin öğretmen adaylarının baba öğrenim durumu açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 5.14. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyal Beceri		N	$\bar{X}$	S.S.	Minimum	Maksimum
Duyuşsal Anlatımcılık	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	43,6190	7,08	26	59
	Ortaokul, Lise,	108	44,4352	7,56	26	67
	Üniversite	53	46,1887	7,6	32	64
	Toplam	245	44,5347	7,44	26	67
Duyuşsal Duyarlık	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	51,1786	8,86	31	73
	Ortaokul, Lise,	108	49,5741	8,66	30	75
	Üniversite	53	51,9623	8,77	26	75
	Toplam	245	50,6408	8,77	26	75
Duyuşsal Kontrol	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	42,8452	9,51	18	67
	Ortaokul, Lise,	108	42,3519	7,96	19	60
	Üniversite	53	42,1321	7,27	23	60
	Toplam	245	42,4735	8,36	18	67
Sosyal Anlatımcılık	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	45,0357	10,27	24	72
	Ortaokul, Lise,	108	45,4537	10,12	24	68
	Üniversite	53	47,2830	9,63	30	65
	Toplam	245	45,7061	10,06	24	72
Sosyal Duyarlık	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	50,2857	8,81	31	70
	Ortaokul, Lise,	108	48,2593	8,66	25	75
	Üniversite	53	49,8868	8,87	37	74
	Toplam	245	49,3061	8,77	25	75
Sosyal Kontrol	Okuryazar değil, Okuryazar İlkokul	84	49,1310	9,60	23	72
	Ortaokul, Lise,	108	50,2685	9,41	24	71
	Üniversite	53	52,6981	8,04	35	68
	Toplam	245	50,4041	9,26	23	72

Tablo 5.15 Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalama sı	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar arası	216,486	2	108,243	1,971	,142
	Gruplar içi	13288,469	242			
	Toplam	13504,955	244			
Duyuşsal Duyarlık	Gruplar arası	239,738	2	119,869	,211	,211
	Gruplar içi	18528,653	242			
	Toplam	18768,392	244			
Duyuşsal Kontrol	Gruplar arası	19,384	2	9,692	,871	,871
	Gruplar içi	17015,693	242			
	Toplam	17035,078	244			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplar arası	176,425	2	88,212	,420	,420
	Gruplar içi	24540,416	242			
	Toplam	24716,841	244			
Sosyal Duyarlık	Gruplar arası	216,836	2	108,418	,245	,245
	Gruplar içi	18563,204	242			
	Toplam	18780,041	244			
Sosyal Kontrol	Gruplar arası	417,054	2	208,527	,087	,087
	Gruplar içi	20487,942	242			
	Toplam	20904,996	244			

*p<0.05

5.6. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 5.16’da Fen bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucunda elde edilen verileri göstermektedir. Problem çözme envanterinin boyutlarından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular problem çözme envanterinin boyutlarından öğretmen adaylarının bölüm açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 5.16. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Problem Çözme	Program	N	$\bar{X}$	S.S	T	p
Aceleci Yaklaşım	Fen Bil.	137	32,87	6,09	,746	,456
	Sınıf	108	2,23	7,26		
Düşünen Yaklaşım	Fen Bil.	137	12,78	4,31	1,353	,177
	Sınıf	108	12	4,70		
Kaçıngan Yaklaşım	Fen Bil.	137	10,04	3,74	-,628	,530
	Sınıf	108	10,37	4,39		
Değerlendirici Yaklaşım	Fen Bil.	137	7,63	3,08	,743	,458
	Sınıf	108	7,34	2,85		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Fen Bil.	137	15,61	4,91	,362	,718
	Sınıf	108	15,36	5,67		
Planlı Yaklaşım	Fen Bil.	137	9,60	3,66	-,144	,886
	Sınıf	108	9,67	3,70		

