

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME VE BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ
KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FIRAT AĞLAMIS

GAZİANTEP
ARALIK 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME VE BİLİŞSEL FARKINDALIK
STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FIRAT AĞLAMİŞ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi MELİKE ÖZYURT

GAZİANTEP
ARALIK 2019

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Fırat AĞLAMİŞ**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Program:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Programı**Tezin Başlığı :** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Sürecinde Sosyal Problem Çözme ve Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi :** 20.11.2019

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜRKAN

İmzası




Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza: 

Adı ve Soyadı: Fırat AĞLAMİŞ

Öğrenci Numarası: 201628940

Tezin Savunma Tarihi: 20/11/2019

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME VE BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

AĞLAMİŞ, Fırat

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD

Sınıf Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi MELİKE ÖZYURT

Aralık, 2019, 138 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme süreçlerini bilişsel farkındalık açısından incelemektir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 234 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması sürecinde Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu, Sosyal Problem Senaryoları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi korelasyon analizi yapılarak tespit edilmiştir. Daha sonra ise sosyal problemlerin çözümünde yüksek ve düşük düzeyde başarı gösteren 20 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarından hazırlanan sosyal problem senaryosuna yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının; problemi derinlemesine analiz etme, birden fazla alternatif çözüm önerisi geliştirme ve geliştirilen çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünme davranışlarını daha yüksek oranlarda sergilediği ve bilişsel farkındalık sistemini işletmenin bu davranışların sergilenme olasılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Problem Çözme, Bilişsel Farkındalık, Problem Çözme Stratejileri

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE SITUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES USING SOCIAL PROBLEM SOLVING AND COGNITIVE AWARENESS STRATEGIES IN SOCIAL PROBLEM SOLVING PROCESS

AGLAMIS, Fırat

MA Thesis, Department of Primary Education

Program in Primary School Education

Advisor: Asst. Prof. Dr. Melike OZYURT

December, 2019, 138 pages

The purpose of this study is to examine the primary school teacher candidates' processes of developing solutions for a social problem in terms of cognitive awareness. The sample of the study, in which quantitative and qualitative research methods are used together, constitutes 234 primary school teacher candidates who studied at Gaziantep University in the 2018-2019 academic year. In the process of collecting quantitative and qualitative data, Cognitive Awareness Inventory, Revised Social Problem Solving Inventory-Short Form, Social Problem Scenarios and Semi-Structured Interview Form were used. In the quantitative part of the study, the level of relationship between primary school teacher candidates' social problem solving skill levels and cognitive awareness levels was determined by making correlation analysis. Then, interviews were made with 20 primary school teacher candidates who showed high and low success in solving social problems. In these interviews, primary school teacher candidates were asked to develop solutions for the social problem scenario prepared and the data obtained were subjected to content analysis. As a result of the research, it has been determined that there is a positive, moderate and significant relationship between the primary school teacher candidates' social problem solving skill levels and their cognitive awareness levels. In addition, it has been reached that primary school teacher candidates, whose problem solving skills are higher, exhibited behaviours such as analyzing problems in depth, developing more than one solution and thinking possible results of the developed solutions; and operating the cognitive awareness system increased the probability of exhibition of this behaviours.

Keywords: Social Problem Solving, Cognitive Awareness, Problem Solving Strategies

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiş ve sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme süreçleri bilişsel farkındalık stratejileri açısından incelenmiştir.

Öncelikle tez yazım süreci boyunca yardıma ihtiyaç duyduğum her anda yoğun çalışma temposuna rağmen bana her zaman vakit ayıran ve güler yüzünü benden esirgemeyen danışmanım, sevgili hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT'a teşekkür ederim. Ayrıca gerek yüksek lisans eğitimim boyunca gerekse de tez yazım sürecinde bana yardımcı olan ve üzerimde emeği bulunan Sayın Doç. Dr. Kevser KOÇ'a, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın problem senaryoları oluşturma ve veri analizi safhalarında yardımını benden esirgemeyen ve birçoğu görev yaptığım şehirden farklı şehirlerde çalışıyor olmalarına rağmen çalışmanın tamamlanabilmesi için çaba gösteren tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak da bana her zaman inanan, güvenen sevgili babam ve annem başta olmak üzere ailemin tüm değerli üyelerine teşekkürü bir borç bilirim.

Not: Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmektedir.

Proje No: EF.YLT.19.01

Aralık, 2019
Fırat AĞLAMİŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Problem.....	12
2.2. Problem Çözme.....	13
2.3. Sosyal Problem ve Sosyal Problem Çözme.....	15
2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri.....	16
2.4.1. Bandura'nın Problem Çözme Modeli.....	16
2.4.2. Spivack ve Shure'nin Kişilerarası Problem Çözme Modeli.....	17

2.4.3. Thomas Gordon ve Problem Çözme Modeli.....	18
2.4.4. Swets ve Kişilerarası Sorun Çözme Modeli.....	19
2.4.5. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi İşleme Modeli.....	20
2.4.6. Mountrose ve Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli.....	21
2.4.7. Beş Faktörlü Sosyal Problem Çözme Modeli.....	22
2.4.7.1. Modeldeki Ana Kavramların Tanımları.....	23
2.4.7.2. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Boyutları.....	25
2.4.7.3. Sosyal Problem Çözme Süreci.....	28
2.4.7.4. Problem Çözme Terapisi.....	30
2.5. Sosyal Problem Çözmenin Önemi.....	31
2.6. Bilişsel Farkındalık.....	32
2.6.1. Bilişsel Farkındalığın Boyutları.....	34
2.6.1.1. Flavell'in Bilişsel Farkındalık Modeli.....	34
2.6.1.2. Schraw ve Moshman'ın Bilişsel Farkındalık Modeli.....	37
2.6.1.3. Marzono vd.'nin Bilişsel Farkındalık Modeli.....	39
2.6.2. Bilişsel Farkındalığa Sahip Bireylerin Özellikleri.....	43
2.6.3. Bilişsel Farkındalık Stratejileri.....	45
2.6.4. Bilişsel Farkındalığın Öğretimi.....	47
2.7. Bilişsel Farkındalık ve Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişki.....	51
2.8. İlgili Araştırmalar.....	53
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	53
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	62
2.9. Literatür Özeti.....	70

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	72
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	72
3.2. Katılımcılar.....	73
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Evren ve Örneklemi.....	73
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu.....	73
3.2.2.1. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyi Düşük Olan Sınıf Öğretmeni Adayları.....	74

3.2.2.2.Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyi Yüksek Olan Sınıf Öğretmeni Adayları.....	76
3.3. Veri Toplama Araçları.....	78
3.3.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri.....	78
3.3.2. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri –Kısa Formu.....	80
3.3.3. Sosyal Problem Çözme Senaryoları.....	81
3.3.3.1. Sosyal Problem Senaryosu-1.....	82
3.3.3.2. Sosyal Problem Senaryosu-2.....	83
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	83
3.4. Verileri Toplama Süreci.....	83
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	83
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	84
3.5. Verilerin Analizi.....	85
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	85
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	86

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	88
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	89
4.2.1. SPÇBD Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Probleme Çözüm Önerileri Geliştirme Sürecinde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular.....	90
4.2.2. SPÇBY Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Probleme Çözüm Önerileri Geliştirme Sürecinde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular.....	95
4.2.3. SPÇBD ve SPÇBY Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	101
4.2.3.2. Bilişsel Farkındalığın Kişinin Kendi Hakkında Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	103

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma.....	106
5.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma.....	107

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	112
6.2. Öneriler.....	113
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	130
ÖZGEÇMİŞ.....	138
VITAE.....	138



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olan ve Olmayan Bireylerin Özellikleri.....	44
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	73
Tablo 3.2. Katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu'ndan Aldığı Puanlar.....	74
Tablo 3.3. Katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu'ndan Aldığı Puanlar.....	76
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Ortalama, Standart Sapma, Mod, Medyan, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	88
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Ortalama, Standart Sapma, Mod, Medyan, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	89
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi	89
Tablo 4.4. Uygulama Sürecinde Sergilenen Bilişsel Farkındalığa Ait Davranışlar.....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Beş boyutlu sosyal problem çözme sürecinin şematik gösterimi.....	29
Şekil 2.2. Flavell’ın bilişsel farkındalık modeli.....	37
Şekil 2.3. Schraw ve Moshman’ın bilişsel farkındalık modeli.....	39
Şekil 2.4. Marzono vd.’nin bilişsel farkındalık modeli.....	43
Şekil 3.1. Açıklayıcı-sıralı desen.....	71
Şekil 4.1. Sosyal problem çözme beceri düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler.....	91
Şekil 4.2. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler.....	96

EKLER LİSTESİ

EK 1. Ölçeklerin Kullanımı Konusunda Gerekli İzinler.....	130
EK 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri.....	131
EK 3. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu.....	133
EK 4. Sosyal Problem Senaryosu-1.....	135
EK 5. Sosyal Problem Senaryosu-2.....	136
EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	137

KISALTMALAR

PÇT: Problem Çözme Terapisi

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

D: Düşük Düzey

Y: Yüksek Düzey

BFE: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Tr-SSÇE-G: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu

SPÇBD: Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyi Düşük

SPÇBY: Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyi Yüksek

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlık tarihi geçmişten günümüze bir değişim ve dönüşüm tarihidir. İnsanlar ilk olarak avcı-toplayıcı bir konumdayken zamanla topraktan yararlanmasını öğrenmiş, artan bilgi birikimi ve gelişen teknoloji ile birlikte sanayiler kurmuş ve bu ilerlemeci seyrin yeni dönemi olan bilgi toplumunu oluşturmuştur (Kocacık, 2003, s.1-2). Bilgi toplumu, teknolojilerin ve yeniliklerin devamlı olarak geliştiği, bilginin güç sayıldığı bir devri tanımlamaktadır (Ünal, 2009, s.125). Dolayısıyla bu dönemle birlikte toplumsal hayattaki değişimler büyük bir ivme kazanmış ve değişen hayat şartları ile beraber insanlardan istenen beceriler de değişmiştir (Umay, 2003, s.234). Bu çağ; gelişimi hayatın temel bir ilkesi olarak benimseyen, öğrendiği tüm düşünsel ürünlerin dayanaklarını ve doğruluk durumunu inceleyen, sürekli olarak yeni bilgilere ulaşmaya çalışan, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilen bireylerin çağıdır (Parlar, 2012, s.195).

Günümüz dünyasında bilgi birikiminin günden güne artması, her alanda teknolojinin baş döndürücü bir hızda gelişmesi ve toplumsal hayatta meydana gelen değişimler olumlu olarak karşılanırsa da birçok dezavantajlı durumun oluşmasına da neden olmaktadır. Yaşanan bu hızlı değişim süreci bireyleri birçok farklı sorunla karşı karşıya bırakmakta ve sorunlarla başa çıkmak için çeşitli arayışlara yönlendirmektedir (Ocak ve Eğmir, 2014, s.28). Dolayısıyla problemlerle başa çıkmak ve çözüm veya çözümleri belirleyip bir sonuca varmak için bireyler vakitlerinin çoğunu harcamakta ve büyük emekler sarf etmektedir (Korkut, 2002, s.177). Bu nedenle bir problem durumunda başarıya ulaşmak için neler yapılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmak bireyler için önem arz etmektedir (Aksan ve Sözer, 2007, s.32). Bu becerinin kazanılması ise eğitim süreciyle mümkün olmaktadır.

Toplumlar eğitim kurumlarıyla her bireyin beceri geliştirme noktasında ilerleyebileceği en yüksek seviyeye ulaşmasını ve bu becerileri toplumun yararına kullanmasını planlamaktadır (Özoğlu, 2007, s.1). Birçok sayıda kültürel çeşitlilik göz önüne alındığında özelde her toplumda eğitimin getirisine yönelik beklentinin farklılaşacağı anlaşılmaktadır. Ancak gelişmişlik düzeyini ileriye taşımak isteyen her medeni toplum eğitim süreciyle içinde bulunduğu çağa uyum sağlayabilen, bütün teknolojik imkânlardan faydalanabilen, teknolojiyi üretebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Her yeni gelişim ve değişim süreci toplumlar için aynı zamanda yeni sorunlar demektir. Bu nedenle bireylerin problem çözebilme becerisine sahip olmasını sağlamak toplumsal beklentileri amaç olarak kabul eden eğitimin en temel görevleri arasında yer almaktadır.

İnsanlar yaşamları süresince çok sayıda problem durumuyla karşılaşmaktadır. Bu problemler kimi zaman okul hayatında karşılaştığımız ve akademik başarıyı etkileyen problemler olabileceği gibi kimi zaman da kişisel veya yaşanan sosyal çevre ile doğrudan bağlantılı olabilmektedir. Eğitim süresinin yaşamın belirli bir bölümünü kapsadığı düşünüldüğünde kişisel, kişilerarası ve toplumsal sorunlar olarak tanımlanan sosyal problemlerin bir insan yaşamında daha fazla yer aldığı gerçeği görülecektir. Bu bağlamda sosyal problemleri çözebilme becerisi bireylerin toplumsal yaşamdaki uyum durumunu belirleyen önemli bir etken olmaktadır (Samancı ve Uçan, 2015, s.154).

Sosyal problem çözme, bireylerin günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları sorunlarla başa çıkma sürecini ifade eder. Bu sorunlar bireylerin yaşamında gerçekleşen tüm olumsuz durumları belirtmektedir (Ay, 2015, s.6). İnsanların kendini yeterli görememesi, sürekli olarak olumsuz düşünceler üretip kaygılanmak, duygudaşlık kuramama, çıkar çatışmaları ve ön yargıların bireyler arasında yarattığı problemler, aile içinde yaşanan sorunlar, toplumun ekonomik refahının istenilen düzeyde olamaması vb. bütün olaylar bu sorunlar kapsamında yer almaktadır. Toplumların mutluluğu toplumu meydana getiren bireylerin mutluluk seviyesiyle eş değerdir. Bu nedenle sağlıklı toplumların oluşmasında ve devamında sosyal problemleri çözebilen bireylerin varlığı büyük önem arz etmektedir.

1.1.Problem Durumu

Günümüz toplumunda insanların başarılı olabilmeleri; karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretmelerine, tecrübelerini yeni sorunlara uyarlamalarına ve sorunlara yönelik etkili stratejiler geliştirmelerine bağlıdır. Bir başka deyişle içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlayabilmek problem çözme becerisindeki yetkinlik düzeyi ile ilişkilidir.

Problem kelimesi en genel biçimde, bilinçteki düzen durumunu bozan (Temel ve Ayan, 2015, s.70) ve varmak istenilen amaçlara mani teşkil eden durumlar (Avcı, 2016, s.10) 2012, s.42) olarak tanımlanabilir. Yapılan açıklamadan hareketle problem durumlarının her insan için aynı anlamı taşımadığı sonucuna ulaşılabilir. Yani meydana gelen bir olay kimi bireyler için bir sorun anlamı taşıırken kimileri için de bir sorun durumu yaratmayabilir (Gelbal, 1991, s.167).

Problem çözme kavramı ise bireylerin belirlediği hedeflere ulaşmak için önüne çıkan engelleri aşması olarak ifade edilmektedir (Dalkılıç, 2014, s.42). Gelişim ve değişimlerin birbiri ardına ve sürekli olarak yaşandığı çağımızda insanlar birçok farklı sorunla karşı karşıya gelmektedir. Ancak karşılaşılan sorunların tamamında geçerli olan ve başarılı sonuçların elde edilmesini sağlayan bir yol haritası yoktur (Gür ve Hangül, 2015, s.96). Dolayısıyla problem çözme becerisi insanlar için büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bu beceri insanların toplumsal yaşama uyum düzeyindeki başarıyı belirlemede (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009, s.216) ve hayatın bilinebilirliğinin artmasını sağlamada (Demir, 2016, s.790) etkili olan bir beceridir.

Bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları sorunların çoğunluğu içinde bulundukları sosyal çevreyle doğrudan bağlantılıdır. Çünkü bireylerin doğum anından itibaren anne ile başlayan sosyal ilişkisi zamanla okul ve iş arkadaşları gibi grupların da dâhil olmasıyla karmaşık bir yapıya dönüşmektedir. Bu yapı içerisinde bireyler küçük veya büyük birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu nedenle günlük yaşamdaki sorunlarla başa çıkabilmek problem çözme becerisinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Bilgin, 2010, s.31).

Sosyal problem çözme, gerçek hayatta karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yarayan çözüm yollarının bulunması olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 1982, s.202). Buradaki “sosyal” kelimesi sorunlarla başa çıkma sürecinin toplumsal

yaşamda gerçekleştiğini belirtmektedir (Eren, 2016, s.20). Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere sosyal problem çözme; bilgisayarın bozulması veya cep telefonun çalınması gibi bireysel olmayan, aile içindeki kavgalar, arkadaşlar arasındaki çatışmalar gibi bireyler arasında yaşanan, psikolojik sağlık durumunun iyi olmaması gibi bireysel olan tüm günlük yaşam problemleriyle ilgilenmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2010, s.198). Kapsadığı alanlar düşünüldüğünde sosyal problem çözme becerisinin bireylerin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir beceri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Konu ile ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sosyal problem çözmede yüksek başarı gösteren bireylerin; akranları tarafından kabul görülme düzeylerinin (Özmen, 2013, s.81), öznel iyi oluş düzeylerinin (Yiğit, 2013, s.555) ve iletişim becerilerinin yüksek olduğu (Koç, Terzi ve Gül, 2015, s.370), düşük başarı gösterenlerin ise; saldırganlık ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu (D’Zurilla ve Sheedy, 1991, Akt, Dora, 2003, s.17), psikolojik danışma yardımına daha çok ihtiyaç duydukları (Çam ve Tümkaya, 2008, s.54) ve depresif belirtiler gösterme risklerinin daha fazla olduğu (Anderson, Goddard ve Powell, 2009, s.53) görülmüştür. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar sosyal problem çözme becerisinin öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

Aile ve aile çevresiyle başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle sosyal problem çözme becerisinin gelişiminin bireye sağladığı yararlar ilişkili farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010, s.27). Çünkü öğretmenler, bu becerinin öğreniminde öğrencilere rehber olan kişilerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da bu becerilere sahip olmasının önemli olduğu görülmektedir (Kuloğlu ve Arı, 2014, s.96). Çünkü problem çözme becerilerine sahip olan öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca yetiştirecekleri öğrencilere daha fazla katkı sağlayacakları düşünülmektedir (İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011, s.169).

Eğitim sürecinin ilk basamağı olan ilkökul dönemi birçok bilgi ve becerinin öğrenildiği, içselleştirildiği ve öğrenilenlerin en kalıcı olduğu dönemdir (Samancı ve Uçan, 2015, s.156). İlkokul döneminde yer alan derslere ait öğretim programları incelendiğinde sosyal problem çözme becerisinin desteklenmesi ve geliştirilmesi

gereken bir beceri olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010, s.26). Dolayısıyla bu dönemde, sosyal problem çözme becerisinin öğrenilmesi konusunda rehber rolünü üstlenen ve üstlenecek olan sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının bu beceriye sahip olmaları gerekli görülmektedir (Samancı ve Uçan, 2015, s.156). Bu bağlamda sosyal problem çözme sürecinde başarılı olunmasını sağlayan değişkenlerin belirlenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü böylelikle gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının beceriye yönelik gelişimlerinin sağlanmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

D’Zurilla ve Goldfried’e (1971) göre, sosyal problem çözme, günlük yaşamdaki sorunlara çözüm bulmak için çeşitli yol ve yöntemlerin belirlendiği bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Akt, Hawkins, Sofronoff ve Sheffield, 2009, s.462). D’Zurilla ve Nezu (2007), yapıcı ve etkili bir sosyal problem çözme süreci için bireylerin izlemesi gereken aşamaları şu şekilde sıralamışlardır:

1. Aşama: Sorun kavramının başa çıkılabilecek bir durum olarak değerlendirilmesi ve bu yönde olumlu bir tavır sergilenmesi.
2. Aşama: Bir sorun ile karşılaşıldığı zaman ilk olarak sorunun ne olduğunun tanımlanması ve ulaşılmak istenen amaçlar ile önündeki engellerin neler olduğunun belirlenip gerçekçi sorun çözme hedeflerinin oluşturulması,
3. Aşama: İstenilen hedeflere ulaşmak için çok sayıda doğru seçeneğin geliştirilmesi,
4. Aşama: Sorunu çözmeye yönelik en doğru seçeneğin belirlenmesi,
5. Aşama: Çözüm için belirlenen yol haritasının uygulanması ve elde edilen sonuçlar başarıyı sağlamamış ise sürecin yeniden planlanması şeklindedir.

Oluşturulan taslak model incelendiğinde sosyal problem çözme sürecinin zihnin bilinçli bir eylemi olduğu ve birbirini takip eden bilişsel süreçler içerdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi bilişsel süreçlerine yönelik farkındalıklarının sosyal problemlerin çözümünde başarıyı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilişsel süreçler, bireyin dış çevredeki uyarıcılara anlam vermek için gerçekleştirdiği zihinsel işlemleri tanımlar (Karataş ve Karataş, 2000, s.216). Bilişsel farkındalık ise bireylerin yaşadıkları bilişsel süreçleri bilmelerini ve bu süreçler üzerindeki denetimini ifade eder (Williams ve Atkins, 2009, s.27). Bu bağlamda bilişsel

süreçler, bir problemi çözerken gerçekleşen düşünsel faaliyetleri tanımlarken bilişsel farkındalık ise bu düşünsel faaliyetlerin bilinmesini ve bu faaliyetler üzerindeki denetim ve kontrol mekanizmasını tanımlamaktadır.

Bilişsel farkındalık sorunlarla başa çıkma modelindeki bilinçli eylemlerin temelidir (Brown, 1977, s.4). Bu beceriyi iyi düzeyde kullanan kişiler bir soruna dair çözüm ararken karamsarlığa kapılmadan çözümün bulunabileceğine dair olumlu inançla harekete geçerler. Başarılı sonuçlar elde edebilmek için yol haritası oluştururlar ve belirlenen basamakların uygunluğunu, çözüme ulaşmadaki katkısını kontrol ettikten sonra uygulama aşamasına geçerler. Eğer elde ettikleri sonuçlar sorunun çözümüne yönelik olarak yeterli düzeyde başarılı değil ise süreci yeniden planlarlar (Demir ve Kaya, 2015, s.37). Bilişsel farkındalığın bu sistematığı problemlere yönelik yeni ve yararlı çözümlerin bulunmasında bireylere yardımcı olmaktadır.

Bilişsel farkındalık ve problem çözme becerisi ile ilgili yapılan ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarda her iki beceri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bakioğlu, Küçükaydın, Karamustafaoğlu, Sağır, Akman, Ersanlı ve Çakır, 2015; Demir, 2016; Kaplan, Duran ve Baş, 2016; Kiremitci ve Canpolat, 2014). Ayrıca, yapılan deneysel çalışmalarda da bilişsel farkındalık strateji eğitiminin problem çözme becerisini artırdığı saptanmıştır (Ektem, 2007; Özsoy ve Ataman, 2009; Safari ve Meskini, 2016; Serin, 2014).

Problem çözmede yüksek ve düşük düzeyde başarı gösteren bireylerle yapılan nitel çalışmalarda yüksek başarı gösteren bireylerin bilişsel farkındalık becerilerini daha etkin kullandıkları saptanmıştır (Aydemir ve Kubanç, 2014; Demir ve Öçal, 2014; Öztürk, 2009; Şengül ve Işık, 2014). Elde edilen bu sonuçlar Biryukov'un (2002) problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma sürecinde bilişsel farkındalığın destekleyici bir rol oynadığı yönündeki görüşünü desteklemektedir.

Bilişsel farkındalık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok araştırmada her iki beceri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak az sayıda da olsa kimi çalışmalarda bilişsel farkındalığın problem çözme sürecinde beklenen düzeyde bir başarının gösterilmesini sağlayamadığı da belirtilmiştir (Aydurmuş, 2013; Kanadlı ve Sağlam, 2013). Farklı sonuçların elde edildiği bu çalışmalar problem çözme sürecinin bilişsel farkındalık açısından inceleneceği yeni araştırmaların gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca problem çözme

becerisini etkileyen unsurların derinlemesine incelendiği deneysel ve nitel çalışmalarda problem kavramının daha çok matematik, fen veya fizik gibi sayısal derslerle ilişkilendirildiği (Aydemir ve Kubanç, 2014; Ektem, 2007; Öztürk, 2009; Serin, 2014) ve doğal yaşamda karşılaşılan engeller olarak tanımladığımız sosyal problemlere yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Belirtilen nedenlerden dolayı bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir soruna yönelik çözüm önerileri geliştirme süreçleri incelenecek ve bilişsel farkındalık sisteminin işletilmesi açısından sürecin farklılık gösterip göstermediği tespit edilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek ve sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde problem çözme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini nasıl kullandıklarını tespit etmektir. Bu kapsamda belirlenen temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyi ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sosyal problem çözme beceri düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adayları sosyal bir problem çözme sürecinde bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme stratejilerini nasıl uygulamaktadırlar?
5. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adayları sosyal bir problem çözme sürecinde bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme stratejilerini nasıl uygulamaktadırlar?
6. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejilerin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

“Sosyal problem” kelimesi gündelik hayatta karşılaştığımız küçük veya büyük, basit veya karmaşık tüm güçlükleri tanımlayan bir kavramdır. İnsanların bu problem durumlarıyla mücadelesi yaşamın ilk anından son anına değin devam etmekte ve sonuçları bireyi her yönüyle etkilemektedir. Bu nedenle sosyal problemlere yönelik etkili çözümler geliştirebilme becerisi insan yaşamının temel bir gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır.