S.D=243, *p<0.05

5.7. Bayan ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bayan ve erkek öğretmen adaylarının Problem Çözme arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanlar t testi ile hesaplanmış olup bulgular tablo 5.17.'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Bayan ve Erkek Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Problem Çözme	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	T	p
Aceleci yaklaşım	Bayan	123	32,48	6,70	-,256	,798
	Erkek	122	32,70	6,48		
Düşünen yaklaşım	Bayan	123	12,14	4,58	-1,044	,297
	Erkek	122	12,74	4,40		
Kaçıngan yaklaşım	Bayan	123	10,05	4,12	-,541	,589
	Erkek	122	10,33	3,95		
Değerlendirici yaklaşım	Bayan	123	7,39	2,91	-,589	,557
	Erkek	122	7,61	3,06		
Kendine güvenli yaklaşım	Bayan	123	15,35	5,22	-,444	,658
	Erkek	122	15,65	5,29		
Planlı yaklaşım	Bayan	123	9,60	3,89	-,115	,908
	Erkek	122	9,66	3,44		

S.D.=243, *p<0.05

Tablo 5.17.'de öğretmen adaylarının cinsiyet açısından problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu verilmektedir. Problem çözme envanterinin boyutlarından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular problem çözme envanteri boyutlarından öğretmen adaylarının cinsiyet açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

5.8. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaş açısından gruplar arasında yeterli sayıya ulaşamadığından bazı yaş grupları birleştirilmiştir. 16-18 yaş grubu ile 19-21 yaş grubu; 22-24 yaş grubu ile de 25+ yaş grupları birleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Problem Çözme Envanteri boyutlarından aldıkları puanlar t testi ile incelenmiş olup bulgular tablo 5.18.'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğretmen Adaylarının Yaş Açısından Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Problem Çözme	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S	T	p
Aceleci yaklaşım	16-21	151	32,54	6,64	-,153	,878
	22+	94	32,67	6,64		
Düşünen yaklaşım	16-21	151	12,47	4,36	,147	,883
	22+	94	12,38	4,73		
Kaçıngan yaklaşım	16-21	151	10,22	4,01	,119	,906
	22+	94	10,15	4,09		
Değerlendirici yaklaşım	16-21	151	7,58	2,92	,537	,592
	22+	94	7,37	3,09		
Kendine güvenli yaklaşım	16-21	151	15,60	4,91	,395	,693
	22+	94	15,33	5,78		
Planlı yaklaşım	16-21	151	9,62	3,61	-,033	,974
	22+	94	9,64	3,78		

S.D.=243, *p<0.05

Tablo 5.18. incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş açısından problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu problem çözme envanterinin boyutlarından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular problem çözme envanterinin öğretmen adaylarının yaş açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

5.9. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Anne öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının öğrenim seviyeleri arasındaki yeterli sayıyı sağlamak için bazı öğrenim seviyeleri birleştirilmiştir. Okuryazar ve ilkokul grupları birleştirilmiştir. Ortaokul, lise ve üniversite gruplarında kendi arasında birleştirilmiştir. Annenin öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 5.19.'da annenin öğrenim durumlarına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir.

Tablo 5.19. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Problem Çözme		N	$\bar{X}$	S.S.	Min.	Mak.
Aceleci Yaklaşım	Okuryazar değil	76	32,86	6,73	17	50
	Okuryazar, İlkokul	126	32,01	6,61	6	45
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	34,1	6,23	23	45
	Toplam	244	32,64	6,60	6	50
Düşünen Yaklaşım	Okuryazar değil	76	12,51	3,82	5	20
	Okuryazar, İlkokul	126	12,55	4,84	0	24
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	12,14	4,55	5	21
	Toplam	244	12,47	4,48	0	24
Kaçıngan Yaklaşım	Okuryazar değil	76	10,97	3,52	4	18
	Okuryazar, İlkokul	126	9,98	4,34	4	24
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	9,52	3,76	4	17
	Toplam	244	10,21	4,02	4	24
Değerlendirici Yaklaşım	Okuryazar değil	76	7,84	3,10	3	18
	Okuryazar, İlkokul	126	7,34	2,93	0	15
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	7,45	2,87	3	13
	Toplam	244	7,52	2,97	0	18
Kendine güvenli Yaklaşım	Okuryazar değil	76	15,58	5,32	1	28
	Okuryazar, İlkokul	126	15,45	5,20	4	35
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	15,71	5,21	6	26
	Toplam	244	15,54	5,22	1	35
Planlı Yaklaşım	Okuryazar değil	76	9,93	3,59	4	18
	Okuryazar, İlkokul	126	9,56	3,63	0	20
	Ortaokul, Lise ve Üniv.	42	9,43	3,93	4	17
	Toplam	244	9,65	3,66	0	20

Tablo 5.20. Anne Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	Gruplar arası	141,542	2	70,771	1,634	,197
	Gruplar içi	10440,995	241	43,324		
	Toplam	10582,537	243			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	5,394	2	2,697	,134	,875
	Gruplar içi	4867,344	241	20,196		
	Toplam	4872,738	243			
Kaçıngan Yaklaşım	Gruplar arası	70,526	2	35,263	2,201	,113
	Gruplar içi	3860,392	241	16,018		
	Toplam	3930,918	243			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	11,753	2	5,876	,663	,516
	Gruplar içi	2135,145	241	8,860		
	Toplam	2146,898	243			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	2,356	2	1,178	,043	,958
	Gruplar içi	6628,312	241	27,503		
	Toplam	6630,668	243			
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	9,321	2	4,661	,346	,708
	Gruplar içi	3244,068	241	13,461		
	Toplam	3253,389	243			

*p<0.05

Tablo 5.20.'de tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 5.20'ye göre anne öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının problem çözme becerisi açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

5.10. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının öğrenim seviyeleri arasındaki yeterli sayıyı sağlamak için bazı öğrenim seviyeleri birleştirilmiştir. Okuryazar değil, okuryazar ve ilköğretim seçenekleri birleştirilmiştir. Ortaokul ve lise de kendi arasında birleştirilmiştir. Baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

uygulanmıştır. Tablo 5.21.'de baba öğrenim durumlarına göre öğretmen adayların problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir.

Tablo 5.21. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Problem Çözme		N	$\bar{X}$	S.S.	Min.	Mak
Aceleci Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	32,77	6,71	16	46
	Ortaokul, Lise	108	32,76	6,35	18	46
	Üniversite	53	31,94	7,13	6	50
	Toplam	245	32,59	6,63	6	50
Düşünen Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	12,83	4,10	5	24
	Ortaokul, Lise	108	12,37	5,05	5	24
	Üniversite	53	11,94	3,88	0	20
	Toplam	245	12,44	4,49	0	24
Kaçıngan Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	11,15	4,29	4	22
	Ortaokul, Lise	108	9,87	3,84	4	24
	Üniversite	53	9,30	3,75	4	17
	Toplam	245	10,19	4,03	4	24
Değerlendirici Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	7,37	2,92	3	18
	Ortaokul, Lise	108	7,66	3,18	1	15
	Üniversite	53	7,40	2,68	0	14
	Toplam	245	7,50	2,98	0	18
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	15,94	5,50	6	32
	Ortaokul, Lise	108	15,50	5,36	1	35
	Üniversite	53	14,79	4,59	4	23
	Toplam	245	15,50	5,25	1	35
Planlı Yaklaşım	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	84	10,17	3,84	4	20
	Ortaokul, Lise	108	9,33	3,55	4	18
	Üniversite	53	9,38	3,61	0	17
	Toplam	245	9,63	3,67	0	20