İnsanların sosyal çevre ile etkileşimi sırasında yaşadığı sorunların başarısızlıkla sonuçlanması uç noktalar düşünüldüğünde birey üzerinde yıkıcı etkilere neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar intihar gibi bireyin kendi özüne yönelik yok etme isteğinin; işsizlik (Topbaş, 2007; Tunalı ve Özkaya, 2016), aile içi çatışmalar, evlilik ile ilgili yaşanan sorunlar, kişilerarası veya psikolojik sıkıntılar (Dilsiz ve Dilsiz, 1993) gibi sosyal problemlerden kaynaklandığını göstermektedir. Aynı zamanda psikolojik bir rahatsızlık olarak tanımlanan depresyon ile sınav kaygısı, aile, arkadaş ve geniş çevre ile ilgili sıkıntıların olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Yıldırım, 2004). Elbette ki sosyal sorunlarla ilgili her çözümsüzlüğün bireyleri intihar veya depresyona sürükleyeceği düşünülmemektedir. Ancak araştırma sonuçları temele alındığında gündelik hayat ile ilgili sorunların bireyler için büyük bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisi etkili yöntemler uygulandığında geliştirilebilen bir beceridir (Bedel ve Arı, 2011; Coşkun, 2016; Sağkal, 2015; Sezen, 2015). Nitekim ilkokulda yer alan “Hayat Bilgisi” ve “Sosyal Bilgiler” gibi gündelik yaşama dönük bilgi ve becerilerin öğrenildiği derslerden başlanarak problem çözme becerisinin kazandırılması temel amaç olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017a, s.8; b, s.9). Bu noktada becerinin başarı düzeyini yükseltecek etkenlerin belirlenmesini sağlayacak araştırmaların hem öğrencilerin hem de öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yapılacak olan problem çözme etkinliklerine rehber olacağı düşünülmektedir.

Problem çözme süreci karmaşık bir yapıya sahiptir. İnsanların yaşam boyu edindiği deneyimlerin ve buna bağlı olarak düşünme tarzlarının birbirinden farklı olması başarıyı sağlayacak kesin çözüm formüllerinin bulunmasını engellemektedir. Dolayısıyla bireylerin birçok problemin çözüm yolunu ezberlemek yerine sistemli bir

düşünme sürecine sahip olmaları etkili çözümlerin geliştirilebilmesi için önemli görülmektedir.

Düşünsel etkinliklerdeki başarı düzeyini artırmak için süreçte gerçekleşen faaliyetlerin bilinmesi, yönetilmesi ve kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu beceriler ise alanyazında bilişsel farkındalığa ait beceriler olarak tanımlanmaktadır (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011, s.552; Brown, 1977, s.98; Kacar ve Sarıçam, 2015, s.139).

Bilişsel farkındalık, bireylerin kendi düşünme süreçlerini bilmesi ve bu süreçleri düzenlemesidir (Flavell, 2000, s.16). Buradaki düzenleme işlemi bireylerin bir problem durumuyla karşılaşmaları halinde deneyimlerini gözden geçirmelerini, alternatif çözümler geliştirerek en etkili yolu kasten seçmelerini, uygulama aşamasında kendilerini denetlemelerini ve tatmin edici bir çözüme ulaşım ulaşılmadığına yönelik karar vermelerini ifade etmektedir (Blakey ve Spence, 1990, s.11-13). Bu bağlamda düşünsel etkinlikler üzerinde yürütülen bu bilinçli seçimlerin problem çözme sürecinde ve okul yaşamında bireylere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsanlar okul yaşamı boyunca problemlerle nasıl mücadele etmesi gerektiğini, hangi yol ve yöntemleri izlemesi gerektiğini öğrenmektedir. Çünkü bu beceri insanların çevresinde gerçekleşen olayları anlamasında ve karşılaşılan engellerin aşılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Ancak problem durumlarının çeşitliliği ve her problem için geçerli bir çözüm yolunun bulunmayışı araştırmaları başarıyı sağlayacak unsurların belirlenmesine yönlendirmiştir. Bilişsel farkındalığın düşünsel süreçler üzerinde sağladığı sistematik yapı bu noktada önemli görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Dolayısıyla sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlarda bilişsel farkındalığın etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın özellikle becerinin öğretilmeye başlandığı ilkokul yıllarında rehber rolünü üstlenen sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinin temel amacı nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına meslek hayatında başarıyı sağlayacak bütün becerilerin öğretilmesi esastır. Sosyal problem çözme becerisi ise bu beceriler kümesinde önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda yapılacak araştırmada öğretmen adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri belirlenecek ve beceri düzeyi

yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sosyal sorunların çözümünde problem çözme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini nasıl kullandıkları tespit edilecektir. Ayrıca araştırmanın alanyazına sağlayacağı bir diğer önemli katkı da bilişsel farkındalığın sosyal problem çözme bağlamında incelenmesidir. Problem çözme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmanın problem çözme başarısına etkisinin incelendiği çalışmalarda, problem kavramının daha çok akademik başarının belirlenmesini sağlayan problemler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bu çalışmada sosyal problemler olarak tanımladığımız kişiler arasında yaşanan sorunlara ilişkin olarak yurt içinde herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmada yer alan ve kişiler arasında yaşanan sorunları kapsayan problem kavramının, akademik başarının belirlenmesinde kullanılan problemler ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği diğer çalışmalara yeni bir boyut katacağı ve alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulamalarda kullanılan ölçme araçlarını beğenilme kaygısı taşımadan, içtenlikle ve samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ve sosyal problem çözme beceri düzeylerine ilişkin bilgiler “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu” nun ölçtüğü kapsamla sınırlıdır.
3. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejileri ve bu süreçte sergiledikleri bilişsel farkındalığa ait davranışların saptanmasına ilişkin bilgiler senaryo metinleri kapsamında gerçekleştirilen kamera kayıtları ve görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırma kapsamında geliştirilen senaryo metinlerindeki sosyal problemler bir sınıf öğretmenin mesleki yaşamında karşılaşılabileceği kişilerarası sorunlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Problem: Sosyal problem kavramı, doğal yaşamdaki sosyal çevrede gerçekleşen ve bireyin uyum sağlama işlevini etkileyen tüm güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda kişisel, kişisel olmayan, kişilerarasında yaşanan ve toplumsal olan tüm sorunlar bu kavram altında değerlendirilebilir. (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004, s.11-12).

Kişilerarası Sorun: Jacobson ve Margolin’e (1979) göre, kişilerarası bir sorun, iki veya daha fazla kişinin bir ilişkideki beklentilerinde çatışma olduğu özel bir tür gerçek yaşam problemidir.

Bilişsel Farkındalık: Flavell’a (2000) göre, bilişsel farkındalık, bireylerin kendi düşünme süreçlerini bilmesi ve bu süreçleri düzenlemesidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal problem çözme ve bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem

İnsanlar yaşamları boyunca çok çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu sorunların etkileri (örneğin; kısa veya uzun süreli etkiye sahip problemler) ve çözümleri (örneğin; basit veya karmaşık çözümler) farklı olsa da insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği problem kavramını önemli kılmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde problem kavramına yönelik birden fazla tanımlamanın olduğu görülmektedir. Örneğin; Bingham (1998) problemi, “bireyin amaç ve isteklerinin gerçekleşmesini engelleyen güçlükler” olarak tanımlarken, Morgan (1999), “talepler ve bu talepler önündeki engellerin karşı karşıya gelmesi durumu” olarak ifade etmektedir. Karşılaşılan engel veya güçlük kavramlarından farklı olarak Dewey (1933) problemi, “insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanırken (Akt., Demir ve Öçal, 2014, s.134), D’Zurilla ve Nezu (2010) ise, “olumsuz sonuçlara neden olabilecek durumlar karşısında, bireylerin çeşitli engel veya engellemelerin mevcudiyetinden dolayı etkili bir çözüm yolu geliştirememesi durumu” olarak ifade etmektedir.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde engel veya engellemelerin varlığı problemi oluşturan esas unsur olarak görülmektedir. Belirlenen amaçların zorluğu veya amaçlara ulaşmak için işlevsiz bir yol haritasının oluşturulması gibi birçok sebep engel veya engellemelerin oluşmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte problem durumunun oluşmasındaki bir diğer temel etken ise karşılaşılan güçlüklerle yönelik ani ve etkili çözüm yollarının geliştirilememesidir. Diğer bir ifadeyle

problem durumunun bireyde yarattığı belirsizlik halidir. Bu açıklamalardan hareketle problem kavramı, mevcut potansiyel ile karşılaşılan engellere yönelik ani ve etkili çözüm yollarının geliştirilememesi durumu olarak tanımlanabilir.

2.2. Problem Çözme

İnsanlığın gelişim seyrini olumlu yönde etkileyen her yeni bilgi ve buluş beraberinde birçok yeni problemin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Örneğin; dünyanın veya insanlığın var oluşunu açıklamaya yönelik her yeni bilimsel araştırma kafalardaki kimi soru işaretlerini gidermiş ancak cevap bulunması gereken yeni belirsizliklerin sayısını da artırmıştır. Toplumsal yaşam açısından düşünüldüğünde de benzer sonuçlara ulaşılabilmektedir. Örneklerle açıklamak gerekirse; insanların kalabalık gruplar halinde yaşaması belirli güvenlik sorunlarını gidermiş ancak bireysel ve bireyler arasında yaşanan sorunların sayısını artırmıştır veya teknolojinin ilerlemesi hayatı kolaylaştırmış ancak sosyal hayattan izole olma, obezite, çevre kirliliği gibi sorunların artmasına da neden olmuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde insanların mücadele etmek zorunda oldukları problemlerin günden güne çeşitlenerek arttığı görülmektedir. Bu durum ise problem çözme kavramının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Bingham (1998) problem çözmeyi, “belirli emekler sarf edilerek amaç ve isteklerin gerçekleşmesini engelleyen güçlüklerin aşılması süreci” olarak tanımlarken, Morgan (1999), “belirlenen amaçlara ulaşılmasını engelleyen güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik en etkili çözüm seçeneğinin geliştirilmesi süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan farklı olarak Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem çözmeyi, “içsel veya dışsal kaynaklı taleplerin uyumunu sağlamak için gerçekleştirilen bilişsel ve etkili davranışsal süreçler” olarak açıklamaktadır.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde problem çözme kavramına yönelik iki önemli etken üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu etkenler şu şekilde sıralanabilir: a-) süreç, b-) uyum

Problem çözme işlemi, karşılaşılan güçlüklerle yönelik ani ve etkili tepkilerin geliştirilememesinden dolayı çaba sarf edilmesi gereken bir süreçtir. Yaşamda karşılaşılan problemlerin hepsi aynı güçlük derecesinde olmadığı için ve her bireyin problem çözme beceri düzeyi birbirinden farklı olduğu için problem çözme süreçleri de farklılık göstermektedir. Ayrıca alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde

problem çözme sürecini kolaylaştırıcı veya engelleyici kimi değişkenlerin olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle bu değişkenler şu şekilde sıralanabilir:

a) Öz-yetkinlik algısı: Bandura'ya (1986) göre, öz yetkinlik algısı problem çözme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öz-yetkinlik algısı, bireylerin sorunlarla başa çıkma yeteneklerine yönelik kişisel değerlendirmeleridir. Diğer bir deyişle, kişilerin sorunlara çözüm üretme noktasında kendisini başarılı veya başarısız olarak tanımlamasıdır (Akt., Özenç İra ve Çelebi Öncü, 2017, s.37). Aynı şekilde D'Zurilla, Nezu ve Olivares'ta (2004), problem durumlarını yeni başarılar için birer fırsat olarak gören bireylerin başarı şanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yurt içinde yapılan kimi araştırmalarda da belirtilen görüşü destekleyici yönde sonuçlar elde edilmiştir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Aylar ve Aksin, 2011; Erkoç, 2017; Kesgin, 2006).

b) Anlaşmacı tavırlar sergilemek: Kişilerarası problemlerin çözümünde her iki tarafın da memnuniyet duyacağı bir çözüm yolunun belirlenmesi için uzlaşmacı bir tavrın sergilenmesi gerekmektedir (Sezen, 2015).

c) Sosyal yetkinlik ve duygusal zekâ: Sosyal çevresiyle etkili iletişim kurabilen, girişken ve duygudaşlık becerisine sahip bireylerin sorunlarla mücadelede daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Güneş, 2011; İnan, 2015; Yerli, 2009).

d) Düşünme becerisi: Problemleri sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alma ve yeni, farklı fikirler üretebilme becerisinin çözüm sürecini kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Kuzu, 2015; Zeytun, 2010).

e) Anne-baba tutumları ve sosyal destek: Demokratik anne-baba tutumlarının ve aile, arkadaş desteğinin problem çözme sürecini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Baltacı, 2010; Zincirli, 2014).

f) Eğitim programları: Yapılan kimi deneysel çalışmalarda problem çözme becerisine yönelik olarak geliştirilen etkili eğitim programlarının başarıyı artırdığı ispatlanmıştır (Arslan, 2016; Erol, 2017; Sağkal, 2015).

g) Sosyo-ekonomik durum: Üst ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin problem çözme algılarının alt gelir düzeyine sahip öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kasap, 1997; Terzi, 2003).

İnsanlar yaşamlarının her evresinde hem birçok bireysel talepte bulunmakta hem de birçok çevresel taleple karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bireyin ve içinde bulunduğu sosyal çevrenin karşılıklı taleplerinin herhangi bir çatışma durumu yaratmaması için taleplerin karşılanabilirliği noktasında bir denge unsurunun oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle problem çözme süreci temelde bir uyum sağlama sürecidir. Yani bireyin kendisinde ve çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlayabilmesidir. Uyum sağlama becerisi etkili çözüm seçeneklerinin geliştirilebilmesi noktasında önemli görülmektedir. Nitekim yapılan kimi araştırmalarda da uyum sağlama becerisinin problem çözme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Dündar, 2009; Saygılı, 2000).

“Problem” ve “problem çözme” kavramları genellikle akademik yaşamda karşılaşılan problemler için kullanılsa da gündelik yaşamda karşılaşılan pek çok sorun durumunu ifade etmek için de kullanılmaktadır. Bununla birlikte gündelik yaşamın karmaşıklığı ve diğer bireylerle olan ilişkilerimiz gibi nedenler pek çok sorunla mücadele etme zorunluluğu yaratmaktadır. Bilgin’in (2010) de ifade ettiği gibi sosyal yaşamda karşılaşılan bu problemler bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutmakta ve bu sosyal problemlerle mücadele etmek problem çözme becerisinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

2.3. Sosyal Problem ve Sosyal Problem Çözme

Araştırmada kullanılan “sosyal problem” kavramı ile gündelik yaşamdaki sorunlar ifade edilmektedir. D’Zurilla ve Nezu (2010) sosyal bir problemi; “Gerçek yaşamda ortaya çıkan ve bireyin amaç ve isteklerinin gerçekleşmesini engelleyen her türlü güçlük” olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere okulda, evde veya iş yerlerinde diğer bir ifadeyle sosyal iletişimin yaşandığı her yerde bireyler arasında yaşanan sorunlar, istek ve amaçlara ulaşılmasını engelleyen sağlık problemleri veya toplumun genelinde rahatsızlık uyandırarak doğrudan veya dolaylı olarak her bireyi etkileyen toplumsal sorunların tamamı sosyal bir problem olarak değerlendirilebilir.

Sosyal bir varlık olan insan için mutlu bir yaşamın temel faktörlerinden biri de günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmektir. Bu problemlere yönelik etkili çözüm seçenekleri geliştirme süreci ise sosyal problem çözme olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme, çok çeşitli ve stresli yaşam olaylarını

anlama, değerlendirme ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkma süreci olarak ifade edilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2010, s.199).

2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri

Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bireylerin sosyal problemler karşısında başarılı olabilmeleri adına neler yapmaları gerektiğine yönelik bilgilendirmelerin yapıldığı modellerin olduğu görülmektedir. Modellerde yer alan becerilerin veya başarıyı sağlayacak yol haritalarının öğretilmesiyle bireylerin daha başarılı sosyal problem çözümler olacağı belirtilmektedir. Bu modellerden bazıları aşağıda tanıtılmıştır.

2.4.1. Bandura’nın Problem Çözme Modeli

Bandura (1986), problemlerle başa çıkma sürecini öz-yetkinlik ve sonuç alma etkililiği kavramları ile açıklamıştır. Öz-yetkinlik, bireylerin problem çözme başarılarına yönelik algılarını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle sorunlarla mücadelede kendini başarılı olarak tanımlayan bireyler çözüm üretme noktasında daha aktif davranmaktadır. Ancak düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireyler sorunu çözmeye yönelik gerekli yetkinlik düzeyinde bile olsa harekete geçme noktasında pasif davranışlar sergileyebilmektedir. Anlaşılabileceği üzere Bandura’ya göre problemler karşısında bireyleri harekete geçiren esas unsur sürecin başarılı sonuçlanacağına yönelik olumlu algıdır.

Öz-yetkinlik algısının oluşmasında bireylerin doğrudan veya dolaylı deneyimleri ve sosyal çevrenin desteği büyük bir rol oynamaktadır. Yani ilk çocukluk döneminden itibaren ailenin de desteğiyle bireylerin sahip olduğu olumlu öz-yetkinlik algısı yaşamın ilerleyen dönemlerindeki kişilerarası ilişkileri de olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle sosyal ilişkilerle ilgili ilk deneyimlerin olumlu öz yetkinlik algısını destekleyici nitelikte olması önemlidir.

Bireyleri davranışlar noktasında harekete geçiren temel etkenlerden biri de hedeflere ulaşma isteğidir. Bu bağlamda sonuç alma etkililiği, çevresel faktörlerin düzenlenerek belirlenen hedeflere ulaşabilme yeterliliğini tanımlamaktadır (Akt., Bilgin, 2017, s. 232; Akt., Özenç İra ve Çelebi Öncü, 2017, s.37).

2.4.2. Spivack ve Shure'nin Kişilerarası Problem Çözme Modeli

Spivack ve Shure, çalışmalarını daha çok çocuk yaştaki bireyler üzerinde yürütmüştür. Araştırmaları, kişilerarası ilişkilerdeki başarısızlığın düşünme süreçleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Yani arkadaşlarıyla sorun yaşayan çocukların, çözüm için birden fazla doğru yolun olabileceğini düşünememelerinin ve davranışlarının olası sonuçlarını tahmin edememelerinin ilişkilerdeki başarısızlığın temel nedenlerini oluşturduğunu belirtilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen “Ben Sorun Çözebilirim” adlı eğitim programı ile çocukların kendi düşünme süreçleri hakkında fikir sahibi olmaları ve kişilerarası ilişkilerde başarıyı sağlayacak düşünme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Eğitim programının daha çok çocuk yaştaki bireylere uygulanmasındaki temel amaç, sorunların erken müdahale mantığıyla olumsuz bir gelişim seyri göstermeden engellenmesine yöneliktir.

Program kapsamındaki eğitim süreciyle çocuklara sorunlar karşısında ne düşünmeleri gerektiği değil hangi düşünme süreçlerini kullanmaları gerektiği öğretilmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuklara, çatışma ya da başka bir sorun ortaya çıktığında ne yapacaklarını söylemek yerine sorunlar üzerinde düşünmeyi ve sorunlarla ilgili kişisel düşüncelerini ifade etmeyi öğretmek amaçlanmaktadır.

Okul öncesi, ilköğretim birinci kademe (1,2 ve 3. sınıf) ve ilköğretim ikinci kademe (3 ve 4. sınıf) uygulanmak üzere üç farklı sürümü bulunan program iki temel bölümden oluşmaktadır. Programın ilk bölümünde çocuklara üç ön beceri öğretilmektedir. Bu becerilerden ilki çocuklara sorunların çözüm sürecinde farklı bakış açısı geliştirmelerini sağlayacak kelimelerin öğretilmesidir. Örneğin; aynı ve farklı kelimeleri bu süreçte öğretilen sözcük çiftleri arasında yer almaktadır. Çocukların bu kelimeleri öğrenmeleri aynı soruna yönelik farklı düşüncelerin olabileceğini öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır. İkinci ön beceri ise çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlama becerisini kazanmalarını sağlamaktır. Öğrenilmesi gereken üçüncü ve son beceri ise çocukların sorunlar karşısında diğer kişilerin de bakış açılarını anlamaya çalışmaları ve karşı tarafın sorun hakkında neler düşündüğünü önemsemesidir.

Programın ikinci bölümünde çocuklara üç sorun çözme becerisi öğretilmektedir. Bu beceriler; sorunlara birden fazla alternatif çözüm önerisi geliştirme, geliştirilen çözüm yollarının olası sonuçlarını düşünme ve seçilecek çözüm yoluna karar

vermedir. Bu beceriler çocuklara oyunlar, öyküler ve kuklalar kullanılarak ve rol oynama yöntemleri ile öğretilir. (Akt., Öğülmüş, 2006, s.66-69).

Programda öğretilen becerilerle çocukların akranları ile olan ilişkilerinde sosyal uyumu artıracak davranışlar sergileyeceği savunulmuştur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da savunulan görüşü destekleyici yönde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda edinilen becerilerin kalıcılığını koruduğu da ispatlanmıştır (Akt., Kargı, 2009, s.29-40).

2.4.3. Thomas Gordon ve Problem Çözme Modeli

Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu modelde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Oluşturulan modeldeki temel amaç çocuk yetiştirme konusunda ebeveynlere yardımcı olmak ve ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları sorunlarda etkili çözümler geliştirebilmelerine rehberlik etmektir (Gordon, 2002, s.4).

Gordon'a göre çocukların davranışları karşısında ebeveynlerin sergiledikleri suçlayıcı ve yönlendirici tavırlar çözümsüzlüğe neden olmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin etkili iletişim becerilerini kullanmaları ve uzlaşmacı tavırlar sergileyerek her iki tarafın da memnun olacağı çözümleri geliştirebilmeleri gerekmektedir.

Bu modelde öncelikle sorunun kime ait olduğunun belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Eğer sorun çocuğun sorunu ise (örneğin; çocuğun okulda arkadaşıyla yaşadığı bir küskünlükten dolayı üzülmesi) ebeveynlerin çocuğun sorununu çözmek yerine çocuğa sorununu çözmesi için yardım etmesi gerekmektedir. Eğer sorun ebeveynlerin sorunu ise (örneğin; çocuğun evde sürekli gürültü yapması ve anne-babanın bu gürültüden çok rahatsız olması) bu durumda ebeveynlerin ben dilini kullanarak sorunun kendileri tarafından nasıl algılandığını çocuğa ifade etmeleri gerekmektedir (Gordon, 2002, s.92-107). Gordon, ebeveynlerin ben dilini kullanmalarına rağmen çocuklarıyla yaşadıkları sorunları çözemediklerinde ise altı adımdan oluşan sorun çözme yöntemini kullanmalarını önermiştir. Süreçte izlenecek adımlar şu şekildedir:

1-Sorunu tanımla: Soruna kaynaklık eden olay veya davranışların tüm yönleriyle ifade edildiği bölümdür. (Eğer sorun her iki tarafı da ilgilendiriyorsa çocuğun da katılımı kritik bir öneme sahiptir.)

2-Çözümler üretme: Herhangi bir yönlendirme veya yargılama yapılmadan çocuğun da görüşlerini ifade edeceği ortamlar hazırlanarak çok sayıda doğru seçeneğin oluşturulduğu bölümdür.

3-Çözümleri değerlendirme: Her iki tarafın da beğenmediği çözüm seçeneklerinin elendiği bölümdür.

4-En iyi çözüm yoluna karar verme: Uzlaşmacı tavrın sergilendiği ve her iki tarafın da memnun olacağı çözüm yolunun seçildiği bölümdür.