Tablo 5.22. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	Gruplar arası	28,090	2	14,045	,318	,728
	Gruplar içi	10689,273	242	44,171		
	Toplam	10717,363	244			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar arası	26,587	2	13,294	,656	,520
	Gruplar içi	4901,682	242	20,255		
	Toplam	4928,269	244			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar arası	131,020	2	65,510	4,130	,017*
	Gruplar içi	3838,343	242	15,861		
	Toplam	3969,363	244			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar arası	4,686	2	2,343	,262	,770
	Gruplar içi	2162,563	242	8,936		
	Toplam	2167,249	244			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar arası	42,830	2	21,415	,776	,461
	Gruplar içi	6678,419	242	27,597		
	Toplam	6721,249	244			
Planlı Yaklaşım	Gruplar arası	37,081	2	18,540	1,381	,253
	Gruplar içi	3248,119	242	13,422		
	Toplam	3285,200	244			

*p<0.05

Tablo 5.22.'de baba öğrenim durumu açısından öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Kaçınan yaklaşım boyutundan elde edilen F değeri 4,130 p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kaçınan yaklaşım boyutunda okuryazar değil, okuryazar ve ilköğretim seviyesinde aldıkları aritmetik ortalama $\bar{X}=11,15$; ortaokul ve lise öğrenim kademesinde babaları olan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=9,87$; üniversite mezunu babası olan öğretmen adaylarının ortalaması da $\bar{X}=9,30$ olarak bulunmuştur. Baba öğrenim seviyesi üniversite olan öğretmen adaylarının problem çözme becerisi daha yüksektir. Problem çözme envanterinden alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Problem çözme becerisinin diğer boyutlarında p<0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İstatistiksel açıdan anlamlı bulunan farkın babanın hangi öğrenim düzeyine sahip öğretmen adayları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmış ve anlamlı olan bulgular tablo 5.23.'de verilmiştir.

Tablo 5.23. Baba Öğrenim Durumu Açısından Öğretmen Adaylarının Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Problem Çözme	Baba öğrenim Durumu (I)	Baba öğrenim Durumu (J)	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	p
Kaçıngan	Okuryazar değil, Okuryazar ilkokul	Üniversite	1,85288	,69863	,023*

*p<0.05

Baba öğrenim seviyesi okuryazar değil, okuryazar ve ilkokul seviyesinde olan öğretmen adaylar ile baba öğrenim seviyesi üniversite olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

6. SONUÇLAR

1. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının sosyal beceri envanterinin alt boyutları olan duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol boyutları açısından farklılık bulunmamıştır.

2. Bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının sosyal becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucu, duyuşsal anlatımcılık boyutuna ilişkin t değeri 2,097 olarak $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Duyuşsal anlatımcılık boyutunda, bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 45,52$, erkek öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalaması $\bar{X} = 43,54$ olarak bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının bayanların aritmetik ortalamalarından daha küçük olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmen adayların bayanlara göre sözel olmayan mesajları iletebilme becerisi açısından daha kötü olduklarını göstermektedir. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı, enerjik ve neşelidir. Bu becerileri ile başka insanları etkileyebilirler. Duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği puanları yüksek olan bireyler, puanı düşük olan bireylere göre daha cana yakın, atılgan, kendine güvenen, enerjik bireylerdir (Yüksel, 2001).

3. Sosyal beceri ölçeğinin, duyuşsal kontrol alt boyutuna ilişkin t değeri -3,524 olarak $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Duyuşsal kontrol boyutunda, bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 40,64$ olarak ve erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları da $\bar{X} = 44,32$ olarak bulunmuştur. Erkek öğretmen adayların aritmetik ortalamaları bayan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Bu bulgu erkek öğretmen adayların, bayan öğretmen adaylarına göre sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha iyi olduklarını göstermektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alan kişilerin öz saygıları yüksek kişilerdir ve bu bireyler kendilerini kolay kontrol edebilirler.

4. Sosyal beceri ölçeğinin, sosyal duyarlılık boyutuna ilişkin t değeri 2,735 olup $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal duyarlılık alt boyutunda bayan öğretmen adayların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 50,81$, erkek öğretmen adayların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 47,79$ olup, bayan öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara göre aritmetik ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu bayan öğretmen adayların başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha iyi olduklarını

göstermektedir. Sosyal duyarlı bireyler ortama uygun şekilde hareket etme eğilimindedirler. İyi bir dinleyici ve izleyicidirler. Ancak duygularının etkisinde çok kalırlar, gerilim ve içsel çatışmaları çok yaşarlar (Yüksel, 2001).