5-Kararın nasıl uygulanacağını belirleme: Çözüm için yapılması gerekenlerle ilgili detaylandırmaların yapıldığı bölümdür.

6-Değerlendirme için çözümün uygulanışını izleme: Seçilen çözüm yolunun her iki taraf için de memnuniyet yaratıp yaratmadığının kontrol edildiği bölümdür. Süreç olumsuz sonuçlanırsa başka bir çözüm yolunun uygulanması kararı alınabilir (Gordon, 2002, s. 205-210).

2.4.4. Swets ve Kişilerarası Sorun Çözme Modeli

Swets (1998), kişilerarası ilişkilerde etkili düşünme süreçlerinin gerçekleşmediği durumlarda bile kullanılabilecek dört basamaktan oluşan bir model geliştirmiştir. Sürece yönelik oluşturulan bu yol haritası incelendiğinde sorunların çözümü için etkili iletişim ve duygudaşlık becerisinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin kullanılmasının, güç durumlarda bile etkili çözüm yollarının bulunmasını kolaylaştıracağı savunulmuştur. Swets'e (1998) göre, problem durumları karşısında yapılması gerekenler şu şekildedir:

a) Problemin belirlenmesi: Bireyler arasındaki sorunların nelerden kaynaklandığının tespiti, başarıyla sonuçlanacak çözüm yollarının geliştirilmesini sağlayacaktır.

b) Uzlaşma yollarını aramak: Karşılıklı tarafların soruna ilişkin olarak birbirlerini anlamaya çalışmaları çözüm işleminin basitleşmesine yardımcı olacaktır.

c) Karşı taraf ile duygudaşlık kurmaya çalışmak: Sorunlar karşısında yaşanan başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri de karşı tarafın duygu durumunun anlaşılamamasıdır. Bu nedenle duygudaşlık becerisi kişiler arasında yaşanan çatışmalarda çözümü destekleyici bir role sahiptir.

d) Düşüncelerin sakince ifade edilmesi: Tarafların aynı düşüncelerde olmamasına rağmen uygun bir dille düşüncelerini ifade etmeleri ve suçlayıcı tavırlar yerine uzlaşmacı bir tavır sergilemeleri sorunların çözüme kavuşturulması açısından önemli görülmektedir.

2.4.5. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi İşleme Modeli

Heppner ve Krauskopf (1987), sosyal sorunlarla mücadelenin, içsel ve dışsal taleplerin entegrasyonun sağlanması süreci olduğunu ifade etmektedir. Modelde, bireylerin herhangi bir sorun ile karşılaştığında ilk olarak ön bilgilerini ve deneyimlerini değerlendirdiği ardından da çözüme yönelik bir yol haritası oluşturduğu ve onu uyguladığı belirtilmektedir.

Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre, insanlar problem çözme sürecinde sırasıyla şu dört aşamayı izlemektedirler:

1-Kodlama aşaması: Problem durumunun sezildiği ve probleme yönelik genel çerçevenin çizildiği bölümdür. Bireylerin problemler karşısındaki düşünceleri yine bireylerin kendi bakış açısıyla belirlenmektedir. Bu nedenle bireyin daha önceki deneyimleri, psikolojik durumu, sorunlar karşısındaki izlenimleri ve yeteneklerine yönelik öz algısı süreçte önemli rol oynamaktadır.

2-Amacın belirlenmesi aşaması: Problemin tanımlanmasının ardından ulaşılmak istenen amacın tespit edildiği bölümdür. Sürecin başarıyla sonuçlanması ilk aşamada elde edilecek başarıya bağlıdır.

3-Planlama ve Örüntü Eşleştirmesi Aşaması: Birey bu aşamada benzer bir problemle karşılaştığında neler yaptığını, şu anda neler yapabileceğini ve bulduğu çözümlerin sonuçlarının neler olabileceğini düşünerek “zihninde bir eşleşme ve eleme” yapar. Eşleşme sürecini eleme takip eder ve ardından kişi bir çözüme karar verip onu uygular. Tabii ki her birey bu aşamayı başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyebilir.

4-Problem Çözme İşlemi Aşaması: Problem çözümü aşamasında etkili problem çözme becerisini ortaya çıkarmaya yönelik kişinin sahip olduğu bilişsel davranışlar, duygusal davranışlar ve eylemsel davranışların uyumlu bir şekilde işlev görebilmesi üzerinde durulur. Görüldüğü üzere problem çözme süreci üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel davranışlar boyutunda kişinin problemle ilk karşılaştığındaki sahip olduğu düşünceler; duygusal davranışlar boyutunda, problem karşısında hissettiği duygular; eylemsel davranışlar boyutunda ise sorunu çözmek için ne gibi davranışlarda bulunduğu üzerinde durulur.

2.4.6. Mountrose ve Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli

Mountrose (2000), önerdiği modelde çocuklar ile ilgili sorunların çözümünde yetişkinlere yardımcı olmak için beş aşamalı bir yol haritası oluşturmuştur. Model, istenmeyen davranışların temelde yanlış fikirler veya saptamalardan kaynaklandığını ve bu fikirlerin çocuğun duygu durumunu da kötü yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, sorunların çözümü noktasında suçlayıcı veya yargılayıcı tavırlar yerine etkili iletişim becerilerinin ve demokratik tutumların daha yararlı olduğu da ifade edilmiştir.

Mountrose'a (2000) göre, sorunlu davranışın yeniden tekrarlanmaması için yetişkinlerin emir cümleleri kullanmak yerine sorunlu davranışa neden olan düşünceleri belirlemesi gerekmektedir. Ayrıca öz-yetkinlik algısının gelişimi açısından çocukların çözüm sürecine aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Modelde açıklaması yapılan ve süreçte izlenmesi gereken yol haritasının aşamaları şu şekildedir:

a) Problemin tanımlanması: Çocukların soruna yönelik olarak kendilerini ifade ettikleri bölümdür. Yetişkinler burada sebatkâr bir tutum sergileyen etkin bir dinleyici konumundadır.

b) Duyguların ifade edilmesi: Çocuğun, sorun ile ilgili olarak duygu durumunu açıkladığı bölümdür. Yetişkinler daha iyi bir farkındalık ve etkili iletişim için çocuklar tarafından kullanılan ifadelerin netleşmesine katkıda bulunabilirler.

c) Olumsuz inancın bulunması: Modele göre, soruna neden olan olumsuz fikirlerin belirlenmesi önemlidir. Çünkü bu fikirlerin değişimi gerçekleşmeden sorunun da gerçek anlamda çözüme kavuşturulamayacağı belirtilmiştir.

d) Olumlu inanca dönüştürülmesi: Olumlu fikirlerin belirlenerek soruna neden olan olumsuz fikirlerle değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

e) Geleceği yaratma: Çocuğun, olumlu fikirlerle sorunların başarılı bir şekilde çözüldüğünü hayal etmesi istenir. Amaç olumlu fikirlere yönelik motivasyon düzeyini artırmaktır (Mountrose, 2000, s.49-74).

2.4.7. Beş Faktörlü Sosyal Problem Çözme Modeli

Yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeğin modeli oluşturan araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olması ve ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir soruna yönelik çözüm önerisi geliştirme süreçlerinin incelemesinde Beş Faktörlü Sosyal Sorun Çözme Modeli'ndeki açıklamaların temele alınması nedeniyle bu model ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bu alandaki araştırmaların çoğu, D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulan ve daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Olivares tarafından yapılan araştırmalarla geliştirilen modele dayanmaktadır (D'Zurilla, Olivares ve Pujol, 2011, s.142).

Sosyal problem çözme, bireyin, çiftin ya da grubun günlük yaşamda karşı karşıya kaldığı belirli problemler için etkili çözümler bulmaya ya da keşfetmeye çalıştığı bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buradaki “sosyal” sıfatı, doğal yaşamdaki sosyal çevrede gerçekleşen ve bireylerin uyum sağlama işlevini etkileyen sorunlarla başa çıkma çalışmalarını vurgulamak için kullanılmaktadır. Bu nedenle, sosyal problem çözme modeli, kişisel sorunlar (örneğin; duygusal, davranışsal, zihinsel veya sağlık sorunları), kişisel olmayan sorunlar (örneğin; yetersiz mali kaynaklar), kişilerarasında yaşanan sorunlar (örneğin; evlilik çatışmaları, aile içi anlaşmazlık) ve toplumsal sorunlar (örneğin; suç oranının artması, etnik veya dini ayrımcılık) olmak üzere her türlü problemle ilgilenmektedir.

Sosyal problem çözme, günlük yaşamda ortaya çıkan problem çözme sürecini ifade etmektedir. Aynı zamanda bir öğrenme süreci ve genel bir başa çıkma stratejisidir. Başka bir ifadeyle, bu bilişsel-davranışçı süreç, belirli bir sosyal problem durumu için çeşitli ve etkili çözüm seçenekleri sunmakta ve çeşitli alternatifler arasından en uygun çözümü seçme olasılığını artırmaktadır. Bu nedenle sosyal problem çözme

süreci bilinçli, akılcı, çaba gerektiren ve amaçlı bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Problem çözme hedeflerine bağlı olarak, bu süreç sorunlu durumu ortadan kaldırmayı, yarattığı duygusal sıkıntıyı azaltmayı veya her ikisini de hedefleyebilir (D’Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004, s.11-12).

2.4.7.1. Modeldeki ana kavramların tanımları:

Sosyal problem çözme modelinde üç ana kavram yer almaktadır. Bunlar; problem çözme, problem ve çözümdür.

a-) Problem çözme: Bu kavram, gündelik yaşamda aniden ortaya çıkan ve kısa süreli bir etkiye sahip olan veya uzun zamanlar boyunca herhangi bir çözüm geliştirilemediği için tekrar tekrar karşılaşılan problemlerle baş etmede kullanılabilecek etkili çözümlerin bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ancak çözüm veya çözümlerin bulunması problemlere yönelik başarılı sonuçların elde edileceği anlamına gelmemektedir. Çünkü “problem çözme” ve “çözüm uygulama” süreci kavramsal olarak birbirinden farklıdır ve farklı beceriler gerektirmektedir. Problem çözme, belirli problemlere çözüm bulma veya çözüm bulma sürecini ifade ederken, çözümün uygulanması, bu çözümlerin fiili durumda gerçekleştirilme sürecini ifade etmektedir. Dolayısıyla problem çözme becerileri genel olarak kavramsallaştırılırken, çözüm uygulama becerilerinin, sorunun türüne ve çözüm şekline bağlı olarak belirli bir duruma özgü olması beklenmektedir. Farklı oldukları için problem çözme becerileri ve çözüm uygulama becerileri her zaman ilişkili değildir. Bu nedenle, bazı bireyler zayıf problem çözme becerilerine ancak iyi çözüm uygulama becerilerine sahip olabilmektedir. Aynı zamanda durumun tersi de mümkündür. Bu bağlamda problemler karşısında en üst düzeyde olumlu sonuçların elde edilmesi için her iki becerinin de geliştirilmesi önemli görülmektedir.

b-) Problem: Problem, kısa veya uzun süreli olumsuz sonuçlar doğurabilecek, mevcut ya da beklenen bir yaşam durumu karşısında, durumla yüz yüze kalan kişi veya kişilerin çeşitli engel veya engellerin varlığından dolayı etkili bir çözüm geliştiremediği durumları tanımlamaktadır. Problemlerin ortaya çıkardığı talepler, bireyin sosyal veya fiziksel ortamından (örneğin; bir ilişkinin bozulması veya doğal afet) ya da kişinin kendisinden (örneğin; daha fazla para kazanma isteği, yaşam hedefleri hakkında yaşanan kafa karışıklığı, hüzn vb.) kaynaklanabilmektedir.

Birey ya da bireyler için var olan durumu bir sorun haline getiren engeller şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Yenilik (örneğin; yeni bir ortama geçme)
- Belirsizlik (örneğin; bir ilişkinin nasıl ilerleyeceği ile ilgili yaşanan kafa karışıklığı)
- Öngörülemezlik (örneğin; planlamanın eksik yapılması nedeniyle iş sırasında yaşanan kazalar)
- Çelişen Talepler (örneğin; hangi evin satın alınacağı hakkındaki fikir farklılıkları)
- Yetkinlik Becerilerindeki Eksiklik (örneğin; bireyin iş arkadaşıyla iletişimde zorluklar yaşaması)
- Kaynakların Eksikliği (örneğin; borçların ödenmesi için yeterli paranın olmayışı) (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013, s.9-10)

İnsanlar için en önemli günlük yaşam problemlerinden biri de kişilerarasında yaşanan çatışmalardır. Jacobson ve Margolin’e (1979) göre, kişilerarası bir sorun, iki veya daha fazla kişinin bir ilişkideki beklentilerinde çatışma olduğu özel bir tür gerçek yaşam problemidir. Bu bağlamda, kişilerarası problem çözme, yaşanan anlaşmazlık ile ilgili tüm taraflar için kabul edilebilir veya tatmin edici olan bir çözüm yolunu keşfetmeyi amaçlayan bilişsel-kişilerarası bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, modele göre kişilerarası problem çözmede, “kazan-kaybet” yaklaşımından ziyade çatışmaların ya da anlaşmazlıkların çözümü için “kazan-kazan” yaklaşımı benimsenmektedir (D’Zurilla vd., 2004, s.13).

c-) Çözüm: Bir çözüm, belirli bir problem durumuna uygulandığında problem çözme sürecinin ürünü veya sonucu olan, duruma özgü bilişsel ya da davranışsal bir başa çıkma yanıtı veya tepki örüntüsüdür. Etkili bir çözüm, problem çözme hedeflerine (mevcut durumu daha iyi bir duruma getirmek veya ürettiği sıkıntıyı azaltmak) ulaşmayı sağladığı gibi aynı zamanda diğer olumlu sonuçların en üst düzeye çıkarılması ve olumsuz sonuçların en aza indirilmesini de sağlamalıdır. İlgili sonuçlar uzun vadeli ve kısa vadeli hem kişisel hem de sosyal sonuçları içermektedir. Bu nedenle, belirli bir çözümün niteliği veya etkililiği, problem çözücünün normlarına, değerlerine ve hedeflerine bağlı olarak farklılık göstermektedir (Nezu vd., 2013, s.10-11).

2.4.7.2. Sosyal problem çözme becerisinin boyutları

Sosyal problem çözme modeli, problem çözme yeteneğinin, büyük ve kısmen bağımsız iki süreçten oluştuğunu öne sürmüştür. Bunlar: (1) problem yönelimi ve (2) problem çözme becerileridir. Problem yönelimi temel olarak sosyal problem çözmede motivasyonel bir işlevi yerine getiren üstbilişsel bir süreçtir. Problem çözme becerileri ise, bireylerin gündelik yaşamdaki sorunları anlamaya çalışırken ve bu sorunlara yönelik etkili çözümler veya başa çıkma yollarını geliştirmeyi hedeflerken sergiledikleri bilişsel ve davranışsal eylemleri tanımlamaktadır. Bu modelde dört temel problem çözme becerisi tanımlanmıştır:

- Problemin Tanımı ve Formülasyonu
- Alternatif Çözümlerin Üretilmesi
- Karar Verme
- Çözümü Uygulama ve Doğrulama (D’Zurilla ve Nezu, 2010, s.2000)

Bu kuramsal modele dayanarak, D’Zurilla ve Nezu (1990), “Problem Yönelim Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” olmak üzere iki ana ölçekten oluşan bir “Sosyal Problem Çözme Envanteri” geliştirmiştir. Araştırmalarda, problem yönelimi ve problem çözme becerileri birbiriyle ilişkili olsa da sosyal problem çözme yeteneğinin farklı bileşenlerinin olduğu varsayımı elde edilen bulgular ile desteklenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda, D’Zurilla ve Olivares (1995, 1996) “Sosyal Problem Çözme Envanteri” üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirmiştir. Sonuçta sosyal problem çözme envanterinin iki farklı problem yönelimi boyutundan (olumlu ve olumsuz) ve üç farklı problem çözme stilinden (rasyonel problem çözme stili, dürtüsel ve dikkatsiz stil, kaçınan stil) oluşan beş faktörlü bir model olduğu bulunmuştur. Sosyal problem çözme yeteneğinin bu beş boyutu, “Gözden Geçirilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri” tarafından ölçülmektedir. Modelde, olumlu problem yönelimi ve rasyonel problem çözme stili, etkili problem çözme olasılığını artıran yapıcı boyutlar olarak tanımlanırken, olumsuz problem yönelimi, dürtüsel- dikkatsiz stil ve kaçınan stil ise etkili problem çözme engelleyen işlevsiz boyutlar olarak tanımlanmıştır (D’Zurilla vd., 2004, s.14-15).

1- Problem yönelimi

Problem yönelimi, bireyin gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlara ilişkin genelleştirilmiş inançlarını, tutumlarını, duygusal tepkilerini ve bu tür sorunlarla başa çıkma yeteneğini temsil eden göreceli olarak kararlı bilişsel-duygusal şemaların kümesidir. Diğer bir deyişle, bireyin sorun kavramına ve sorunlarla başa çıkma yeteneğine ilişkin kişisel algısını tanımlamaktadır. Modelde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür problem yönelimi vardır.

a) Olumlu problem yönelimi: Bireyin sorun kavramına ve sorunlarla başa çıkma yeteneğine ilişkin öz algısının olumlu nitelikte olması durumunu ifade etmektedir. Olumlu problem yönelimi özelliğine sahip bireylerin sergiledikleri davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Problemi bir meydan okuma olarak değerlendirirler. Yani problemleri fayda veya kazanç için birer fırsat olarak görürler.
- ❖ Sorunların çözülebilir olduğuna inanırlar. Problem çözme sürecinin başarı ile sonuçlanacağı noktasında iyimserdirler.
- ❖ Problemi başarılı bir şekilde çözebileceğine inanırlar. Yani sorunlarla başa çıkma yetenekleri konusunda güçlü bir öz-yetkinlik algısına sahiptirler.
- ❖ Başarılı bir problem çözme sürecinin zaman, çaba ve sabır gerektirdiğini bilirler ve bu yönde hareket ederler.
- ❖ Kendileriyle ilgili problemleri (örneğin; sorunlar karşısında bireylerin hissettiği stres, hüzn gibi olumsuz duygular) çözmeye çalışırlar.

b) Olumsuz problem yönelimi: Bireyin sorun kavramına ve sorunlarla başa çıkma yeteneğine ilişkin öz algısının olumsuz nitelikte olması durumunu ifade etmektedir. Problemler karşısında etkili çözüm yollarının bulunmasını engelleyen ve işlevsel olmayan bir problem yönelimi türüdür. Olumsuz problem yönelimi özelliğine sahip bireylerin sergiledikleri davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Bir sorunu psikolojik, sosyal veya ekonomik iyi olma hali için önemli bir tehdit olarak görürler.
- ❖ Problemleri başarıyla çözme konusundaki kişisel yeteneklerinden şüphe duyarlar. Yani sorunlarla başa çıkma yeteneği konusundaki öz-yeterlik algıları düşüktür.
- ❖ Problem çözme çalışmasının sonunda olumlu sonuçların elde edileceğine yönelik beklentileri düşük düzeydedir. (Olumsuz sonuç beklentisi)

- ❖ Sorunlar ile karşı karşıya kalınca duygusal olarak kolaylıkla sinirli veya üzgün olabilirler.

Modelde problem yönelimi boyutunun, bireyin motivasyonu ve problemi çözmek için girişimde bulunma yeteneği üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Ancak bireylerin tüm yaşam problemlerinde her iki yönelim ile de karakterize edilebileceği belirtilmiştir. Örneğin; bir birey tüm yaşam problemleri karşısında (kişisel, kişisel olmayan, kişilerarası ve toplumsal sorunlar) olumlu veya olumsuz bir yönelime sahipken; başka bir birey kişisel ve kişilerarası sorunlarda olumlu, toplumsal sorunlarda ise olumsuz yönelime sahip olabilmektedir (D’Zurilla vd., 2011, s.143; D’Zurilla ve Nezu, 2010, s.201; Nezu vd., 2013, s.11-12).

2- Problem çözme stilleri

Problem çözme stili, bireylerin stresli sorunlarla başa çıkmaya çalışırken sergiledikleri bilişsel ve davranışsal faaliyetleri içermektedir. Modelde; rasyonel problem çözme stili, dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil olmak üzere üç farklı problem çözme stili tanımlanmıştır.

a) Rasyonel problem çözme stili: Etkin problem çözme becerilerinin rasyonel, kasıtlı ve sistematik bir şekilde uygulanması olarak tanımlanan yapıcı bir problem çözme stilidir. Daha önce de belirtildiği gibi modelde dört temel problem çözme becerisi tanımlanmıştır. Bunlar:

*Problemin tanımı ve formülasyonu: İlk aşamada problem çözücü, problem hakkında olabildiğince bilgi toplayarak talepleri ve engelleri tanımlar ve gerçekçi problem çözme hedeflerini belirleyerek sorunu anlamaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışır.

*Alternatif çözümlerin üretilmesi: Çözümlerin üretilmesi aşamasında, birey problem çözme hedeflerine odaklanır ve mümkün olduğunca çok sayıda potansiyel çözümü tespit etmeye çalışır.

*Karar verme: Bu aşamada problem çözücü, farklı çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını değerlendirir ve bunları karşılaştırır. Daha sonra en iyi ya da potansiyel olarak en etkili çözümü seçer.

*Çözümün uygulanması ve doğrulanması: Son aşamada, birey belirlediği çözümü sorunlu duruma uygulamaya çalışır ve seçilen çözümün sonucunu dikkatlice izler ve değerlendirir.

b) Dürtüsel-dikkatsiz stil: Bireyin problem çözme konusunda dürtüsel veya dikkatsiz girişimlerde bulunduğu problem çözme yaklaşımıdır. Bu problem çözme stiline sahip bir kişi, sorunlar karşısında genellikle aklına gelen ilk fikirle harekete geçer ve sadece birkaç çözüm alternatifini dikkate alır. Ayrıca alternatif çözümleri ve bu çözümlerin olası sonuçlarını hızla, dikkatsizce ve sistematik olmayan bir şekilde tarar ve aynı şekilde çözüm sonuçlarını da dikkatsiz ve yetersiz bir şekilde değerlendirir.

Bu problem çözme stili, sorunların çözümüne yönelik girişimlerin yetersiz ve aceleci olmasından, yeterli sayıda alternatif çözümlerin üretilmemesinden, uygun çözümü seçme ve çözüm sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde hızlıca ve dikkatsizce davranılmasından dolayı işlevsel olmayan bir problem çözme stili olarak değerlendirilmektedir.

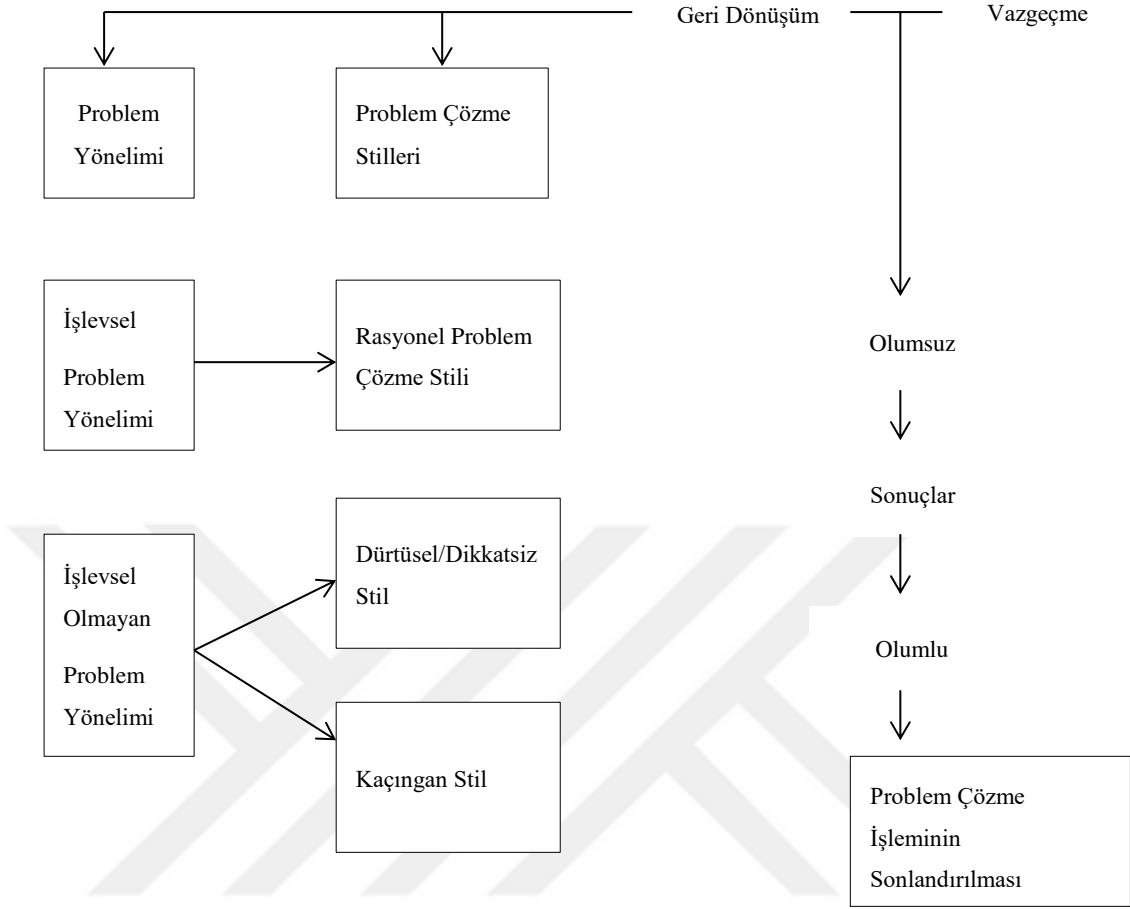
c) Kaçınan stil: Fonksiyonel olmayan başka bir problem çözme stildir. Gerçek yaşam sorunları karşısında bu stile sahip bireyler erteleme, pasiflik-eylemsizlik ve başkalarına bağımlılık ile karakterize edilirler. Yani bireyler sorunlarla yüzleşmek yerine sorunlardan kaçınmayı tercih ederler, problem çözme işlemini uzun bir süre erteler ve sorunların çözülmesini beklerler. Ayrıca kendi sorunlarının çözümü için sorumluluğu başka insanlara yüklerler (D’Zurilla vd., 2004, s.15-16; Nezu vd., 2013, s.13).