5. Öğretmen adaylarının yaş açısından sosyal becerileri karşılaştırıldığında sosyal beceri envanterinin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6. Duyuşsal Anlatımcılık alt boyutunda anlamlı farkın öğrenim seviyesi yüksek olan annelere sahip öğretmen adayları ile öğrenim seviyesi düşük olanlarınkine göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğrenim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları $\bar{X}=48,1$, okuryazar değil annelere sahip öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları $\bar{X}=43,39$, okuryazar ilkokul seviyesindeki annelere sahip öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalamaları $\bar{X}=44,08$ sosyal becerinin, duyuşsal anlatımcılık alt boyutu daha yüksek bulunmuştur. Sosyal becerinin, sosyal kontrol boyutunda ise anlamlı farkın eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adayları ile eğitim seviyesi okuryazar değil ve ilkokul olanlarınkine göre anlamlı farklılık çıkmıştır.

7. Öğrenim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan annelere sahip öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları $\bar{X}=54,36$, okuryazar değil annelere sahip öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları $\bar{X}=48,32$, okuryazar ilkokul öğrenim seviyesindeki annelere sahip öğretmen adaylarının ise aritmetik ortalamalar $\bar{X}=50,30$, sosyal becerinin, sosyal kontrol alt boyutuna göre daha yüksek bulunmuştur

8. Baba öğrenim durumu açısından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla problem çözme envanterinin alt boyutlarından aldıkları puanlar bölüm, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından t testi ile incelenmiş, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

10. Anne öğrenim durumu istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

11. Baba öğrenim durumu bakımından problem çözme envanterinin kaçınan alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Baba öğrenim seviyesi okuryazar değil, okuryazar ve ilkokul seviyesinde olan öğretmen adayları ile baba öğrenim seviyesi üniversite olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Problem çözme envanterinin kaçınan alt boyutunda baba öğrenim seviyesi öğrenim seviyesi düşük olan öğretmen adayların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=11,15$, ortaöğrenim grubundaki öğretmen adayların

ortalamları $\bar{X}=9,87$, üniversite mezunu grubundaki öğretmen adayların ortalamları $\bar{X}=9,30$ olarak bulunmuştur. Problem çözme envanterinden diğer gruplara göre düşük puan alan grup problem çözme becerisinin daha iyi olduğunu söylenebilir.

7. ÖNERİLER

1. Araştırma birden fazla eğitim fakültesinde yapılarak öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri belirlenebilir.
2. Eğitim fakültelerinde, sosyal beceri eğitime yönelik programlar hazırlanabilir ve bu programlar teorik ve uygulamalı bir şekilde düzenlenebilir.
3. Farklı branşlardaki öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sosyal beceri eğitimleri verilebilir.
4. Öğretmenlerin hem kendi sosyal becerilerini hem de ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmaları önerilebilir.
5. Problem çözme becerisi düşük ve yüksek olan gruplar belirlenip, bu öğrencilerle nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.**, 1996. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- Akkök, F.**, 1996. İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı, M.E.B. Yayınları.
- Aksu, M.**, 1989. Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi, ODTÜ Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Dergisi, Ankara.
- Altun, M.**, 1997. Matematik Öğretimi, Alfa Yayıncılık, Bursa.
- Arı, M.**, 2003. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ashman, A. F. ve Conway, R. N. F.**, 1993. Using Cognitive Methods In The Classroom, London and Newyork Routledge.
- Avşar, Z.**, 2004. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, E.**, 2004. İlköğretim 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H.**, 1990. Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H.**, 1999. Sosyal Beceri Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Bacanlı, H.**, 2001. Sosyal Beceri Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Branstain, M. R; Bellack A. S. ve Herson M.**, 1977. Social Skills Training For Unassertive Children: A Multiple baseline Analysis. Journal of Applied Behavior Analysis.
- Bingham, A.**, 1998. Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (Çev. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 3130, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Cartledge, G., and Milburn, İ.F.**, 1993. Social Skills Assessment And Teaching In The Schools, Advances In School Psychology, London.
- Combs, M.L. and Slaby, D.A.**, 1977. Social Skill Training with Children. Advance in Clinical Child Psychology. Newyork.

- Çakıl, N.,** 1998. Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yanlızlık Düzeyleri Üzerine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çilingir, A.,** 2006. Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dicle, A.N.,** 2006. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dinçer, Ç.,** 1995. Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y.,** 2002. Eğitim Psikolojisi/ Gelişim-Öğrenme ve Öğretme, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Fidan, N.,** 1985. Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Güven, Y.,** 2005. Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme, Küçükadımlar Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Heppner, P. ve Krauskopf K.,** 1987. An Information Processing Approach to Personal Problem Solving, The Counseling Psychologist.
- Huitt, W.G.,** 1992. Problem Solving and Decision Making: Consideration of Individual Differences Using the Myers-Briggs Type Indicator, Journal of Psychological Type, sayı:24.
- Kabadayı, R.,** 1992. Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları, Nüve Matbaacılık, Ankara.
- Kalaycı, N.,** 2001. Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Karakuş, T.F.,** 2006. Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kasap, Z.,** 1997. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düşye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kelly, J.A.**, 1982. Social-Skills Training: A Practical Guide For Interventions Springer Publishing Company Inc. Newyork.
- Korkut, F.**, 2002. Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 23.
- Korkut, F.**, 2004. Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayınları, Ankara.
- Küçükahmet, L.**, 1997. Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara.
- Şahin, N., N. H. Şahin, ve Heppner, P.P.**, 1993. Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of the Turkish University Students, Cognitive Therapy and Research.
- Napier, R. W., and Gershenfeld, M. K.**, 1993. Groups: Theory and Experience, Houghton Mifflin Company.
- Oğuzkan, F.**, 1989. Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Emel Matbaa, Ankara.
- Olkun, S. ve Toluk, Z.**, 2003. İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Öğülmüş, S.**, 2001. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özcep, C.**, 2007. İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Riggio, R.E.**, 1986. The Assessment Of Basic Social Skills, Journal of Personality and Social Psychology.
- Saban, A.**, 2005. Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sardoğan, M. E.; Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C.**, 2006. Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H.**, 1997. Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme:Sık Kullanılan Ölçekler, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N.**, 1997. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Shepherd, G.**, 1983. Developments in Social Skills Training, Academic Press, New York.

- Sonmaz, S.,** 2002. Problem Çözme Becerisi İle Zeka Ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, C.,** 1999. Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Thornton, S.,** 1998. Çocuklar Problem Çözüyor (Çev. Kumrular Özlem) Gendaş A.Ş. İstanbul.
- Uzamaz, F.,** 2000. Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası İlişki Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ülküer, N.,** 1988. Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır, Yaşadıkça Eğitim.
- Yavuzer, H.,** 1989. Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yazıcı, İ.,** 2001. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, G.,** 1997. Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, G.,** 2001. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:150.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gamze KIRILMAZKAYA

Doğum Yeri ve Yılı: ELAZIĞ (MERKEZ/1983)

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Nahit Ergene İlköğretim Okulu (Elazığ)

Ortaöğretim: Mehmet Akif Ersoy Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı (Elazığ)

Lisans: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Programı (2003-2007) (Elazığ)

Yüksek Lisans: Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı (2007-devam ediyor) (Elazığ)

Yayınları:

8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6 - 9 Mayıs 2008, Eskişehir.

“İlköğretim Okullarında Fen ve Teknolojisi Dersi Materyal İhtiyacının Belirlenmesi” konulu bildiri çalışması (Doç. Dr. Raşit ZENGİN, Gamze Kırılmazkaya ve diğ.)