Problem çözme stilleri incelendiğinde sorunlar karşısında etkili bir çözüm yolunun geliştirilmesi için bazı becerilerin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu beceriler;

- Sorunların çözümünü ertelemek yerine sorunlarla mücadele edilmesi,
- Problemlerin sürece yönelik belirli bir sistematik ile çözülmesi,
- Süreçteki her bir basamağın dikkatlice ve en ince ayrıntısına kadar düşünülerek yapılması şeklinde sıralanabilir.

2.4.7.3. Sosyal problem çözme süreci

Konu ile ilgili yapılan açıklamalar temele alınarak, söz konusu olan sosyal problem çözme süreci Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Beş boyutlu sosyal problem çözme sürecinin şematik gösterimi (D’Zurilla vd., 2004, s.17)

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, sosyal yaşamdaki problemlerle başa çıkma sürecinin genel ve kısmen bağımsız iki süreç tarafından belirlendiği varsayılmaktadır. İki problem yönelimi boyutu ve mevcut modeli oluşturan üç problem çözme stili de şekilde gösterilmektedir. Modelde yapıcı veya etkili bir problem çözme süreci için öncelikle olumlu problem yönelimi boyutunun önemi vurgulanmaktadır. Çünkü olumlu problem yönelimi boyutunun, rasyonel problem çözme süreci ve bu süreçte olumlu sonuçların üretilmesine yardımcı olacağı kabul edilmektedir. Olumsuz problem yönelimi boyutunun ise etkili sonuçların üretilme olasılığını azaltan dürtüsel- dikkatsiz stile ve kaçınan stile ait davranışların sergilenmesine neden olacağı belirtilmektedir. Bu nedenle, sosyal sorunlar karşısında en etkili çözümlerin problemlere olumlu yönelim gösteren ve rasyonel problem çözme stiline sahip bireyler tarafından geliştirileceği tahmin edilmektedir ve bu bireyler “iyi problem çözümler” olarak tanımlanmaktadır. İyi problem çözümlerinin en önemli

özelliği sosyal sorunlarla mücadelede etkili sonuçların elde edilememesi durumunda daha iyi bir çözüm bulmak veya sorunu gerçekçi hedeflerle yeniden tanımlamak için ısrarcı olmaları ve gerekirse problem çözme sürecine tekrardan dönmeleridir. Diğer bir ifadeyle iyi problem çözücülerin bu davranışları sergileme olasılıkları yüksektir. Bunun aksine dürtüsel-dikkatsiz stile veya kaçınan stile sahip zayıf problem çözücülerin ise etkili sonuçların elde edilememesi durumunda hiçbir şey yapmama, başka bireylerden yardım isteme veya problem çözme işleminden vazgeçme gibi davranışları sergileme olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Modelde öne sürülen bu hipotez D’Zurilla vd., (2002) tarafından yapılan deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır (D’Zurilla vd., 2004, s.17-18).

2.4.7.4. Problem çözme terapisi

Problem Çözme Terapisi (PÇT), günlük yaşamdaki problemleri çözmek için problem çözme tutumlarının ve becerilerinin benimsenmesini ve etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik eden, bilişsel-duygusal-davranışsal bir müdahaledir. Terapinin teorisi ve pratiği, başlangıçta D’Zurilla ve Goldfried tarafından oluşturulmuş ardından Nezu ve D’Zurilla tarafından revize edilmiştir. Sosyal problem çözme modeli ile ilgili yapılan açıklamalar temele alındığında PÇT’nin hedefleri şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Olumlu Problem Yöneliminin Geliştirilmesi: Bireylerin sorunlar karşısında daha gerçekçi ve iyimser bir bakış açısına sahip olmaları sağlanmalıdır.
- Olumsuz Problem Yönelimini Azaltma: Olumsuz duyguların (örneğin; bireylerin sorunları birer tehdit olarak algılaması veya kişisel yeteneklerinden şüphe duyması vb.) problemlerle başa çıkma sürecindeki rolünün ve etkinliğinin anlaşılması sağlanmalıdır.
- Planlı Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi: Etkili problem çözme becerilerinin bilinçli ve sistematik bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır.
- İşlevsel Olmayan Problem Çözme Stillerinin Kullanımını Azaltma: Modelde dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil etkili problem çözme sürecini engelleyen ve işlevsel olmayan stiller olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla PÇT ile bu stillerin kullanımını en aza indirmek hedeflenmektedir (McMurran, Nezu ve Nezu, 2008, s.36-37; Nezu vd., 2013, s.14).

Ayrıca geliştirilen modelde çözüm uygulama becerilerinin (örneğin; girişkenlik, etkili iletişim, duygudaşlık becerisi vb.) de önemli görüldüğü vurgulanmıştır. Bu nedenle PÇT’de etkili problem çözme becerileri ile birlikte diğer sosyal ve davranışsal becerilerin de geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Nezu vd., 2013, s.11-13).

2.5. Sosyal Problem Çözmenin Önemi

İnsanların kendi değer yargıları ve düşünceleriyle içinde bulunduğu sosyal çevrede bir birey olarak kabulü uzun bir deneyim ve eğitim süreci sonunda gerçekleşmektedir. İlk çocukluk yıllarında ebeveynlerin yönlendirmeleri oldukça etkili iken zamanla yaşantıların artması, okul eğitimi ve arkadaş çevresi gibi unsurların da katılımıyla bireyler kendi değer yargılarını oluşturmaktadır. Ancak bu süreç sonunda bireyler toplumsal kuralların tamamının veya bir bölümünün kabulüne veya reddine yönelik düşüncelere sahip olabilirler. Bu nedenle sosyal çevre ile birey arasında yaşanabilecek çatışmalara yönelik çözüm yollarının oluşturulabilmesi ancak sosyal sorunlarla mücadele becerisinin geliştirilmesine bağlıdır.

Konu ile ilgili yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde sosyal problem çözme becerisinin sağladığı faydalara yönelik bazı çıkarımlarda bulunulabilir (Coşkun, 2016; Çam ve Tümkeya, 2008; Çekici, 2009; Kayılı, 2015; Sağkal, 2015;):

Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar çeşitlilik arz etmektedir. Bu sorunlar bireysel olabileceği gibi kişilerarası yaşanan çatışmalardan veya toplumsal anlaşmazlıklardan kaynaklanabilir. Her sorun için geçerli olmasa da kimi toplumsal anlaşmazlıkların çözümsüzlükle sonuçlanması kişilerarası çatışmalara, kişilerarasında yaşanan çatışmalar ise bireysel sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda sürecin tersi de mümkündür. Buradaki temel amaç, bütün sorunların birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmekten ziyade sorunların çözüm bulunmadıkça birçok farklı probleme neden olduğunu göstermektir. Bu nedenle sosyal sorunlara yönelik etkili çözümlerin geliştirilebilmesi çözümsüzlük sonucu oluşabilecek problemlere yönelik önleyici bir etkiye sahiptir.

Sosyal problem çözme becerisi beraberinde birçok olumlu davranışın kazanılmasını da sağlamaktadır. Bu davranışlar şu şekilde örneklendirilebilir: 1-) İyi birer dost olmalarına rağmen tatilde gezilecek yerler konusunda sorun yaşayan iki arkadaş ancak birbirlerini anlayarak, karşılıklı fedakârlıklarda bulunarak ve işbirliği içinde

sorunlarını çözebilirler. 2-) Unutkanlık nedeniyle birçok işi aksayan ve sürekli olarak çeşitli sorunlarla karşılaşan bir birey ancak kendi alışkanlıklarını tanımlayarak ve doğru bir planlama becerisiyle sorunlarını çözebilir. Görüldüğü gibi sorunlara yönelik herhangi bir çözümün geliştirilememesi ilişkili birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olduğu gibi sorunlara yönelik başarılı çözümlerin oluşturulması ise birçok olumlu davranışın kazanılmasını sağlamaktadır.

Sağladığı faydalar göz önüne alındığında sosyal problem çözme becerisinin öğrenilmesi gereken bir beceri olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle becerinin kazanılmasında etkili olan her faktörün bilinmesi ve becerinin eğitim sürecinde bu faktörlerden yararlanılması gerekmektedir. Problem çözme sürecinin ilk olarak düşünsel eylemlerle başladığı düşünüldüğünde kişinin kendi düşüncelerine yönelik bir farkındalığa sahip olması ve düşünsel süreçlerini düzenleyebilmesi alanyazındaki ifadeyle bilişsel farkındalık becerisinin bu süreçte önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

2.6. Bilişsel Farkındalık

Bilişsel farkındalık kavramı, 1970’lerde ilk kez çocuk belleğinin gelişimi üzerine araştırmalar yapan Amerikalı psikolog ve araştırmacı John Flavell tarafından kullanılmaya başlanmış ve kırk yıldan fazla bir süredir eğitim psikolojisiyle ilgilenen araştırmacılar tarafından incelenmiş bir kavramdır (Gassner, 2009, s.7; Williams ve Atkins, 2009, s.27). Flavell’a (2000) göre, bilişsel farkındalık, bireylerin kendi düşünme süreçlerini bilmesi ve bu süreçleri düzenlemesidir. Diğer bir ifadeyle bilişsel farkındalık; kasıtlı, amaca yönelik, bilinçli ve belirli bir sonuca ulaşmaya yöneliktir (Flavell, 1971, akt., Katsanis, 2016, s.281).

İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili birçok tanımlamaya rastlanmaktadır. Dolayısıyla genel bir yargıya ulaşmadan önce kavram ile ilgili tanımların incelenmesi uygun görülmüştür.

Mayer (2003) bilişsel farkındalığı, kişinin bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi ve farkındalığı; Hacker (1998), kişinin kendi bilişsel ve duyuşsal süreçlerini bilinçli olarak izleme ve düzenleme kabiliyeti (Akt., Katsanis, 2016, s.281), Schraw ve Dennison (1994), kişinin kendi öğrenmesi ve kavrayışını, bilinçli bir biçimde anlama, kontrol etme ve yansıtabilme yeteneği; O’Neil ve Abedi (1996), kişinin hedefine ulaşp ulaşmadığını ve gerektiğinde farklı stratejilerin seçilmesi ve

uygulanması sürecini bilinçli ve periyodik olarak denetlemesi (Akt., Cihanoğlu, 2012, s.4529); Blakey ve Spence (1990), ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme ve düşünmeyi yönetme; Bond, Bond ve Peach (1992), kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve kişinin kendi düşünmesini düzenleme, değerlendirme ve izleme yeteneği; Marzano, Brandt, Hughes, Sones, Presseisen, Rankin ve Suhor (1988), bireyin gerçekleştirdiği eylemlerde düşünsel süreçlerinin bilincinde olması ve bu farkındalıktan hareketle gerçekleştirilen eylemleri izlemesi ve düzenlemesi; Hennessey (1999), kişinin kendi düşüncesinin ve kavrayışının farkında olması, kendi bilişsel süreçlerini aktif olarak izlemesi ve bu bilişsel süreçleri daha ileri düzeyde bir öğrenme için düzenlemesi (Akt., Lai, 2011, s.4); Brown (1978), öğrenenlerin planlı öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve örgütlenmesi; Costa (1991), bireyin bir eylem planı formüle etme, bu plan boyunca kendi ilerlemesini izleme, bildiği ve bilmediği şeyleri fark etme, hatalarını saptama ve düzeltme, kendi düşünme süreçlerini yansıtmaya ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili şu sonuçlara ulaşılabilir. Bilişsel farkındalık;

- Bireyin kendi düşünme sürecini sistematik bir yapıya dönüştürdüğü üst düzey bir düşünme becerisidir.
- Bir düşünme eylemi sırasında geri dönüşler yapılarak sürecin izlendiği, hataların, doğruların belirlendiği ve sonuçların değerlendirildiği bilişsel bir faaliyettir.
- Elde edilen deneyimlerin yeni öğrenme süreçlerini düzenlediği ve denetlediği sistematik bir yapıdır.
- Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği maksatlı eylemlerdir.

Chio ve Kua (2009), bilişsel farkındalık kavramına yönelik farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Bireyin kendi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faaliyetlerini denetlemesi bireysel bilişsel farkındalık olarak tanımlanırken, grup arkadaşlarının gruptaki diğer üyelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faaliyetlerini denetlemesi ise sosyal bilişsel farkındalık olarak tanımlanmıştır. Bireysel bilişsel farkındalıkta öğrenme sürecinin yönetimi ve denetimi bireyin görevi iken, sosyal bilişsel farkındalıkta bu görev grubun bütün üyelerine aittir. Grupla çalışma sırasında oluşabilecek engeller ve zorluklar ortadan kaldırıldığında yani grupla çalışma bilinci

oluştığında sosyal bilişsel farkındalığın öğrenme sürecinde daha yapıcı bir rol üstleneceği varsayılmaktadır (Akt., Akkaya, 2015, s.63).

Bilişsel farkındalık basitçe, “düşünme hakkında düşünme” tanımıyla ifade edilebilir. Başka bir deyişle, bireylerin problem çözerken, karar verirken veya bir metni yorumlarken gördüğü olasılıkların farkında olmasıdır. Ayrıca bir sorunla karşılaşıldığında kasıtlı strateji seçimleri yapmak, seçilen çözüm yolunu doğrulamak ve eylem seyrini sürekli olarak kontrol etmek anlamına gelir. Bireylerin aktif, bilinçli ve sistematik bir tutuma sahip olması ve bunu kendi öğrenmelerine yansıtabilmesi ile ilgilidir (Akt., Gassner, 2009, s.7). Flavell (1976), bilişsel farkındalığı şu örnekler ile açıklamaktadır: “Eğer matematiksel işlemleri metin yorumlama işleminden daha kolay buluyorsam, eğer bir problemi çözmek için belirlediğim stratejinin doğruluğunu tekrar gözden geçiriyorsam, eğer kişisel alışkanlıklarımın (örneğin; geç uyanma, dağınıklık vb.) ders çalışma süremi kısıtladığını hissediyorsam, eğer meslek seçimine yönelik aldığım kararların doğruluğu ile ilgili uzman bir kişiden yardım almam gerektiğini fark ediyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir.” (Akt., Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s.3).

2.6.1. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

Bilişsel farkındalık ile ilgili yapılan modellemeler incelendiğinde araştırmacılar tarafından kavramın alt boyutlarına yönelik farklı açıklamaların yapıldığı görülmekte ve yapılan bu farklı açıklamalar bilişsel farkındalığın daha geniş boyutlarda değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda aşağıda farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modellemeler kısaca tanıtılmıştır.

2.6.1.1. Flavell’in bilişsel farkındalık modeli

Flavell’a (1979) göre, bilişsel girişimlerin izlenmesi, bir diğer ifadeyle bilişsel farkındalık dört bileşen arasındaki eylemler ve etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. Flavell (1979), bu bileşenleri şu şekilde ifade etmektedir: (1) bilişsel farkındalık bilgisi, (2) bilişsel farkındalık deneyimleri, (3) hedefler veya görevler, (4) eylemler veya stratejiler. Bu bileşenlere yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1- Bilişsel farkındalık bilgisi

Bilişsel farkındalık bilgisi temelde, süreçte hangi faktörlerin veya değişkenlerin rol oynadığını ve bu etkenlerin bilişsel işlemlerin gidişatını ve sonucunu nasıl etkilediğini bilmek anlamına gelmektedir. Flavell'a (1979) göre, bu faktör veya değişkenlerin üç ana kategorisi vardır. Bunlar; kişi, görev ve stratejidir.

a-) Kişi değişkeni: Bireyin, kendisinin ve diğer insanların sahip olduğu yeteneklere yönelik farkındalığını ve bilişsel işlemler ile ilgili insan doğasının özelliklerini kavrayabilmesini ifade eder. Örneğin;

- Kişinin kendini yabancı dil öğrenimi konusunda yetenekli görmesi (bireyin kendi bilişiyle ilgili farkındalığı).
- Kişinin liderlik konusunda bir arkadaşını diğerlerine nazaran daha başarılı olarak tanımlaması (bireyin diğer insanların sahip olduğu yeteneklere yönelik farkındalığı).
- Kişinin anlamlı ve günlük hayatla ilgili bilgilerin, anlamsız ve günlük hayatta kullanılmayan bilgilere oranla daha kolay öğrenilebileceğini bilmesi (bireyin insanların bilişsel özelliklerine yönelik farkındalığı).

b-) Görev değişkeni: Kişinin bir problem durumunun veya yapılması gerekli olan bir görevin mevcut veya talep ettiği bilgileri bilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınavlarda başarılı olunması için çok sayıda soru çözülmesi gerektiğinin bilinmesi.

c-) Strateji değişkeni: Kişinin belirlediği hedeflere veya alt hedeflere ulaşmak için hangi stratejilerin daha etkili olduğunu bilmesi olarak ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin paragraf sorularında süre kaybını önlemek için paraftan önce soruyu okuma veya ilk okuyuşta 5N 1K sorularının cevabını belirleme gibi teknikleri kullanması.

Flavell'a (1979) göre, bilişsel farkındalık bilgisinin çoğu bu üç değişken türünden ikisi veya üçü arasındaki etkileşimlerle veya kombinasyonlarla oluşmaktadır.

2- Bilişsel farkındalık deneyimleri

Bilişsel farkındalık deneyimleri, kişinin kendi düşünceleri hakkındaki düşüncelerini ve hislerini ortaya çıkaran yaşantılar olarak tanımlanmaktadır. Bu deneyimler bilişsel bir girişimin öncesinde, esnasında veya sonrasında gerçekleşebilmektedir. Örneğin,

bir problemi okurken aniden problemin tam olarak ne olduğunu anlamadığımızı fark etmemiz veya okuduğumuz probleme benzer birçok problemde çok iyi işler çıkardığımızı hissetmemiz bilişsel bir etkinlik sürecinde yaşadığımız bilişsel ve duyuşsal yaşantılardır.

Bazı bilişsel farkındalık deneyimleri, en iyi şekilde bilince giren bilişsel farkındalık bilgilerinin öğeleri olarak tanımlanabilir. Örneğin, zor bir problemin çözüm sürecinde birden bire daha önce çözdüğümüz benzer bir problemi hatırlamamız. Bununla birlikte, bazı bilişsel farkındalık deneyimleri ise açıkça bu şekilde tanımlanamaz. Örneğin, hala belirlediğimiz hedeflerden uzak olduğumuz hissi başlı başına bir bilişsel farkındalık bilgisi değildir ancak bu hissin sonunda ne yaptığımız veya ne yapacağımız bilişsel farkındalık bilgileri tarafından yönlendirilmektedir. Bu açıklamalar bilişsel farkındalık bilgisinin ve bilişsel farkındalık deneyimlerinin kısmen örtüşen kümeler oluşturduğunu göstermektedir.

Bilişsel farkındalık deneyimleri; bilişsel hedefler veya görevler, bilişsel farkındalık bilgisi ve eylemler veya stratejiler üzerinde çok önemli etkilere sahiptir. Öncelikle, bireyi yeni hedefler oluşturma, eski hedefleri gözden geçirme veya bu hedefleri terk etme noktasında yönlendirebilmektedir. İkinci olarak, bilişsel farkındalık bilgilerinin genişletilmesi, gözden geçirilmesi veya silinmesi noktasında bireyi etkileyebilmektedir. Son olarak ise, bilişsel veya bilişsel farkındalığa ait olmak üzere iki tür hedefin herhangi birine yönelik stratejileri harekete geçirebilmektedir.

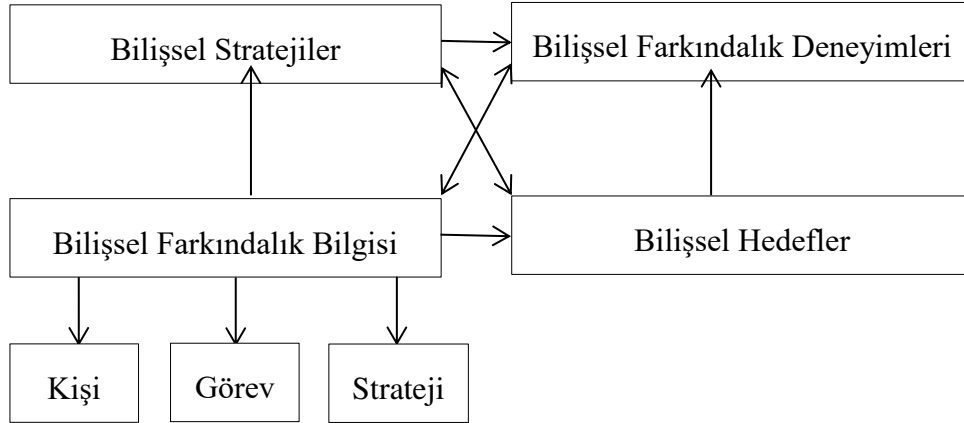
3- Bilişsel hedefler veya görevler

Bilişsel hedefler veya görevler, bilişsel bir girişimin amaçlarına atıfta bulunur.

4- Bilişsel eylemler veya stratejiler

Bilişsel eylemler veya stratejiler, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için gerçekleştirilen bilişsel davranışlara atıfta bulunur.

Yukarıda açıklaması yapılan model Şekil 2.2’de şematize edilmiştir.



Şekil 2.2. *Flavell'in bilişsel farkındalık modeli* (Flavell, 1979)

Flavell'a (1979) göre, kişiler belirlenen hedeflere varmak için bilişsel farkındalık deneyimleri ve bilişsel farkındalık bilgilerinin karşılıklı etkileşiminden hareketle kullanacağı stratejileri seçmektedirler. Stratejilerin başarıyı sağlamaması durumunda ise bileşenler arasındaki etkileşimin girişim sona erinceye kadar devam edeceği belirtilmektedir.

2.6.1.2. Schraw ve Moshman'ın bilişsel farkındalık modeli

Schraw ve Moshman'a (1995) göre bilişsel farkındalığa yönelik çoğu açıklamada biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel ayrım yapılmaktadır. Yaptıkları modellemede ise bilişsel farkındalığı oluşturan bu iki bileşen ile ilgili şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

1- Biliş bilgisi

Biliş bilgisi, genel olarak bireylerin kendi bilişleri hakkındaki bilgileri olarak tanımlanabilir. Araştırmalarda üç farklı bilişsel farkındalık bilgisinden bahsedilmektedir (Brown, 1978; Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995; Akt., Schraw, 1998, s.114). Bunlar; deklaratif, prosedürel ve koşullu bilgidir.

a) Deklaratif bilgi: Bireyin kendi öz yetkinliği hakkındaki kişisel görüşleridir (Schraw ve Moshman, 1995, s.352). Örneğin, bir bireyin derin sularda uzun süre yüzüp yüzemeyeceğini veya on saniyede yüz metreyi koşup koşamayacağını bilmesi. Deklaratif bilgi düzeyinin artmasında yaş ve deneyim faktörlerinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda yetişkinlerin bellekle ilgili bilişsel süreçler hakkında çocuklardan daha fazla bilgiye sahip

oldukları ve iyi öğrencilerin belleğin farklı yönleri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları saptanmıştır (Baker, 1989; Goner, 1987; Schneider ve Pressley, 1989; Akt., Schraw, 1998, s.114).

b) Prosedürel bilgi: Prosedürel bilgi, bir problemi çözerken veya bir işi yaparken olumlu sonuçların elde edilmesi için neler yapılması gerektiğini bilmektir. Örneğin; bir sorun ile karşılaşıldığında hangi çözüm yolunun seçilmesi gerektiğini, bir kompozisyonu yazarken hangi kaynaklara başvurulması gerektiğini veya sınavlarda başarılı olabilmek için hangi eylem planının uygulanması gerektiğini bilmektir.

c) Koşullu bilgi: Koşullu bilgi, deklaratif ve prosedürel bilginin “ne zaman” ve “neden” kullanılacağına bilinmesi anlamına gelmektedir. Yani kişinin bir problem durumu karşısında hem hangi çözüm seçeneğinin daha etkili olduğunu hem kendi bilgi ve becerisiyle sorunun çözülüp çözülmemeyeceğini hem de sorunun çözümüne yönelik bilinçli eylemleri ne zaman gerçekleştireceğini bilmesidir (Schraw ve Moshman, 1995, s.353).

2- Bilişin düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi öğrenmelerini denetlemesine yardımcı olan bir dizi etkinliği ifade etmektedir. Literatürde bir takım düzenleyici beceriler tanımlanmış olmasına rağmen tüm açıklamalarda üç temel beceri yer almaktadır. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirmedir.

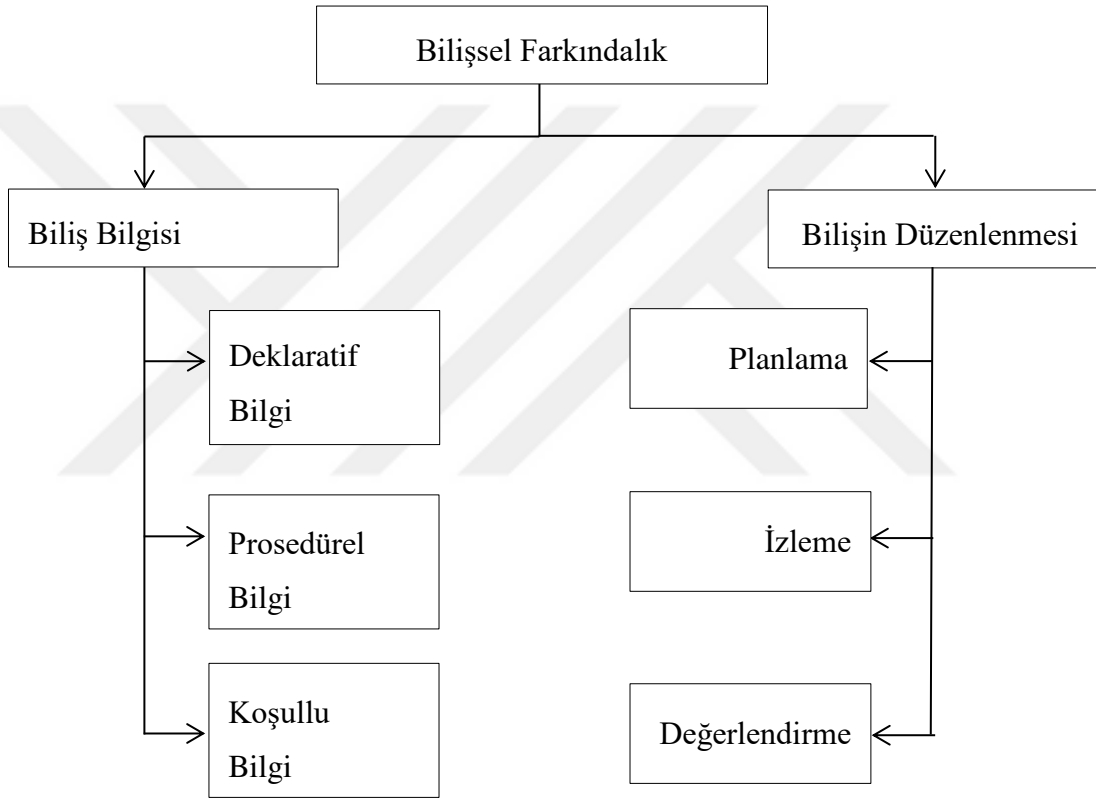
a) Planlama: Planlama, bireyin belirlediği amaçlara ulaşmak için başarıyı sağlayacak etkenleri ve kullanabileceği uygun yol ve yöntemleri belirlemesi anlamına gelir. Örneğin, pilotların uçuş öncesi yolculuk sırasında hava muhalefeti veya teknik sorunlar nedeniyle oluşabilecek olumsuz durumları tahmin ederek acil iniş noktaları belirlemesi (Schraw, 1998, s.115).

b) İzleme: İzleme bireyin bir problemi çözerken veya sorumluluk alanındaki herhangi bir görevin gerekliliklerini yerine getirirken sürece odaklanması, başarıyı sağlayan ve sağlamayan eylemlerini belirlemesi ve gerektiğinde süreci olumsuz sonuçlandıracak eylemlerinden vazgeçmesi olarak ifade edilmektedir. (Zimmerman ve Poulsen, 1995, akt., Alıcı ve Altun, 2007, s.35). Örneğin, bir öğrencinin zor bir

matematik problemi çözerken belirli aralıklarla neler yaptığını kontrol etmesi ve eğer varsa hatalarını bulup düzeltmesi.

c) Değerlendirme: Değerlendirme, bireyin belirlediği amaçlara ulaşip ulaşmadığını ve bu süreçteki performansını yeterli görüp görmediğini denetlemesi anlamına gelir. Örneğin, bir öğrencinin Türkçe sınavından almak istediği notla aldığı notu karşılaştırması ve eğer belirlediği hedefe ulaşmamış ise başarısızlığa neden olan performans ve kaynak yetersizliklerini belirlemesi (Schraw, 1998, s.115).

Yukarıda açıklaması yapılan model Şekil 2.3'te görselleştirilmiştir.



Şekil 2.3. Schraw ve Moshman'ın bilişsel farkındalık modeli (Schraw ve Moshman, 1995)

2.6.1.3. Marzano vd.'nin bilişsel farkındalık modeli

Marzano vd. (1988), bilişsel farkındalığın iki temel boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrolü, sürecin bilgisi ve kontrolüdür.

1- Kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrolü

Bilişsel farkındalığın bu boyutu üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; bağlılık, tutum ve dikkattir. Aşağıda bu bileşenlere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

a) Bağlılık: Blasi ve Oresick (1986), bağlılığın temelde bir karar, bireyin enerjisini gerçekleştireceği göreve yönlendirmesi kararı olduğunu belirtmiştir. Paris ve Cross'a (1983) göre bilişsel farkındalığın bu yönü irade ve becerinin yan yana gelmesi durumunu belirtmektedir. Bağlılık, kişinin çalışmalarında kararlı olmayı tercih etmesidir. Marzono vd.'ne (1988) göre birçok öğrenci ve yetişkin duyguları ile göreve bağlılıklarını yanlış bir şekilde ilişkilendirmektedir. Örneğin, bir iş heyecan verici veya eğlenceli ise bu işe bağlılığım fazla olmalı ya da yaptığım iş eğlenceli değil ise bağlılığım az olmalı düşüncesi. Mandler (1983), enerji seviyemizin ve heyecanımızın beynin limbik sisteminden oluştuğunu belirtmiştir. Bu sistem bazen dış dünyadan gelen bilgiler tarafından kontrol edilmekle birlikte yaygın olarak iç bedensel işlevlere tepki vermektedir. Yani düzensiz beslenme veya uykusuzluk nedeniyle iç sistemlerimiz iyi çalışmıyorsa enerji üretmekte zorluk yaşayabiliriz. Bu nedenle öğrenciler, sıkı çalışıp çalışmamalarına dair birincil belirleyici olarak nasıl hissettiklerini değil bağlılığı, kararlı olmayı seçip seçmediklerini düşünmelidirler (Akt., Marzono vd., 1988, s. 10).

b) Tutum: Tutum, kişinin herhangi bir konu ile ilgili sahip olduğu olumlu veya olumsuz düşüncelerdir (Papanastasiou, 2002, akt., İpek ve Bayraktar, 2014). Bir bireyin matematik veya kimya derslerine yönelik olarak “Ben matematiği çok severim.” veya “ Kimya dersi çok sıkıcı.” demesi sahip olduğu tutumlara örnek olarak verilebilir. Bir konu hakkında sahip olunan düşünceler konuya yönelik yaklaşımı büyük ölçüde etkilemektedir. Bir problemi çözebilmek veya bir görevin gerekliliklerini yerine getirmek bireylerin problemi çözebileceğine veya görevi gerçekleştirebileceğine olan inancının bir fonksiyonudur. Bu nedenle bireylerin olumlu tutumlara sahip olması önemlidir ve bireyin göreve bağlılık düzeyini belirleyen temel bir etkidir.

Yapılan açıklamalardan hareketle bilişsel farkındalık süreci için sahip olunması gereken olumlu tutumlar şu şekilde sıralanabilir:

*İsrarcı olma

*Yapılabilecek şeylerden fazlasını yapmaya çalışma

*Çevredeki kaynakların farkında olma ve onları kullanma

*Yaşanan başarısızlıklardan dersler çıkarma

c) Dikkat: Dikkat, içsel veya dışsal kaynaklı uyarıların farkındalığına yönelik olarak bireyin algılarını harekete geçirmesi durumu şeklinde tanımlanabilir (Öztürk, 1999). İnsanlar günlük yaşamlarında birçok uyarıcıya maruz kalmaktadır. Ancak bunların bazılarını odaklanıp bazılarını ise görmezden gelmektedir. Dikkat ise bir odaklanma sürecidir. Marzono vd.'ne (1988) göre, iki temel dikkat türü vardır. Bunlar; otomatik ve gönüllü dikkattir.

Otomatik dikkat, refleksif bir davranıştır. Bir bireyin aniden yüksek bir ses duyması ve istemsiz olarak sesin geldiği yöne bakması otomatik dikkate bir örnek olarak gösterilebilir. Gönüllü dikkat ise odaklanma sürecinin bilinçli olarak yönlendirilmesidir. Örneğin, baktığımız bir resimde ayrıntıları fark etmeye çalışmamız veya bir metni ana temayı bulmak için okumamız. Görüldüğü gibi gönüllü dikkat sürecinde birey pasif olmaktan ziyade aktif bir konumdadır.

Bireylerin öğrenme süreçlerinde başarılı olmaları için farklı görevlerin farklı dikkat seviyeleri gerektirdiğini bilmeleri önemlidir. Bir konu hakkında genel anlamda bir fikir sahibi olmak için detaylara odaklanmak gerekmez ancak aynı konu hakkında bir sunum hazırlamak için konunun hangi fikir üzerine temellendirildiği, başka konularla bağlantıları gibi birçok ayrıntının öğrenilmesi gerekmektedir. Bilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreci üzerinde gerçekleştirdiği amaçlı eylemlerdir. Bu doğrultuda bireylerin farklı dikkat düzeylerini kullanabilmesi ve neyin önemli neyin önemsiz olduğunu seçerek dikkatini yoğunlaştıracığı yönü bilmesi sürecin başarısı açısından önemli görülmektedir.

Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere öz düzenlemenin üç yönü bilişsel farkındalık ile ilgilidir. Bunlar;

- Bağlılığın izlenmesi ve kontrol edilmesi,
- Tutumların izlenmesi ve kontrol edilmesi,
- Dikkatin izlenmesi ve kontrol edilmesidir.

2- Sürecin bilgisi ve kontrolü

Üç tür bilgi, bilişsel farkındalık açısından önemlidir. Bunlar; deklaratif, prosedürel ve koşullu bilgidir. Marzono vd.'ne (1988) göre, süreçle ilgili bilişsel farkındalığın ikinci yönü değerlendirme, planlama ve düzenlemeyi içerir.

a) Değerlendirme: Bireyin mevcut bilgi durumunu ve zihinsel algılayışını düşünmesidir. Ayrıca belirli bir görev için, gerekli kaynaklara sahip olup olmadığını ve belirlenen hedeflere veya alt hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirme içerir. Değerlendirme tüm bir süreç boyunca gerçekleşir ve bir görev için hem bir başlangıç hem de bir bitiş noktasıdır.

Değerlendirme aşamasında şu sorulara cevap aranır:

- ✓ Az önce okuduğum problemi anladım mı?
- ✓ Daha önce böyle bir problem ile karşılaştım mı?
- ✓ Bu problemi çözmeden evvel öğrenmem gereken bilgiler var mı?
- ✓ Problemin çözümü için ulaşmak istediğim hedefler neler?
- ✓ Süreç boyunca başka hangi hedefleri gerçekleştirmek istiyorum?
- ✓ Eğer belirlediğim hedeflere ulaşamazsam hangi alt hedeflere ulaşabilirim?
- ✓ Belirlediğim hedeflere veya alt hedeflere ulaşabildim mi?

b) Planlama: Planlama, belirli hedefleri gerçekleştirmek için bilinçli olarak stratejileri seçmeyi içerir. Başarılı bir planlama süreci için bireyin kendi bilgi ve beceri düzeyini bilmesi (deklaratif bilgi) ve görevin gerekliliklerine (prosedürel bilgi) göre sahip olduğu bilgi ve becerileri ne zaman ve nerede kullanacağını belirlemesi (koşullu bilgi) gerekir.

Planlama aşamasında şu sorulara cevap aranır:

- ✓ Problemin çözümü için gerekli olan bilgi ve beceriler nelerdir?
- ✓ Çözüm sürecinde bana yardımcı olacak hangi bilgi ve becerilere sahibim?
- ✓ Sorunun çözümünü sağlayacak alternatif yollar nelerdir?
- ✓ Çözüm için dikkatimi hangi noktalara yoğunlaştırmalıyım?
- ✓ Problemin çözümü için ne kadar süreye ihtiyacım var? (Akt., Saraç, 2010, s.16)

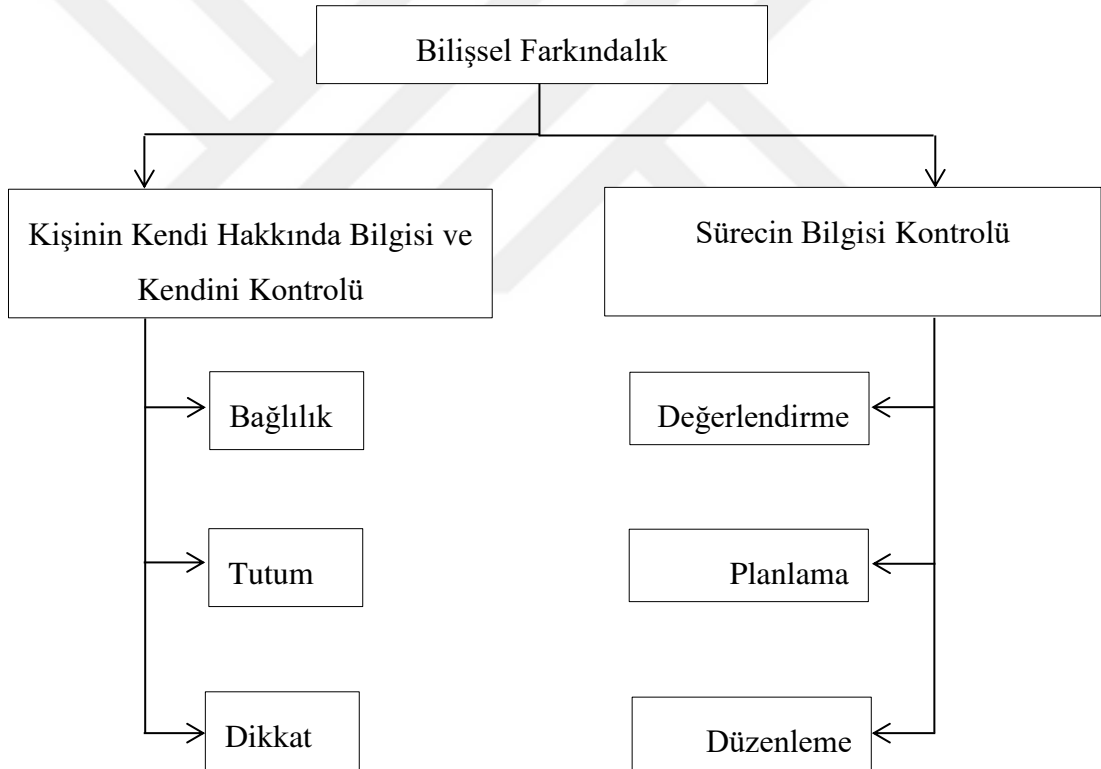
c) Düzenleme: Düzenleme, bireyin gerçekleştirdiği eylemleri takip etmesidir. Bu takip veya kontrol işlemindeki temel amaç belirlenen hedef ve alt hedeflere yönelik ilerlemenin kaydedilip kaydedilmediğini belirlemektir. Eğer

belirlenen hedeflere yönelik bir ilerleme kaydedilmemiş ise uygun revizyonların yapılması önemlidir. Görüldüğü gibi düzenleme, belirlenen amaçlara ve alt amaçlara ne kadar yaklaşıldığını sürekli olarak değerlendirme sürecidir.

Düzenleme sürecinde şu sorulara yanıt aranır:

- ✓ Belirlediğim planı düzgün bir şekilde uyguluyor muyum?
- ✓ Sürecin gidişatı düşünüldüğünde planda bir değişiklik yapmam gerekiyor mu?
- ✓ Hangi eylemler beni amacıma yaklaştırıyor?
- ✓ Hangi eylemler beni amacımdan uzaklaştırıyor?
- ✓ Başarısızlığı önlemek için neler yapabilirim?
- ✓ Yeni alt hedefler belirlemeli miyim?

Yukarıda açıklaması yapılan model Şekil 2.4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 2.4. Marzano vd.'nin bilişsel farkındalık modeli (Marzano vd., 1988)

2.6.2. Bilişsel Farkındalığa Sahip Bireylerin Özellikleri

Bilişsel farkındalık, kişinin düşünme sürecinde gördüğü olasılıkların farkına varması ve bu süreçte kullanabileceği uygun bir yol haritası belirlemesi, periyodik aralıklarla yaptıklarını takip etmesi ve elde ettiği sonuçları amaca uygunluk açısından

denetlemesi gibi becerileri kapsamaktadır (Brown, 1980, akt., Özsoy, 2008, s.716). Bu becerilere sahip olan bireylerin şu davranışları sergileyeceği varsayılmaktadır:

- Bilişsel özelliklerini, yeteneklerini ve kendisi için hangi bilgilerin daha gerekli olduğunu bilmesi,
- Bir görevin gerekliliklerini yerine getirirken hangi yol ve yöntemlerin başarıyı sağlayacağını bilmesi,
- Bir problemi çözerken rahat bir şekilde uygulayabileceği ve en üst düzeyde olumlu sonuçların elde edileceği bir yol haritası hazırlaması,
- Belirlediği yol haritasının aşamalarını etkili bir şekilde uygulaması,
- Uzun süreli bellekte yer alan öğrenme ürünlerinin hatırlanmasını kolaylaştıracak teknikleri bilmesi,
- Problem çözme veya uygulama sürecini takip etmesi ve başarılı sonuçlara ulaşmış olduğunu bilmesi (Drmrod, 1990, akt., Özsoy, 2008, s.716).

Foster, Sawicki, Schaeffer ve Zelinski (2002) ise bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan ve olmayan bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir (Akt., Özcan, 2007, s.45):

Tablo 2.1.

Bilişsel farkındalık becerisine sahip olan ve olmayan bireylerin özellikleri

Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Bireylerin Özellikleri	Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olmayan Bireylerin Özellikleri
-Öğrenirken güçlü olan yönlerini bilirler.	-Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değildirler.
-Öğrenme materyallerini çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurarak incelerler.	-Öğrenme materyallerini düşünmeden alışagelmiş oldukları gibi tamamlarlar.
-Öğrenme materyallerini tamamlarken kendi seçimleri hakkında bilgi verirler.	-Öğrenme materyallerine karşı yaklaşımlarını tanımlayamazlar.
-Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkililiğini kontrol ederler.	-Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimler üzerinde durmazlar.
-Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine amaçlar belirlerler.	-Öğrenirken kendilerine amaç belirlemezler.

Yapılan açıklamalar incelendiğinde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin; kendi bilgi, yetenek ve düşünme süreçlerini bildiği, gerçekleştirdiği eylemleri geri dönüşler yaparak izlediği ve ulaştığı sonuçları başarı açısından değerlendirdiği ifade edilmektedir. Öztürk (2009), yaptığı nitel çalışmada bu becerileri sergileyen bireylerin problem çözme sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.3. Bilişsel Farkındalık Stratejileri

Strateji, belirlediğimiz amaçlara ulaşmak için gerçekleştireceğimiz eylemleri bilinçli hale getiren ve izlenmesi gereken yol haritasının seçimine kılavuzluk eden taktikler olarak tanımlanabilir (MEB, 1997, akt., Yıldırım, 2012, s.20). Bilişsel farkındalık genellikle insanların farkında olmadığı stratejik bir davranıştır. Bu nedenle bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini ayırt etmek önemlidir. Bilişsel bir strateji bilişsel bir amacı hedeflerken, bilişsel farkındalık stratejisi uygun bilişsel stratejiyi seçmemize ve hedefimize ulaşp ulaşmadığımızı kontrol etmemize olanak tanır (Doğan, Ribas ve Rubio, 2009, s.71). Bir öğrenme süreci üzerinden açıklamak gerekirse bilişsel stratejiler, bilginin öğrenilmesini ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanmasını sağlarken bilişsel farkındalık stratejileri, bilginin öğrenilme sürecini izleme, bu süreci denetleme ve yönetme gibi faaliyetleri gerçekleştirir (Pintrich, 1988, akt., Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.32). İzleme, denetleme ve yönetme gibi bilişsel farkındalığa ait becerilerin öğrenilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Aşağıda bu stratejilerle ilgili bazı örneklerle yer verilmiştir.

Francis Robinson (1970) tarafından okuma sürecinin daha verimli olması için geliştirilen SQ3R stratejisi şu şekildedir:

S(Survey): İnceleme. Birey inceleyeceği metni gözden geçirir.

Q (Question): Soru sorma. Birey metnin alt başlıklarından sorular üretir.

R (Read): Okuma. Birey hazırlanan soruların cevabını bulmak için metni okur.

R (Recite): Ezbere söylemek. Birey hazırladığı soruları kitaba bağlı kalmadan ezberden cevaplar.

R (Review): Gözden geçirmek. Birey soruların cevabını doğrulamak için metni tekrardan inceler.

Carol Dana (1989) tarafından, öğrencilerin anlamalarını izlemelerine yardımcı olmak için geliştirilen RIPS stratejisi şu şekildedir:

R: Oku, eğer gerekliyse yeniden oku.

I: İçeriği hayal et.

P: İçeriğin açıklamasını yap.

S: Hızlıca veya yavaşça tekrar et ve yardım iste (Akt., Bond vd., 1992, s.58).

Paris ve Winograd (1990) tarafından bireylerin bir konuyu öğrenip öğrenmediklerini denetlemeleri için geliştirilen strateji şu şekildedir:

- ❖ Bekle.
- ❖ Konuya yönelik ön bilgilerini sorgula.
- ❖ Öğrenilecek konuyu kendi cümlelerinle ifade et.
- ❖ Yeni öğrenilecek bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kur.
- ❖ İlgili literatürden konuya yönelik yapılan açıklamaları incele.
- ❖ Öğrenilecek konunun ne olduğuna yönelik çıkarsamalarını anlat.
- ❖ Bireysel olarak veya bir grup çalışması ise gruptaki bir akran ile beraber çıkarsamalarını yaz (Akt., Gelen, 2003, s.44).

Erica (2000) tarafından bireylerin sorunlarla baş etme sürecinde neler yapılması gerektiğini bilmeleri için geliştirilen strateji şu şekildedir:

- ❖ Sorun ile ilişkili tüm verileri bir araya getir.
- ❖ Elde ettiğin verileri isimlendir.
- ❖ Sorunu çözmeye önceden bilgi sahibi olduğun verileri kullanarak başla.
- ❖ Bu verilerin çözüme sağlayacağı katkıları belirle.
- ❖ Sorunun ne olduğunu tüm hatlarıyla tanımla.
- ❖ Sorunu, bilgi sahibi olduğun verilerin çözüme sağlayacağı katkıları ve sorun ile ilişkili diğer verileri bir bütün olarak düşün ve aralarında bir bağlantı oluştur.
- ❖ Bu bağlantıyı oluştururken bir model geliştir ve bunu sorunun çözümünde kullan (Akt., Gelen, 2003, s.40).

Winne (1996) tarafından bireylerin, öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri ve oluşabilecek olumsuz durumlar karşısında yeni çözüm yolları belirleyebilmeleri için oluşturulan strateji şu şekildedir:

- ❖ Olayın içeriğini ve koşullarını tanımla.
- ❖ Bu durumda çözüm için neler yapabileceğini belirle,
- ❖ Ayrıca süreçte yaşanabilecek olumsuz durumların neler olabileceğini düşün ve bunlara yönelik alternatif çözüm yolları geliştir (Akt., Yıldırım, 2012, s.23).

Geliştirilen stratejiler incelendiğinde bilişsel farkındalık ile ilgili bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Bilişsel farkındalık stratejileri;

- ✓ Sorunların ne olduğunun ve nasıl çözüleceğinin anlaşılması için birçok farklı yol belirler.
- ✓ Bireylerin ön bilgilerini aktif olarak kullanmasını sağlar.
- ✓ Düşünme süreçlerine rehberlik ederek bilinçli seçimlerin yapılmasını sağlar.
- ✓ Ayrıca çalışmalar sırasında gerçekleştirilen düşünsel ve davranışsal eylemleri izler, denetler ve değerlendirir.

2.6.4. Bilişsel Farkındalığın Öğretimi

Yurt içinde yapılan kimi deneysel çalışmalarda bilişsel farkındalık strateji eğitiminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Coşkun, 2011; Katrancı, 2012; Polat ve Uslu, 2012;). Ayrıca problem çözme sürecindeki düşünsel süreçlerin incelendiği nitel çalışmalarda da bilişsel farkındalığa ait davranışların başarılı problem çözücüler tarafından daha çok sergilendiği tespit edilmiştir (Aydemir ve Kubanç, 2014; Demir ve Öçal, 2014; Öztürk, 2009; Şengül ve Işık, 2014;). Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, bilişsel farkındalığın öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda aşağıda farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bilişsel farkındalığın geliştirilmesini amaçlayan stratejilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Blakey ve Spence (1990) tarafından oluşturulan ve bilişsel farkındalığa ait davranışların geliştirilmesini amaçlayan stratejiler şu şekildedir:

*Ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi tanımlamak: Bireyler çalışmalarında ilk olarak konuyla ilgili ön bilgilerinin neler olduğunu ve sürecin sonunda ulaşmak istedikleri hedefleri belirlemelidir. Bu etkinlik, izlenecek yol haritasının belirlenmesinde bireylere yardımcı olacaktır.

*Düşünme hakkında konuşmak: Düşünme hakkında konuşmak önemlidir. Çünkü planlama ve uygulama aşamalarında bireylerin düşündüklerini yüksek sesle

ifade etmeleri sürecin gidişatına yönelik farkındalığı artırmaktadır. Böylece bireyler süreç boyunca neler düşündüklerini, değerlendirmelerinde ne gibi ölçütler kullandıklarını ve başarıyı sağlayan ve sağlamayan davranışlarının neler olduğunu takip edebilirler.

*Düşünme günlüğü tutmak: Bu günlük bireylerin, çalışmalarıyla ilgili düşüncelerini yansıttıkları, belirsizlikler ve tutarsızlıklar konusundaki farkındalıklarını not aldıkları ve zorluklarla nasıl baş ettikleri hakkında yorum yaptıkları bir günlüktür. Buradaki temel amaç bireylerin bilişsel süreçler ve bu süreçlerin yönetimi ile ilgili farkındalığını artırmaktır.

*Planlama ve öz-düzenleme: Bireyler, öğrenmelerini planlama ve düzenleme noktasında sorumluluk üstlenmeli ve bu konuda teşvik edilmelidir. Öğrenmelerin bir başkası tarafından planlanması ve düzenlenmesi bilişsel farkındalığa ait davranışların gelişimini güçleştirmektedir. Bu noktada bireylerle, bir aktiviteyi tamamlamak için ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu tahmin etme, gerekli materyalleri belirleme, sürecin nasıl ilerleyeceği ve hangi değerlendirme ölçütlerinin kullanılacağı konusunda planlamalar yapma gibi etkinlikler yapılabilir.

*Düşünme sürecini sorgulama: Çalışmalar sırasında gerçekleştirilen bilişsel süreçler ile ilgili sorgulamalar yaparak hangi stratejilerin başarıyı sağladığını belirlemek diğer öğrenme durumlarında uygulanabilecek stratejilere yönelik farkındalığı geliştirmektedir. Bu strateji bireyin öğrenme süreciyle ilgili kazandığı deneyimi anlamasını ve bu deneyimden yararlanarak diğer öğrenme süreçlerini düzenlemesini içermektedir.

*Öz-değerlendirme: Düşünme süreçlerine odaklanılan öz değerlendirmelerin yapılması önemlidir. Çünkü bu strateji ile bireyler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzerliğini kavramakta ve öğrenme stratejilerini yeni durumlara uygulayabilmektedir.

Costa (1991), öğretmenlerin sınıf seviyesinden ve konu alanından bağımsız olarak bilişsel farkındalığı geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanabileceğini belirtmiş ve bu kapsamda öğretmenlere kullanabilecekleri 12 strateji önermiştir. Bunlar:

-Planlama Stratejisi: Herhangi bir öğrenme faaliyetinden önce öğretmenler, sorunların, hatırlanması gereken kuralların ve takip edilmesi gereken yönergelerin

belirlenmesi için stratejiler geliştirmelidir. Öğrencilerin belirlenen amaçları ve uyulması gereken temel kuralları tanımlaması ve bunları içselleştirmesi sağlanmalıdır.

Etkinlikler sırasında öğretmenler, öğrencilerden kendi davranışlarını, düşünce süreçlerini ve algılarını paylaşmasını istemelidir. Çünkü öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirtmeleri, kendi düşünme süreçlerini ve takip etme niyetinde oldukları alternatif problem çözme yollarını tanımlamaları, gerçekleştirilen davranışların farkındalığını sağlamaktadır.

Öğrenme aktivitesinden sonra öğretmenler öğrencileri, kurallara ne kadar iyi uyduğu, stratejilerin ne kadar verimli olduğu, talimatları doğru bir şekilde takip edip etmediği ve gelecekteki öğrenmeler için daha etkili stratejiler kullanıp kullanmayacağı konusunda değerlendirmeler yapmaya davet etmelidir.

-Sorular Oluşturmak: Konu alanına bakılmaksızın öğrencilerin etkinliklerden önce ve etkinlikler sırasında kendileri için çalışma soruları oluşturmaları yararlıdır. Çünkü bu soruların oluşturulması öğrencilerin, eylemlerini amaçlı hale getirmelerine ve sık sık ara vererek kendilerini denetlemelerine yardımcı olmaktadır (Sanacore, 1984, akt., Costa, 1991, s.212).

-Bilinçli Seçim Yapma: Öğretmenler, öğrencilerin elde ettiği başarılı ve başarısız sonuçların hangi seçimlerden veya kararlardan kaynaklandığını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciler kendi seçimleri, eylemleri ve elde edilen sonuçlar arasındaki nedensel ilişkiyi algılayabilecektir. Bu kapsamda hiçbir yargılamada bulunmadan öğrencilere, davranışları ve kararlarının yarattığı etkilerle ilgili geri bildirimler sağlamak önemlidir.

-Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme: Öğretmenler, bilişsel farkındalığı geliştirmek için öğrencilerin kendi eylemlerini kategorize ederken bir veya daha fazla değerlendirme kriteri kullanmasını sağlamalıdır. Örneğin; öğrencilerden problem çözme sürecindeki yararlı ve engelleyici tutumlarını belirlemeleri veya gerçekleştirilen aktivitenin olumlu ve olumsuz yönlerini saptamaları istenebilir.

-Kredilendirme: Öğretmenler, öğrencilerin iyi yaptıkları şeyleri tespit etmelerini ve bu konuda akranlarından geri bildirim almalarını sağlamalıdır. Örneğin; gerçekleştirilen bir öğrenme aktivitesi sonrasında öğretmen, öğrenciye

“Etkinlikteki çalışmalarını düşündüğünde başarıyla gerçekleştirdiğin hangi çalışmanın senin için bir övgü kaynağı olduğunu söyleyebilirsin?” diye sorabilir. Daha sonra öğrenci tahtaya isim yazma, kucaklama, tokalaşma, gruptan alkış gibi pekiştireçlerle ödüllendirilebilir. Böylece öğrenciler kendi davranışlarının farkında olacak ve iyi gördükleri davranışlar için bir dizi ölçüt uygulayacaklardır.

-“Yapamam” Kelimesini Yasaklama: Öğretmenler, öğrencilere “Ben bunu yapamam.” , “Nasıl yapacağımı bilmiyorum.” veya “Çok yavaş ilerliyorum.” gibi mazeretlerin sınıfta kabul edilmeyeceğini söylemeli ve bunun yerine öğrencilerden hangi bilgilerin gerekli olduğunu, hangi materyallere ihtiyaç duyulduğunu ve hangi becerilerin öğrenilmesi veya geliştirilmesi gerektiğini belirlemelerini istemelidir. Bu etkinlik öğrencilere neyi bildiğini ve neyi bilmediğini belirlemesi için yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerde sebatkâr bir tutumun da gelişmesini sağlamaktadır.

-Öğrencilerin Fikirlerini Geri Yansıtma: Öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini farklı kelimelerle veya genişleterek yeniden ifade etmeleri bilişsel süreçlerin farkına varılmasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin de birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri, yeniden ifade etmeleri, karşılaştırmaları ve yorumlamaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler yalnızca başkalarının değil aynı zamanda kendi düşüncelerinin de iyi bir dinleyicisi haline gelirler.

-Öğrencilerin Davranışlarını Etiketleme: Öğretmenler, öğrencileri bilişsel süreçleri hakkında bilgilendirdiği zaman, öğrenciler kendi eylemlerinin bilincine varırlar. Örneğin; bir öğretmenin öğrencisine, “Problemi okurken önemli yerleri yuvarlak için alman çözüm için sana fazladan süre kazandırıyor.” veya “Düşüncelerini gruptaki diğer arkadaşlarına kabul ettirebiliyor ve onları yönlendirebiliyorsun. Bu bir liderlik örneğidir.” diyerek onu davranışları hakkında bilgilendirebilir.

-Öğrencilerin Terminolojisini Açıklığa Kavuşturmak: Öğrenciler genellikle düşüncelerini ifade ederken belirsiz ve spesifik olmayan cümleler kullanırlar. Örneğin, öğrenciler belirsiz yargılamalarda bulunurlarken “çok zor” , “hiç beğenmedim” veya “çok kötü” diyebilirler. Bilişsel farkındalığın geliştirilmesi için öğretmenlerin bu yargılamaları açıklığa kavuşturmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler yukarıda örnekleri verilen durumlar karşısında “Zor olan nedir?” , “Çalışmada beğenmediğin taraflar nelerdir?” veya “Neden çok kötü olduğunu

düşünüyorsun?” gibi sorularla düşüncelerin daha net ve belirgin bir şekilde ifade edilmesini sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme süreçlerini açıklığa kavuşturmak da düşünsel süreçlerin anlaşılması açısından oldukça yararlıdır. Çünkü netleştirme, öğrencilerin kendi problem çözme süreçlerini yeniden gözden geçirmelerine, hatalarını tanımlamalarına ve kendi kendini düzeltmelerine yardımcı olmaktadır.

-Rol Oynama ve Taklit Etme: Rol oynama ve taklit etme bilişsel farkındalığın gelişimi için önemlidir. Çünkü öğrenciler başka kişilerin rollerini üstlendiklerinde veya onları taklit ettiklerinde, o kişinin niteliklerini bilinçli olarak korumakta ve o kişinin belirli durumlar karşısında nasıl tepki göstereceğini tahmin etmektedir. Bu etkinlik ayrıca benmerkezci algıların azaltılmasına da katkıda bulunmaktadır.

-Günlük Tutma: Yapılan çalışmaların bir günlüğe yazılmasını sağlamak öğrencilerin, ilk algılarını gözden geçirmelerine, bu algıdaki değişimleri karşılaştırmalarına ve karar verme süreçlerini takip etmelerine yardımcı olmaktadır.

-Model Olma: Öğrenciler birçok davranışı çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiği için önerilen tüm öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından modellenmesi gerekmektedir.

2.7. Bilişsel Farkındalık ve Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişki

Sosyal problemlerle ilgili geliştirilen modeller incelendiğinde en üst düzeyde olumlu sonuçların elde edilmesini sağlayacak çözüm yollarının geliştirilmesi için ilk olarak yapılması gerekenin “problemin doğru bir şekilde tanımlanması” olduğu görülmektedir. Çünkü soruna kaynaklık eden unsurların doğru bir şekilde tespitinin uygulanacak yol haritasının belirlenmesi işlemini kolaylaştıracığı varsayılmaktadır. Aynı şekilde problem çözme sürecinde sergilenen bilişsel farkındalığa ait davranışların incelendiği nitel çalışmalarda da konunun önemi belirtilmiş ve başarılı problem çözücülerin problemi anlamaya yönelik daha yoğun bir çaba sarf ettikleri ayrıca bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin problemi belirleme ve kendi anladıkları biçimde yeniden ifade etme davranışını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir ve Kubanç, 2014; Azak, 2015; Öztürk, 2009).

Sosyal problemlerin çözümü, temelde birçok bilginin ve deneyimin organizasyonunu gerektiren ve doğru cevabın veya cevapların kişiden kişiye değişebildiği bir yapıya sahiptir. Bu türden problemleri diğerlerinden farklı kılan esas neden insan faktörünün sorunun merkezinde yer almasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bireyin biricikliği ve dolayısıyla çeşitliliği farklı kişilerce yaşanan benzer sorunlarda bile bir tek çözüm yolunun genel geçerliğini imkânsız kılmaktadır. Bu nedenledir ki birçok sosyal problem çözme kuramında çok sayıda alternatif çözüm seçeneğinin oluşturulması başarılı bir sonuç için önemli görülmektedir. Foster vd. (2002) de bilişsel farkındalık becerilerine sahip bireylerin planlamalarında, çeşitli alternatifleri göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir (Akt, Özcan, 2007, s.45). Literatür incelendiğinde bu görüşü destekleyecek yönde araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Aydemir ve Kubanç, 2014; Azak, 2015; Hıdıroğlu, 2015).

D’Zurilla vd.’ne (2004) göre, iyi problem çözücülerin en temel özelliği çözüm noktasında ısrarcı olmalarıdır. Yani bir sorunu çözerken ilk olarak belirlenen amaçlara ulaşılmamış ise süreci daha ulaşılabilir hedeflerle yeniden planlamalarıdır. Bireyin bu kasıtlı eylemleri gerçekleştirmesi problem çözme işlemini döngüsel bir süreç haline getirmektedir. Bilişsel farkındalık ile ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde de bu becerinin değerlendirme ve düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Marzono vd., 1988, s.14-16). Çünkü bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin geliştirdikleri çözüm yolunu uygularken geri dönüşler yapmaları ve elde edilen sonuçları değerlendirerek eğer gerekliyse yeni hedefler veya yeni yollar belirlemeleri beklenmektedir. Öztürk (2009), yaptığı nitel çalışmada problem çözme konusunda başarılı olan bireylerin çözüme yönelik kararlar alırken döngüsel bir süreci takip ettiklerini ve bu bireylerin bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Gündelik yaşama ait sorunların çözümünde başarıyı sağlayan bir diğer önemli etken de etkili kararlar alabilme becerisidir. Bireylerin problemler karşısında doğru kararlar alabilmeleri için sorunu veya sorunu oluşturan nedenleri iyi tanımlamaları ve birçok doğru cevap seçeneği geliştirerek içlerinden soruna ve kişiye en uygun olanını seçmeleri gerekmektedir. Uygur (2018), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada problem çözme algısı ve karar verme becerisi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sosyal problem çözme süreci açısından düşünüldüğünde bu bulgu karar verme becerisini olumlu yönde etkileyen unsurların tespitini önemli

kılmaktadır. Batha ve Carroll (2007), gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada bilişsel farkındalık strateji eğitiminin karar verme konusunda kötü performans gösteren bireylerin başarılarında bir artış sağladığını ispatlamıştır. Ayrıca Lee, Teo ve Bergin (2009) de gündelik sorunlara yönelik alınan kararların bilişsel farkındalıkla ilişkisini inceledikleri çalışmada problemler karşısında daha iyi karar veren öğrencilerin bilişsel farkındalığın bileşenleri (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) arasında daha iyi bir ayrım yapabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bandura'ya göre, bireylerin sorunlar karşısında başarılı olmaları öz-yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olmasıyla bağlantılıdır. Aynı şekilde Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli'nde de problemler karşısında olumlu yönelim gösteren bireylerin başarılı olma şanslarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bireyin kendi yeteneklerini ve başarılı veya başarısız olduğu alanları bilmesi bilişsel farkındalık açısından düşünüldüğünde bilişin bilgisi (deklaratif bilgi) boyutuyla ilişkilidir. Öğretmen adaylarıyla yapılan ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarda bilişsel farkındalık ile öz-yeterlilik arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulunmuştur (Tunca ve Akın-Şahin, 2014; Yürüdü, 2014).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan bazı çalışmalara yer verilmiştir. İlgili çalışmalar şu şekilde özetlenmiştir:

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Barın (2016), çevrimiçi ortamlarda bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı olarak gerçekleştirilen örnek olay çözümlemelerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Karma desende modellenen araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntem kullanılmış ve veriler örnek olay çözme etkinlikleri ile elde edilmiştir, nitel boyutunda ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili soruları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözümlemeler yapılmış ancak deney grubundaki öğrencilerden bu çözümlemeler sırasında bilişsel farkındalık stratejilerini dayalı olarak belirlenen adımları takip etmeleri istenmiştir.

Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık stratejilerinin problem çözme sürecinde kısmi bir başarı sağladığı görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda her iki grubun da çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen eğitime yönelik olumlu görüşler bildirdikleri saptanmış ve deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini önemli ve faydalı gördükleri belirlenmiştir.

Bars (2016), ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık, mesleki öz-yeterlik ve problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerini incelemiş ve bu üç değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı branşlarda okuyan toplam 1475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, “kişisel bilgi formu”, “üstbilişsel farkındalık envanteri”, “öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeği” ve “problem çözme envanteri” aracılığıyla toplanmış ve SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının incelenen üç değişkene yönelik algı düzeylerin yüksek olduğu ve ayrıca birbiriyle ilişkili olduğu görülen bu üç değişkenden üstbilişsel farkındalığın diğer iki değişkenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Boran (2016), üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin problem çözme becerisi üzerindeki yordayıcılığını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini 502 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Anketi” aracılığıyla toplanıp SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üç değişkene yönelik başarı düzeylerinin yüksek olduğu ve üç değişken arasında olumlu yönde yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer iki değişkenin problem çözme becerisini yordadığı ancak bu yordayıcılığın problem çözme becerisinin tüm alt boyutları için geçerli olmadığı saptanmıştır.

Kerimgil-Çelik (2016), tarama modelindeki çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin farklı sınıflarında öğrenim gören toplam 191 sınıf öğretmeni adayı

oluşturmaktadır. Veriler, “Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Envanteri” kullanılarak toplanmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, bölümü isteyerek seçme, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenleri ile sosyal problem çözme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken alan, gelir durumu ve anne eğitim durumu değişkenleri ile sosyal problem çözme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Azak (2015), yaptığı nitel çalışmada öğrencilerin problem çözme sürecinde hangi stratejileri kullandıklarını ve bilişsel farkındalığın bu süreci nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıfta okuyan 15 öğrenci oluşturmaktadır ve bu öğrencilerin başarı düzeyleri birbirinden farklıdır. Uygulama aşamasında öğrencilerle beraber her hafta 2 adet problem çözülmüş ve araştırma toplamda 5 hafta sürmüştür. Veriler her bir matematik probleminin çözüm işleminin ardından öğrenciler tarafından doldurulan düşünme formundan ve araştırmacı tarafından tutulan alan notlarından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin problem çözerken daha çok şekil çizme stratejini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca problemi çözmek için birçok yol düşünme, problem çözme sürecini izleme ve eğer gerekliyse düzenlemeler yapma ve bulunan sonucu doğruluk açısından değerlendirme gibi bilişsel farkındalığa ait davranışların stratejilerin doğru olarak kullanılabilmesi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Samancı ve Uçan (2015), sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin 3 ve 4. sınıflarında okuyan toplam 142 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Sorun Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenlerin beceri düzeyinin belirlenmesinde bir farklılık yaratmadığı ancak akademik başarının beceri düzeyini farklılaştırdığı saptanmıştır.

Aydemir ve Kubanç (2014), yaptıkları nitel çalışmada bilişsel farkındalığa ait davranışları sergileyen öğrencilerin, problem çözme başarı düzeyini belirlemeye çalışmıştır. İlkokulun ilk üç kademesinden toplam 108 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere tek bir matematik işlemiyle çözülebilen ve gerçek hayatla

ilişkili problemler sorulmuş ve öğrencilerin soruları çözerken sesli düşünmeleri istenmiştir. Araştırmacılar bu süreci kamera ile kayıt altına almış ayrıca problem çözme sürecinde gerçekleştirilen davranışların tam olarak belirlenmesi için öğrencilere yönlendirici sorular sormuş ve cevapları not etmiştir. Araştırma sonucunda problemi farklı cümlelerle ifade edebilme, sorulara yönelik farklı çözüm yolları geliştirebilme, elde edilen sonucun doğruluğunu değerlendirme gibi bilişsel farkındalığa ait davranışları sergileyen öğrencilerin problem çözme sürecinde başarılı oldukları bu davranışları sergileyemeyen öğrencilerin ise sorulara yanlış cevaplar verdikleri saptanmıştır.

Serin (2014), heterojen gruplarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli eğitimin problem çözme başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 96 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Deney-1 grubuna araştırmacı tarafından planlanan ve üstbilişsel sorgulama temelli eğitim programı uygulanırken deney-2 grubuna başka bir gruba çalışma tekniği olan birlikte öğrenme tekniğine uygun bir eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler MEB tarafından belirlenen program çerçevesinde sürdürülmüştür. Araştırmadaki nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve matematik problemlerinden oluşan bir değerlendirme testi kullanılarak toplanırken, nitel veriler değerlendirme testinde yer alan ve gerçek hayatla ilişkili problemlerin sesli düşünme yöntemi kullanılarak çözülmesiyle ve bu süreçte araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve mülakatlarla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda deney-1 grubunda yer alan öğrencilerin her iki gruba kıyasla değerlendirme testinden daha yüksek bir başarı sağladığı görülmüştür. Ayrıca problem çözmede başarılı olan öğrencilerin üstbilişsel becerileri daha fazla kullandığı saptanmıştır.

Şengül ve Işık (2014), sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada problem çözme sürecini bilişsel farkındalık becerileri açısından incelemiştir. 19 katılımcıyla sürdürülen çalışmada öğrencilere kademeli bir yapı içerisinde gittikçe karmaşıklaşan 4 matematik problemi sorulmuş ve her iki problem çözümünün ardından öğrencilerin, bilişsel farkındalığa ait becerilerin sıralandığı formu bir öz değerlendirme yaparak doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin karmaşık yapıya sahip 3 ve 4. problemlerde daha çok

bilişsel farkındalık becerisi sergilediği ve bu problemlerdeki başarının 1 ve 2. problemlere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2014), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada problem kurma çalışmalarının hem problem kurma becerisine hem de üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Problem Kurma Görüş ve Bilgi Formu”, “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Problem Kurma Beceri Testi” kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmış ve bu konudaki bilgi ve deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından son sınıfta ve farklı şubelerde okuyan öğretmen adaylarından deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına 7 hafta boyunca problem kurma çalışmalarına ilgili eğitim verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının problem kurma çalışmalarına yönelik bilgi seviyelerinin yeterli olduğu ancak deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının hem konu ile ilgili becerisini geliştirdiği hem de üstbilişsel farkındalık düzeylerinde bir artış sağladığı saptanmıştır.

Aydurmuş (2013), sekizinci sınıfta okuyan ve akademik açıdan başarılı olan beş öğrenci ile gerçekleştirdiği nitel çalışmada problem çözme sürecinde sergilenen üstbilişsel farkındalığa ait davranışları incelemiş ve bu davranışları sergileyen öğrencilerin problem çözme başarı düzeyini belirlemiştir. Araştırmada öğrencilere beş adet rutin olmayan matematik problemi sorulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen problem çözme envanteri, üstbilişsel beceri gözlem formu, öğrenci geri bildirim formu ve öğrencilerle yapılan mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda problemlerin tamamında başarılı olarak belirlenen öğrencilerin daha fazla üstbilişsel farkındalık davranışı sergilediği ancak diğer öğrencilerin de doğru cevaplayamadığı sorularda doğru cevapladığı sorulara oranla daha fazla üstbilişsel farkındalık davranış sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle üstbilişsel farkındalığa ait davranışları sergilemenin problem çözme sürecindeki başarıyı tam anlamıyla yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kanadlı ve Sağlam (2013), bilişsel farkındalığa ait davranışların problem çözme başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada problemler konusunda temele alınan görüş her sorunun öğrenci için problem anlamı taşımadığı şeklindedir. Bir sorunun

problem olabilmesi için öğrencilerin daha önce aynı soruya benzer hiçbir soruyla karşılaşmamış olması gerekmektedir. Sorulan soruyla ilgili geçmişte deneyimler yaşanması ise o soruyu bir alıştırma sorusu haline getirmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu yedinci sınıfta okuyan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler sesli düşünme yöntemi ve araştırmacının gözlemlerinden edindiği notlardan elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilere yayların kuvvet etkisiyle uzamaları konusuyla ilgili iki problem sorulmuş ve soruların çözümü sırasında sesli düşünceleri istenmiştir. Daha sonra sorulara yanlış cevap veren öğrenciler araştırmacı tarafından bilişsel farkındalığa ait davranışları sergilemesi için yönlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bilişsel farkındalığa ait davranışları sergilemenin alıştırma sorularının çözümünde kısmi bir başarı sağladığı ancak problemlerin çözümünde başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Yıldırım ve Ersözlü (2013), öğrencilerin bilişsel farkındalıkları ile benzer matematik problemlerini çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinin birinci sınıfında okuyan 97 matematik bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Bilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Matematiksel Problem Tipleri Testi” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri ile matematiksel problemleri çözme başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalığın matematiksel problem türlerini çözmenin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Karakelle (2012), yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık, problem çözme algısı, zekâ ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu üç değişkenin bilişsel farkındalığı yordama düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 108 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Raven Progresif Matrisler Testi”, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Düşünme İhtiyacı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin analiz sonucunda bilişsel farkındalık, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca üç değişkenin yordama düzeyi incelendiğinde problem çözme algısının ilk sırada yer aldığı ve bilişsel farkındalığın %36’sını yordadığı görülmüştür.

Kiremitci (2012), yaptığı deneysel çalışmada problem çözme yöntemiyle gerçekleştirilen beden eğitim derslerinin problem çözme becerisine etkisini ve üstbilişsel farkındalık düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın deney gruplarında 47, kontrol gruplarında ise 32 öğrenci yer almaktadır. Uygulama sürecindeki 12 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilerde dersler problem çözme yöntemi kullanılarak işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılarak işlenmiştir. Araştırmadaki veriler problem çözme becerisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda problem çözme yönteminin geleneksel yöntemle göre başarıyı sağlamada daha etkili olduğu ve bu yöntemin bilişsel farkındalığın gelişimine de katkı sağladığı saptanmıştır. Ayrıca problem çözme becerisinin ve üstbilişsel farkındalığın birbiriyle ilişkili olduğu ve üstbilişsel farkındalığın problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Güneş (2011), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerini, sosyal yetkinlik ve çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören toplam 849 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, “Sosyal Problem Çözme Envanteri” ve “Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmış ve SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözmede başarıyı sağlayacak tüm alt boyutlar sosyal yetkinlik ölçeğiyle anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından sosyal problem çözme ölçeğinin kimi alt boyutlarında bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Ancak sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yaş değişkeni ile sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Yıldız, Baltacı ve Güven (2011), yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bir problemi çözerken her bir problem çözme adımında sergiledikleri bilişsel farkındalık davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda ikisi kız ve ikisi erkek olmak üzere dört tane sekizinci sınıf öğrencisine üç matematik problemi verilmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecindeki ses kayıtları ve kâğıtlara yazdıkları çözümler çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin bir problemi çözmeden önce yararlı buldukları temel kavramları belirledikleri, problemleri bir plan dâhilinde çözmeye

çalıştıkları, problemleri çözerken gerektiğinde alternatif yollar geliştirdikleri ve olası hatalarını tahmin ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin elde ettikleri sonuçların doğruluğunu kontrol etmekte isteksiz oldukları saptanmıştır.

Pilten ve Yener (2010), beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada rutin olmayan matematik problemlerini çözmek için kullanılan üstbilişsel bilgileri ve bu bilgileri etkileyen değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Veriler altı öğrenciyle yapılan gözlem ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Üç hafta boyunca devam eden uygulama sürecinde 10 tane rutin olmayan problem kullanılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin problem çözme süreçleri gözlemlenmiş ve yapılan görüşmelerle araştırmanın amacına yönelik daha detaylı bilgilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları üstbilişsel bilgilerden prosedürel bilgi ile ilgili puanların çok yüksek, bildirimsel bilgi ile ilgili puanların orta seviyenin üzerinde ve koşullu bilgi ile ilgili puanların orta seviyenin altında olduğu bulunmuştur. Ayrıca kişi, görev ve strateji değişkenlerinin öğrencilerin prosedürel bilgilerini çok yüksek, bildirimsel bilgilerini orta seviyenin üzerinde ve koşullu bilgilerini ise orta seviyenin altında etkilediği saptanmıştır.

Özsoy ve Ataman (2009), bilişsel farkındalık strateji eğitiminin matematik problemlerini çözme başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 23 öğrenci yer almaktadır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere dokuz hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı problem çözme eğitimi verilmiş ve bu süre boyunca öğrencilerin toplamda 23 tane problemle çalışmaları sağlanmıştır. Veriler, “Matematiksel Problem Çözme Başarı Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda hem problem çözme başarısı hem de bilişsel farkındalık bilgi ve beceri düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öztürk (2009), fen ve teknoloji öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği nitel çalışmada problem çözme sürecindeki düşünsel faaliyetlerin nasıl gerçekleştiğini açıklamış ve bu süreci bilişsel farkındalık açısından derinlemesine incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin fizik problemlerini çözme düzeyindeki başarı temele alınarak yüksek ve düşük başarılı olmak üzere 15'er kişilik iki çalışma grubu oluşturulmuştur.

Öğrencilere üç fizik problemi verilmiş ve bu problemleri çözerken sesli düşünceleri istenmiştir. Bu süreç hem kamera ile hem de araştırmacının gözlemlerinden edindiği notlarla kayıt altına alınmıştır. Sürece yönelik daha ayrıntılı açıklamaların elde edilmesi için her bir öğrenciyle uygulama sonrası görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda fizik problemi çözme sürecinde yüksek başarı gösteren bireylerin çözüme yönelik kararlar alırken sürekli olarak geri dönüşler yaptığı ve yaptıklarını denetlediği, düşük başarı gösterenlerin ise bu davranışları sergilemediği görülmüştür. Ayrıca yüksek başarı gösteren adayların düşük başarı gösterenlere göre daha çok sayıda bilişsel farkındalık davranışı sergilediği ve bununla birlikte problem çözme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pilten (2008), yaptığı deneysel çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı eğitimin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 66 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve hem ön-test hem de son-test olarak kullanılan muhakeme becerilerini değerlendirme ölçeği ve gözlem formu aracılığıyla elde edilmiştir. Toplamda dokuz hafta boyunca süren uygulama aşamasında deney grubunda yer alan öğrencilerin bir bilişsel farkındalık stratejisi olan IMPROVE stratejisini kullanarak 65 tane problemle çalışmaları sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler öğretim programı çerçevesinde devam etmiştir. Araştırma sonucunda her iki grubun muhakeme becerileri ve rutin olmayan problemleri çözme becerileri karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Balcı (2007), bilişsel farkındalık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılmıştır. Veriler toplam 269 beşinci sınıf öğrencisinden, “Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeği” ve “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılarak toplanmış ve SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri matematik ile ilgili sorulara verilen cevaplarla belirlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde bilişsel farkındalığın problem çözme beceri düzeyini belirleyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ektem (2007), problem çözme sürecinde gerçekleştirilen bilişsel farkındalık strateji eğitiminin matematik başarısına, bilişsel farkındalık becerisine ve derse yönelik

tutumlara etkisini incelemiştir. Beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 39, kontrol grubunda ise 37 öğrenci yer almaktadır. Uygulama sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilere 8 hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı problem çözme eğitimi verilirken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle problem çözme eğitimi verilmiştir. Veriler geometri ünitesi kapsamında hazırlanan eriş test, bilişsel farkındalık becerileri ölçeği ve matematik dersine yönelik tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden sürece yönelik görüşlerini belirten bir kompozisyon hazırlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinde, derse yönelik başarı ve tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ve deney grubundaki öğrencilerin kompozisyonlarında ilgili derse yönelik olumlu görüşler bildirdiği saptanmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aurah, Kolo-Keaikitse, Isaacs ve Finch (2011), yaptıkları korelasyonel çalışmada bilişsel farkındalığın gündelik problem çözme üzerindeki rolünü ve yaş değişkeninin bilişsel farkındalık ve problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini sınıf seviyeleri birbirinden farklı toplam 150 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, “Bilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Problem Çözme Anketi” ile toplanmıştır. Problem Çözme Anketi, 4 seçenekli bir gündelik yaşam probleminden oluşmaktadır. Bu problemde A seçeneğini işaretlemek yüksek problem çözme becerisini, D seçeneğini işaretlemek ise düşük problem çözme becerisini ifade etmektedir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda bilişsel farkındalık puanlarının problem çözme becerisini belirlemede önemli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek sınıflardaki öğrencilerin daha iyi bir problem çözme becerisine ve bilişsel yeteneğe sahip olduğu saptanmıştır.

Elia, Heuvel ve Kolovou (2009), matematik başarısı yüksek olan 152 tane dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada rutin olmayan problemleri çözmede strateji kullanımı ve strateji esnekliği hakkında bilgi vermeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu faktörlerin rutin olmayan problemleri çözme performansı ile ilişkisini incelemiştirler. Bu kapsamda veriler rutin olmayan üç matematik problemi üzerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgulara öğrencilerin rutin olmayan

problemleri çözerken yaygın olarak kanıtla ya da kontrol et, deneme-yanılma ve sistematik listeleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca problemler arasında strateji değiştirebilen öğrencilerin aynı stratejiyle devam eden öğrencilerden daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Lee, Teo ve Bergin (2009), bilişsel farkındalık ve gündelik problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 254 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada öncelikle öğrencilerin “Bilişsel Farkındalık Envanteri” ni tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere 4 seçenekli bir gündelik yaşam problemi sunulmuştur. Katılımcılar, verilen problem ile ilgili nasıl düşünecekleri konusunda 4 seçenekten birini seçmişlerdir. Bu seçenekler karar verme becerisine göre hiyerarşik olarak sıralanmıştır. Karar verme becerisinde en yüksek seviyeyi A (seviye-4), en düşük seviye ise D (seviye-1) seçeneği oluşturmaktadır. Araştırmada her karar verme düzeyinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi için ortalama farklılıklar hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda karar verme becerisi konusunda başarılı olan öğrencilerin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında daha iyi bir ayırım yapabildikleri görülmüştür. Bu bulgu, üst düzey bir karar verme söz konusu olduğunda bilişsel farkındalığın iki ana bileşeninin önemini ortaya koymaktadır.

Batha ve Carroll (2007), bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı öğretimin karar verme performansını artırmada etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma kapsamında 98 üniversite öğrencisi ortalamanın altı, ortalama ve ortalamanın üstü olmak üzere üç karar verme yeteneği grubunu ayrılmıştır. Bu öğrencilere deneysel uygulama olarak bilişsel farkındalık strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak “Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Karar Verme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bilişsel farkındalık ile karar verme performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve karar verme üzerinde bilişin düzenlenmesinin biliş bilgisinden daha büyük bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalık strateji öğretiminin karar verme yeteneği ortalamanın altında olan öğrenciler için faydalı olduğu belirtilmiştir.

Rudder (2006), yaptığı nitel çalışmada Amerikalı ve Singapurlu öğrencilerin matematik problemi çözme görevlerini yerine getirirken hangi stratejileri kullandıklarını ve problem çözme görevlerinde başarıyı sağlayan etmenleri

belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda veriler amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ikisi Amerikalı ve ikisi Singapurlu olan toplam dört öğrenci üzerinden toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama sürecinde öğrencilere problem çözme görevleri verilmiş ve öğrencilerin bu görevleri tamamlarken yüksek sesle düşünmeleri istenmiştir. Her bir problem çözme görevinin tamamlanmasının ardından öğrencilere kendilerini değerlendirmelerini sağlayan bir bilişsel farkındalık anketi uygulanmış ve her bir öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda problem çözme görevlerinin tamamlanmasında stratejilerin kullanımının tek başına başarıya aracılık edemeyeceği saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, Polya'nın (1957) dört problem çözme aşamasını ve Schoenfeld'in (1985) iyi problem çözümler için belirlediği altı özelliği kullandıklarında başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme görevlerinin tamamlanmasında yaşanan kontrol eksikliğinin ve bir yonteme karar verememenin başarısız olmaya neden olacak iki değişken olduğu belirtilmiştir.

Yimer ve Ellerton (2006), öğretmen adaylarının rutin olmayan matematik problemlerini çözme süreçlerinin bilişsel ve bilişsel farkındalığa ait yönlerini incelemiştir. Araştırmaya 17 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öğretmen adaylarının çeşitli rutin olmayan problemleri çözmeleri sağlanmış ve yapılandırılmış, göreve dayalı klinik görüşmelerden yararlanılarak problem çözme sürecinde sergilenen bilişsel farkındalığa ait davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda problem çözme sürecini tanımlayan beş aşamalı yeni bir model geliştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından sergilenen bilişsel ve bilişsel farkındalığa ait davranışlar tanımlanan bu beş aşamada listelenmiştir: (a) uğraş: ilk anlayış, bilginin analizi, problemi derinlemesine düşünme, (b) dönüştürme/formüle etme: keşfetme, tahminlerde bulunma, tahminlerin uygulanabilir olup olmadıklarını değerlendirme, bir plan oluşturma, planın uygulanabilirliğini düşünme, (c) uygulama: planın temel özelliklerini keşfetme, problemin belirlediği şartlar ve gereklilikler dâhilinde planı değerlendirme, planı uygulama, eylemlerin uygunluğunu düşünme, (d) değerlendirme: sonucun probleme ait olup olmadığını anlamak için problemi tekrardan okuma, hesaplama ve analizdeki olası hatalar için planı değerlendirme, sonuçların mantıklı olup olmadığını değerlendirme, çözümü kabul etme veya reddetme, (e) içselleştirme: çözüm sürecini

derinlemesine düşünme, çözüm sürecindeki kritik özellikleri belirleme, çözüm sürecinin diğer durumlara uygulanabilirliğini değerlendirme, çözümü genelleme.

Goldberg ve Bush (2003), yaptıkları deneysel araştırmada bilişsel farkındalık stratejileri öğretimiyle öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Çalışma sekiz ve dokuz yaşlarındaki 44 tane üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilere hem bilişsel farkındalık becerileri öğretilmiş hem de bilişsel farkındalık stratejileriyle desteklenen problem çözme etkinlikleri yaptırılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ise bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak bilişsel farkındalık becerilerini içinde bulunduran bir geometri testi kullanılmıştır. Bir yıl boyunca devam eden uygulama süreci sonunda son test sonuçları değerlendirildiğinde, bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımı ve problem çözme başarısı yönünden deney grubu lehine anlamı fark bulunmuştur.

Biryukov (2002), bilişsel farkındalık becerilerinin matematiksel problemleri çözme başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma, 28 ilköğretim matematik öğretmeni aday ve 20 lise matematik öğretmeni aday olmak üzere toplamda 48 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde tüm katılımcılardan kendilerine sunulan iki kombinatorik problemi çözmeleri ve bu işlemin ardından süreçte sergilenmesi olası olan bilişsel ve bilişsel farkındalığa ait davranışların sıralandığı anketi tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda başarılı bir problem çözme süreci için bilişsel farkındalığa ait davranışların önemli olduğu saptanmıştır.

Kramarski, Mevarech ve Arami (2002), problemlerin çözümünde yüksek ve düşük düzeyde başarı gösteren 91 tane yedinci sınıf öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada işbirlikli öğrenme içindeki bilişsel farkındalık öğretiminin matematiksel problemlerin çözümleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma kapsamında öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta yer alan öğrencilerle işbirlikli öğrenme içinde bilişsel farkındalık öğretimine dayalı çalışmalar yapılırken ikinci grupta yer alan öğrencilerle de işbirlikli öğrenmeye dayalı çalışmalar yapılmıştır. Her iki grupta da öğrenciler dört kişilik küçük heterojen

gruplara ayrılmıştır. Veriler nicel ve nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme içinde bilişsel farkındalık öğretimine dayalı çalışmalar gerçekleştiren grubun, yalnızca işbirlikli öğrenmeye dayalı çalışmalar gerçekleştiren gruba kıyasla problemlerin çözümünde önemli ölçüde daha iyi performans sergilediği saptanmıştır.

Kapa (2001), problem çözme sürecinin farklı aşamalarında bilişsel farkındalık desteği sağlayan yeni bir bilgisayar destekli öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmaya 441 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, problem çözme sürecinin aşamalarına göre farklı türde bir bilişsel farkındalık desteği sağlayan dört gruba rastgele atanmıştır. Birinci gruba, çözüm sürecinde ve çözüm sürecinin tamamlanmasından sonra, ikinci gruba problem çözme sürecinde, üçüncü gruba çözüm sürecinin sonunda bilişsel farkındalık desteği sağlanmıştır. Dördüncü gruba ise herhangi bir bilişsel farkındalık desteği sağlanmamıştır. Sonuçlar, çözüm sürecinin her bir aşamasında sağlanan bilişsel farkındalık desteğinin, yalnızca sürecin sonunda bilişsel farkındalık desteği sağlayan öğrenme ortamlarından önemli ölçüde daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca eski bilgileri az olan öğrencilerin bilişsel farkındalık desteğinden daha fazla etkilendikleri belirtilmiştir.

Pugalee (2001), yaptığı nitel çalışmada öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçleri hakkındaki yazılı açıklamalarının bilişsel farkındalığa ait davranışlara yönelik bir kanıt gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda 20 dokuzuncu sınıf cebir öğrencisi, matematik problemlerinde çalıştıkları sırada problem çözme süreçlerinin yazılı tanımlarını yapmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin problem çözmenin oryantasyon (problemi anlama ve değerlendirme), organizasyon (öğrencilerin eylem planı oluşturması), uygulama ve doğrulama aşamalarında bilişsel farkındalığa ait davranışları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde; problemi okuma/yeniden okuma, bilgi ve koşulları analiz etme, problemin zorluğunu değerlendirme, hedefleri ve alt hedefleri belirleme, genel bir plan yapma, planı uygulama, belirlenen hedeflere ve alt hedeflere yönelik ilerlemeyi izleme, kararları ve sonuçları değerlendirme gibi bilişsel farkındalığa ait davranışları kullandıkları saptanmıştır.

Goos, Galbraith ve Renshaw (2000), 42 tane orta öğretim öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada bir matematik probleminin çözüm sürecinde sergilenen

bilişsel farkındalık stratejilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada ilk olarak öğrencilere bir para problemi verilmiştir. Problem çözme işleminin sonlandırılmasının ardından öğrencilere kullandıkları bilişsel farkındalık stratejilerinin geriye dönük olarak rapor edilmesini sağlayacak bir anket uygulanmıştır. Veriler öğrencilerin problem çözme sürecindeki yazılı cevaplarından ve anket formuna verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin birçoğunun problemin çözüm sürecinde uygun stratejileri kullanamadığı tespit edilmiştir. Sadece beş öğrencinin verilen problemde uygun stratejiyi kullanabildiği belirtilmiştir.

Zan (2000), yaptığı çalışmada matematik dersinin final sınavında tekrar tekrar başarısızlığa uğrayan bir grup üniversite öğrencisinin matematik performansını artırmayı amaçlamıştır. 27 biyoloji bölümü öğrencisi ile yürütülen çalışmada bilişsel farkındalık ve duyuşsal özellikleri içeren öğretimsel etkinlikler (bilgi hakkındaki bilgi, izleme, inançlar, duygular ve tutumlar hakkında çalışmalar) yapılmıştır. Haftada dört saat olmak üzere toplamda 24 saat süren etkinlikler sonucunda bütün öğrenciler başarısız oldukları sınavdan geçmişlerdir.

El-Emam (1999), matematik problemi çözme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasını sağlayan bir öğretim programının etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda ilgili alanyazın incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim programı, bireyin bilişsel öz farkındalığını ve bireyin kendi performansını izleme-değerlendirme becerisini artıran bir eğitimi ve problem çözme stratejilerinin öğretimini içermektedir. 20 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada veriler, iki adet problem çözme testi (Her bir test altı adet rutin olmayan matematik probleminden oluşmaktadır.) ve matematik problemi çözme konusundaki inançları değerlendiren bir anket ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulanan öğretim programının, bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılma düzeyini artırdığı, problem çözme performansını geliştirdiği ve matematik problemi çözme konusundaki inançları olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Gourgey (1998), yaptığı araştırmada bilişsel farkındalığın, okuma ve matematik problemi çözme başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada okuma ve problem çözme sürecinde sergilenecek bilişsel farkındalığa ait davranışlar belirlenmiştir. Bu davranışlar okuma için; amacı açıklığa kavuşturma, anlamı kavrama, çıkarım yapma,

ilişkiler kurma ve metni kendi ifadeleriyle yeniden düzenleme; problem çözme süreci için ise problemin amaçlarını netleştirme, problemi anlama, hedeflere ulaşmak için bilgilerini uygulama ve çözüme yönelik ilerlemenin izlenmesi şeklindedir. Bu kapsamda çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerine bilişsel farkındalık becerilerini içeren bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmanın okuma ve problem çözme başarısını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayan öğrencilerin sıklıkla problemin amacını netleştirme ve uygulama sürecinin izlenmesi aşamalarında hata yaptıkları belirtilmiştir.

Lucangeli ve Cornoldi (1997), matematik başarısı ile bilişsel farkındalık becerileri (tahmin, planlanma, izleme ve değerlendirme) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 397 tane üçüncü sınıf ve 394 tane dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada veriler standartlaştırılmış bir matematik testi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bilişsel farkındalık beceri testi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sayısal ve geometrik problem çözme becerisi ile bilişsel farkındalık becerisi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Artzt ve Armour-Thomas (1992), 27 tane yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada bilişin ve bilişsel farkındalığın matematiksel problemlerin çözümündeki rolünü belirlemeye çalışmışlardır. Veriler öğrencilerin matematiksel bir problemi çözmek için çalıştıkları sırada sergiledikleri davranışların görüntülü olarak kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Çalışmada öğrenciler tarafından problem çözme sürecinde sergilenen davranışlar bilişsel veya bilişsel farkındalığa ait davranışlar olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme sürecinin aşamaları okuma, anlama, açıklama, analiz etme, planlama, uygulama ve değerlendirme olarak tespit edilmiş ve okumanın bilişsel, anlama, analiz etme ve planlama yapmanın bilişsel farkındalık, açıklama, uygulama ve değerlendirmenin bazen bilişsel bazen de bilişsel farkındalığa ait davranışlar olarak değerlendirilebileceği saptanmıştır. Ayrıca problem çözme sürecindeki başarının bilişsel ve bilişsel farkındalığa ait davranışlar gerektirdiği belirtilmiştir.

Swanson (1990), dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan 31 yüksek yetenekli ve 25 düşük yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada bilişsel farkındalığın matematiksel problemlerin çözümündeki rolünü belirlemeye çalışmıştır. Bu

kapsamda katılımcılara bilişsel farkındalık beceri testi uygulanmış ve var olan iki grup bilişsel farkındalık düzeylerine göre iki alt gruba daha ayrılmıştır (yüksek yetenek-yüksek bilişsel farkındalık düzeyi, yüksek yetenek-düşük bilişsel farkındalık düzeyi, düşük yetenek-yüksek bilişsel farkındalık düzeyi, düşük yetenek-düşük bilişsel farkındalık düzeyi). Veriler katılımcılara verilen problemlerin yüksek sesle düşünülerek çözülmesi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ise yeteneklerden bağımsız olarak yüksek düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin problem çözmede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Heppner, Reeder ve Larson (1983), yüksek ve düşük düzeydeki problem çözme beceri algısının çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında uygulamaya katılan 500 üniversite öğrencisine Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Envanterden elde edilen verilerin analizi sonucunda yüksek ve düşük düzeyde problem çözme beceri algısına sahip toplam 52 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilere Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Tennessee Benlik Algısı Ölçeği, Bilişsel İhtiyaçlar Ölçeği, Düşünceyi Durdurma Anketi ve Başa Çıkma Yolları Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tüm bağımlı değişkenler için problem çözme beceri algısının istatistiksel olarak anlamlı ana etkileri olduğunu göstermiştir. Problem çözme beceri algısı yüksek düzeyde olan bireylerin bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıkları, benlik algılarının daha yüksek ve öz eleştiri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu bireylerin işlevsiz ve akılcı olmayan inançlara daha az sahip oldukları, daha az suçlayıcı ve problem odaklı başa çıkma yollarını kullanma eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Heppner, Hibbel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz (1982), yaptıkları çalışmada kendini başarılı ve başarısız problem çözümler olarak algılayan öğrenciler arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. 200 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada ilk olarak öğrencilerin Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanlar belirlenmiş ve bu kapsamda yüksek puan alan 20 ve düşük puan alan 20 öğrenci ile bir saatlik yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların kişisel ve kişilerarasında yaşanan problemleri nasıl çözdükleri hakkında bilgiler elde edilmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin yaşadıkları problemlerin belirlenebilmesi amacıyla Mooney Problem Tarama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendini problem çözme konusunda başarılı olarak algılayan öğrencilerin problemlerin çözüm sürecinde; daha fazla çaba

harcadıkları, sosyal beceriler konusunda daha iyi oldukları, daha az kaygı yaşadıkları, sürece yönelik farkındalıkların daha yüksek olduğu ve yapılandırılmış görüşmelerde yer alan sorulara daha dikkatli yanıtlar verdikleri saptanmıştır.

2.9. Literatür Özeti

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Bilişsel farkındalık ve problem çözme becerisi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.
- Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı eğitimler problem çözme becerisini geliştirmektedir.
- Problem kurma çalışmaları veya problem çözme yöntemiyle gerçekleştirilen dersler bilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireyler problem çözme sürecinde bilişsel farkındalığa ait davranışları daha çok sergilemektedir.

Elde edilen bu sonuçlar bilişsel farkındalığın problem çözme başarısını artırdığı benzer şekilde problem çözme konusunda başarılı olmanın da bilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun temel nedeni ise hem bilişsel farkındalığın hem de problem çözme sürecindeki başarının sistemli düşünebilme becerisinden kaynaklanmasıdır.

Bireyin öğrendiklerinden ve deneyimlerinden yararlanarak düşünsel eylemlerini yönlendirmesi olarak tanımlanan bilişsel farkındalık kararlar alma veya hedeflere ulaşmak için planlar yapma konusunda sistemli bir düşünme süreci oluşturmaktadır. Benzer şekilde yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olan bireylerin de problemleri çözerken daha sistemli bir düşünme süreciyle eylemlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla sistemli düşünebilme becerisinin hem bilişsel farkındalık hem de problem çözme sürecindeki başarı açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle bilişsel farkındalığı geliştirmek ve problem çözme konusundaki başarıyı artırmak için verilen eğitimlerin asıl amacı sistemli düşünebilme becerisinin geliştirilmesini sağlamaktır.

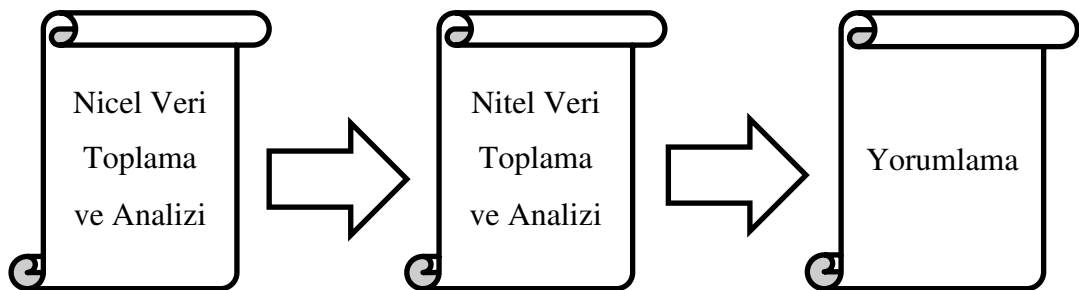
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreciyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için nicel ve nitel yöntemlerin kullanılarak verilerin toplandığı, analiz edildiği ve elde edilen sonuçların bütünleştirildiği bir yöntemdir (Creswell, 2012, s.535). İlgili literatür incelendiğinde karma yöntem çalışmalarının tasarımlarına yönelik birçok yaklaşım geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise açıklayıcı-sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen öncelikle nicel verilerin toplanmasından daha sonra ise elde edilen verilerin detaylandırılması için nitel verilerin toplanmasından oluşmaktadır (Creswell, 2012, s.542). Açıklaması yapılan süreç Şekil 3.1’de şematize edilmiştir.



Şekil 3.1. *Açıklayıcı-sıralı desen* (Creswell, 2012, s.541)

Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek için nicel yöntemlerden, sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının

problem çözme sürecinde problem çözme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini nasıl kullandıklarını tespit etmek için ise nitel yöntemlerden yararlanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde amaç, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemektir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelenen değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisinin varlığı olarak açıklanamaz. Bununla birlikte bu sonuçlar ilişkisi incelenen değişkenlerle ilgili kestirimlerde bulunulması için birer veri olarak kullanılabilir (Karasar, 2016, s.114).

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecini derinlemesine incelemesi açısından nitel bir durum çalışmasıdır. McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Gall, Borg ve Gall'a (1996) göre, durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Akt, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016,s.260).Yapılan çalışmada nitel boyuta ait verilerin toplanması sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 1985, Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119). Yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi olmak üzere beş tür görüşme vardır (Büyüköztürk vd., 2016, s.154-155). Bu çalışmada problem çözme sürecine yönelik verilerin detaylandırılmasını sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulandığı görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının özellikleri nicel boyutun evren ve örnekleme ve nitel boyutun çalışma grubu olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 360 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde öğretmen adaylarının gönüllü katılımı esas alındığından araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 234 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
Birinci Sınıf	40	3	43
İkinci Sınıf	47	15	62
Üçüncü Sınıf	40	16	56
Dördüncü Sınıf	57	16	73
Toplam	184	50	234

Tablo 3.1'de sunulduğu üzere çalışmada yer alan toplam katılımcı sayısının 234 olduğu görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan “aykırı durum örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Aykırı durum örnekleme tekniği, incelenen problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı (uç) durumlar ve örnekler arasındaki değişkenliği daha net görme olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s.90). Yapılan araştırmada aykırı durum örneklem tekniğinin kullanılmasının temel nedeni ise sosyal problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinde gerçekleşen ve başarı şansını artıran veya azaltan düşünsel eylemlerin incelenmesi ve bu inceleme aşamasında sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarından daha zengin bilgilerin elde edileceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır.

Nitel verilerin oluşturulabilmesi için çalışmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu'nda verdikleri yanıtlar SPSS paket programında çözümlenmiş ve katılımcıların envanterden aldığı puanlar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişilerarası bir sorunun yer aldığı sosyal problem senaryolarından ilki (Sosyal Problem Senaryosu-1) “Okul Deneyimi” dersini almış üç ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Anket formundan alınan puanlarla birlikte sosyal problem senaryosunda yer alan sorulara verilen cevaplardan hareketle sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan 10’ar kişilik iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Senaryo metninde yer alan sorulara ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından verilen cevapların işlevselliği Beş Boyutlu Sosyal Sorun Çözme Modeli’ndeki açıklamalarla belirlenmiştir.

3.2.2.1. Sosyal problem çözme beceri düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adayları

Bu grupta yer alan sınıf öğretmeni adaylarının tamamı sosyal problem çözme beceri düzeyinin belirlenmesi için kullanılan ölçekten ortalama puanın ($\bar{X}= 67,29$) altında puanlar almıştır. Alınan puanlar Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.

Katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu’ndan aldığı puanlar

Katılımcılar	Alınan Puanlar
D-1	40
D-2	42
D-3	43
D-4	43
D-5	44
D-6	45
D-7	46
D-8	47
D-9	47
D-10	48

D: Düşük Düzey

Ayrıca uygulaması yapılan sosyal problem senaryosuna (Sosyal Problem Senaryosu-1) yönelik olarak;

- Katılımcıların %30'u problemin çözülebilirliğine yönelik olarak olumsuz bir yönelime sahiptir. Bir diğer ifadeyle problemi çözebileceklerine inanmamaktadırlar.
- Katılımcıların %80'i problemin çözümüne ilişkin iki, %20'si ise bir çözüm önerisi geliştirebilmiştir. Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli incelendiğinde problemlere ilişkin olabildiğince çok sayıda çözüm seçeneğinin geliştirilmesinin başarılı sonuçlar elde edilebilmesi adına önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.
- Katılımcıların %100'ü karar kıldıkları çözüm seçeneklerinde ya sorunun yetkili mercilere şikâyet edilerek çözülmesi ya da sorunlu durumdan kaçınarak herhangi bir çözüm geliştirmeme yolunu seçmişlerdir. Katılımcılar karar kıldıkları çözüm seçeneklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:
 - ✓ “En etkili yöntem, yetkili kurumlara, kişilere durumu bildirmek olacaktır. Çünkü ortada bir görev ihlali ve haksızlık var.”
 - ✓ “Bence kıdemlilerle aramı sağlamlaştırp, şikâyet etmek.”
 - ✓ “Yusuf öğretmen kendi nöbet tuttuğu katta asayiş sağlasın. Düzeni korusun. Diğer katlardaki sorunlar idarenin çözüm üretmesi gereken bir durum.”
 - ✓ “Yusuf öğretmenin nöbeti bırakması.”
 - ✓ “İdarenin üzerine gidilmeli. Çünkü idarenin Murat öğretmen üzerine nüfuz edeceğini düşünüyorum.”
 - ✓ “En etkili çözüm yolu şikâyetidir.”
 - ✓ “Nöbet gününü değiştirmek.”
 - ✓ “Nöbet arkadaşını değiştirmesi.”
 - ✓ “Murat hocaya idareciler tarafından yaptırım uygulanması.”
 - ✓ “Nöbet gününü değiştirmesi.”

Beş Boyutlu Sosyal Sorun Çözme Modeli incelendiğinde sorunların başkaları tarafından çözülmesini beklemek veya çözümsüz bırakmak gibi davranışların işlevsel olmayan problem çözme stillerine ait davranışlar olduğu görülmektedir. Ayrıca modelde kişilerarası bir problem çözme sürecinde geliştirilen çözüm seçeneğinin ilgili tüm taraflar için kabul edilebilir veya tatmin edici olmasının vurgulandığı ve etkili bir çözümün problemi çözüme kavuşturmakla birlikte diğer olumlu sonuçları da en üst düzeye çıkaran ve olumsuz sonuçları ise en aza indiren bir çözüm seçeneği

olması gerektiği belirtilmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde özellikle uzlaşi yolunun seçilmemesi ve karşılıklı çıkarların temele alınmaması gibi çözüm yollarının önerilmesi modeldeki açıklamalar temele alındığında sosyal bir problem çözme sürecinde başarı şansını düşüren etmenler olarak değerlendirilmiştir.

3.2.2.2. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adayları

Bu grupta yer alan sınıf öğretmeni adaylarının tamamı sosyal problem çözme beceri düzeyinin belirlenmesi için kullanılan ölçekten ortalama puanın ($\bar{X}= 67,29$) üstünde puanlar almıştır. Alınan puanlar Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu'ndan aldığı puanlar

Katılımcılar	Alınan Puanlar
Y-1	70
Y-2	71
Y-3	71
Y-4	74
Y-5	77
Y-6	77
Y-7	79
Y-8	80
Y-9	81
Y-10	81

Y: Yüksek Düzey

Ayrıca uygulaması yapılan sosyal problem senaryosuna (Sosyal Problem Senaryosu-1) yönelik olarak;

- Katılımcıların %100'ü problemin çözülebilirliğine yönelik olarak olumlu bir yönelime sahiptir. Bir diğer ifadeyle katılımcıların tamamı problemi çözebileceklerine inanmaktadırlar.
- Problemin çözümüne ilişkin olarak katılımcıların %60'ı dört, %40'ı ise üç çözüm önerisi geliştirmiştir. Beş Boyutlu Sosyal Sorun Çözme Modeli'nde geliştirilen çok sayıdaki alternatif çözüm seçeneğinin etkili problem çözme olasılığını artırdığı vurgulanmaktadır.

- Katılımcıların %100'ü karar kıldıkları çözüm seçeneklerinde sağlıklı bir iletişimle veya uzlaşi yolunu kullanarak sorunu çözebileceklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya karar verdikleri çözüm seçeneklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:
 - ✓ “Bence en uygun çözüm yolu problemi yaratan kişiyle bizzat kendisinin konuşması olur. Birebir iletişimin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Kendini daha iyi ifade edebilir ve karşı tarafı da dinleme fırsatı bulur.”
 - ✓ “Öncelikle Murat öğretmenle konuşmalıdır. Durumu tatlı bir dille anlatmalıdır. Ayrıca drama-tiyatro etkinliğine dayalı, örnek olay tekniği kullanılarak etkinlikler yapılmalı ve Murat öğretmen görevinin başında durması gerektiğini uygulamalı olarak görmelidir.”
 - ✓ “Öncelikle Murat öğretmenle konuşup kaygılarını dile getirmeli ve sorunu bu şekilde çözmeye çalışmalıdır.”
 - ✓ “Bence problem için en uygun çözüm yolu iki öğretmenin karşılıklı olarak durumu konuşması.”
 - ✓ “Konuşup anlamak. Okulun bir aile havasında yönetilmesini sağlamak.”
 - ✓ “En etkili yöntem Murat öğretmen ile birebir konuşmaktır. Çünkü konu konuşularak çözülebilecek bir durumdur.”
 - ✓ “Murat öğretmen ile konuşmak. Sorunun ana karakteri Murat öğretmen ve ben sorunlarımı direkt kaynağında çözmeyi severim. Kesin çözüm olsun diye.”
 - ✓ “Bence en etkili çözüm yolu iki öğretmenin bütün şeffaflıklarıyla durumu konuşmaları ve sorunu çözmeleridir.”
 - ✓ “Murat öğretmene durum tatlı bir dil ile anlatılmalıdır. Murat ve Yusuf öğretmen arasındaki olay büyümeden anlaşılıp, çözüme kavuşturulmalıdır.”
 - ✓ “Yusuf öğretmenin sorunu Murat öğretmenle görüşmesidir. İnsanların konuşarak sorunlarını çözebileceğini ve anlayabileceğini düşünüyorum.”

Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde özellikle uzlaşi yolunun seçilmesi ve karşılıklı olarak gerçekleştirilecek sağlıklı bir iletişimle ortak bir çözüm yolu belirlemek gibi bir çözüm seçeneğinin önerilmesi modeldeki açıklamalar temele alındığında başarı şansını artıran etmenler olarak değerlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanması sürecinde toplam dört ölçme aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu (Tr-SSÇE-G) kullanılırken, nitel verilerin toplanması sürecinde ise Sosyal Problem Senaryoları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçları aşağıda tanıtılmaktadır.

3.3.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” (EK 2.) kullanılmıştır.

Ölçeğin özgün formu 52 maddeden oluşmaktadır ve (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık (4) genellikle, (5) her zaman şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin özgün formu iki temel boyut altında yer alan sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Temel boyutlardan birincisi olan “bilişin bilgisi” boyutunda; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyut yer alırken ikinci temel boyut olarak belirtilen “bilişin düzenlenmesi” ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş alt boyuta sahiptir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 607 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Bu çalışmalarda öncelikle özgün formdaki İngilizce maddeler 25 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye ardından ise tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceyi iyi düzeyde bilen 5 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuş ve formun Türkçeye çevrilen maddeleri belirlenmiştir. Daha sonra ise üç öğretim üyesi ile görüş alış veriğinde bulunularak maddelerdeki eğitimsel ve psikolojik terimlerin anlaşılabilirliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eş değeri Türkçe ve İngilizce formların bir hafta arayla 86 İngilizce öğretmenine uygulanmasıyla elde edilmiştir ve iki formdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ölçeğin bütünü için .93 olarak bulunmuştur.

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Türkçe formunun yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda toplam varyansın % 47'sini açıklayan 8 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu sonuç geliştirilen Türkçe formun sekiz faktörlü orijinal form ile yapı bakımından uyumunu göstermektedir. Uyum geçerliğini araştırmak için ise Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Envanteri (BFE) ile Türkçeye uyarlaması yapılan formun katılımcılara uygulanarak formlardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. İki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapılmış ve BFE'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .95 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayılarının ise .66 ve .87 arasında değiştiği görülmüştür. Ardından farklı bölümlerde okuyan 164 öğretmen adayına envanterin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular temele alınarak BFE'nin, eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007, s.670).

Ölçeğin puanlanması işlemi ise envanterden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Puanlama işlemi sonunda 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu belirtilmiştir.

Yapılan bu araştırmada BFE'nin tamamına ve sekiz alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısının .92 olduğu ve alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayısının .52 ile .72 arasında değiştiği saptanmıştır. Araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenirlik katsayısının en az .70 olması gerekmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s.157; Karakoç ve Dönmez, 2014, s.46). Bununla birlikte madde sayısının fazla olmadığı ölçekler için .50 üzeri değerlerin de kabul edilebileceği belirtilmektedir (Raines-Eudy, 2000, s. 126). Ölçeğin güvenirlik

katsayısına ilişkin elde edilen sonuçlar bu doğrultuda değerlendirildiğinde ölçeğin çalışmada kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu (Tr-SSÇE-G)

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleriyle ilgili verileri toplamak amacıyla D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışması Eskin ve Aycan (2009) tarafından yapılan Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu (EK 3.) kullanılmıştır.

Ölçeğin özgün formu 25 maddeden oluşmaktadır ve (0) hiç uygun değil, (1) çok az uygun, (2) kısmen uygun (3) çok uygun, (4) tamamen uygun şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek sosyal problem çözme sürecinin farklı yönlerini değerlendiren iki temel boyuttan oluşmaktadır. Temel boyutlardan birincisi olan “soruna yönelim” boyutunda; olumlu sorun yönelimi ve olumsuz sorun yönelimi olmak iki alt boyut yer alırken, ikinci temel boyut olan “sorun çözme tarzı” boyutunda ise; akılcı sorun çözme tarzı, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı ve kaçınan sorun çözme tarzı olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Her biri beş maddelik beş alt boyuttan oluşan ölçekten alınabilecek toplam puan 0 ile 100 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları iki farklı üniversitede okuyan toplam 648 öğrenci ile yürütülmüştür. İlk olarak ölçekteki İngilizce maddeler ilk yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviri, ikinci yazar ve her iki dili bilen, iki uzman psikolog tarafından kontrol edilmiştir. Maddelerin %89’u üzerinde uzmanların görüşleri uyuşma göstermiştir. İngilizce ve Türkçe maddelerin, dilbilimsel ve kavramsal açıdan denk olmasını sağlamak için tartışılarak anlaşmaya varılmıştır. Daha sonra veri toplama araçları, gönüllü katılımcılara uygulanmıştır (Eskin ve Aycan, 2009, s.4).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak yapı geçerliğini sınamak için iki adet doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar ölçeğin özgün formda belirtilen beş boyutlu yapıya uyumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen puanlar ile geçerliği sınanmış başka bir sorun çözme aracı, çeşitli psikolojik iyilik hali ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılarak geliştirilen formun

geçerliği sınanmıştır. Elde edilen bulgular, bağıntı katsayılarının beklenen yönde ve çoğunun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Güvenirlik alışmaları kapsamında Tr-SSE-G'nin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı olumlu sorun yönelimi alt boyutu için .67, olumsuz sorun yönelimi alt boyutu için .78, akılcı sorun çözme tarzı alt boyutu için .75, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı için .62, kaçınan sorun çözme tarzı için .75 olarak bulunmuştur. Uygulamadan bir ay sonra 114 öğrenci geliştirilen formu bir kez daha doldurmuş ve geliştirilen Türkçe formun test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .61 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar Tr-SSE-G'nin sosyal problem çözme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmiştir.

Ölçeğin puanlanması sürecinde her bir alt boyuta ilişkin puanın belirlenmesi için o alt boyuta giren maddelerden elde edilen puanların toplanması gerekmektedir. Ancak ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için belirli bir formül uygulanmaktadır. Uygulanması gereken formül şöyledir:

$$SSE-KF Genel Toplam Puan = OSY tp + AST tp + (20-NSY tp) + (20-DDST tp) + (20-KST tp)$$

OSY tp: Olumlu Sorun Yönelimi Toplam Puanı; AST tp: Akılcı Sorun özme Tarzı Toplam Puanı; NSY tp: Olumsuz Sorun Yönelimi Toplam Puanı; DDST tp: Dürtüsel-Dikkatsiz Sorun özme Tarzı Toplam Puanı; KST tp: Kaçınan Sorun özme Tarzı Toplam Puanı

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal problem çözme düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada Tr-SSE-G'nin tamamına ve beş alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısının .88 olduğu ve alt boyutlara ait güvenilirlik katsayısının .65 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısına ilişkin elde edilen bu sonuçlar ölçeğin çalışmada kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Sosyal Problem özme Senaryoları

Bu araştırma kapsamında uygulanan sosyal problem senaryoları bir sınıf öğretmenin karşılaşabileceği kişilerarası sorunlardan oluşmaktadır. Bu senaryo metinleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu süreçte öncelikle MEB'de görev yapan ve

görev süresi beş yılı aşmayan 35 sınıf öğretmeniyle e-posta yoluyla görüşülmüş ve araştırma konusuyla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinden daha çok hangi kişilerarası sorunlarla karşılaştıklarına yönelik görüş belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinin, “Bir öğretmenin görevini yerine getirmemesinden dolayı nöbet tutmalarda yaşanan sorunlar” ve “İdarecilerin seminer veya törenlere katılma gibi işlemleri sürekli olarak okula yeni gelen öğretmenlere vermesi” gibi konularda sıklıkla sorun yaşandığını belirtmesi üzerine araştırmacı tarafından bu sorunlarla ilgili iki adet senaryo metni hazırlanmıştır. Hazırlanan bu senaryo metinleri ile ilgili sosyal problem senaryoları konusunda uzman iki akademisyenin görüşleri alınmış ve geribildirimler çerçevesinde metinler düzenlenmiştir. Metinlerin çalışmada kullanılabileceğine yönelik görüş birliğine varıldıktan sonra pilot uygulanmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda farklı bir üniversitenin son sınıfında öğrenim gören dört sınıf öğretmeni adayıyla görüşülmüş ve senaryo metnlerinin okuyup anlamlandırılması ve metinlerde bahsedilen sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi istenmiştir. Uygulama sonrası öğretmen adaylarından alınan geri bildirimler doğrultusunda senaryo metinlerine son şekli verilmiştir. Geliştirilen senaryo metinlerine yönelik açıklamalar Sosyal Problem Senaryosu-1 ve Sosyal Problem Senaryosu-2 olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

3.3.3.1. Sosyal problem senaryosu-1

Bu senaryo metni (EK 4.), okulun giriş katında nöbet tutan bir öğretmenin görevini tam olarak yerine getirmemesinden dolayı okulun birinci katında nöbet tutan başka bir öğretmenin yaşadığı sorunları anlatmaktadır. Nitel çalışma gruplarının belirlenmesi aşamasında kullanılan bu senaryo metninde yedi adet soru yer almaktadır. Bu sorular Beş Boyutlu Sosyal Sorun Çözme Modeli’ndeki yapıcı problem çözme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar temele alınarak hazırlanmıştır. Bu soruların hazırlanmasındaki temel amaç sorunların çözümünde başarı şansını artıran veya azaltan davranışların hangi katılımcılar tarafından sergilendiğinin belirlenmesini sağlamaktır.

3.3.3.2. Sosyal problem senaryosu-2

Bu senaryo metni (EK 5.), göreve yeni başlayan sözleşmeli bir öğretmenin çalıştığı okulun müdür yardımcısı ile yaşadığı sorunları anlatmaktadır. Bu senaryo metni nitel verilerin oluşturulması aşamasında kullanmıştır. Katılımcıların senaryo metninde yer alan soruna ilişkin olarak çözüm önerileri geliştirme sürecinde kullandığı problem çözme stratejilerinin belirlenmesi ve bilişsel farkındalığa ait stratejilerin kullanılması açısından sürecin farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için senaryo metnine ek olarak hiçbir yönlendirici soru hazırlanmamıştır.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında nitel çalışma gruplarında yer alan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde nasıl bir strateji izlediklerini ve bu süreçte bilişsel farkındalığa ait hangi stratejileri kullandıklarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin olarak araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alanyazın incelenmiş ve yedi adet sorudan oluşan taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak form ile ilgili olarak alanda uzman iki doktor öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve alınan geri bildirimler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulama kapsamında farklı bir üniversitenin son sınıfında öğrenim gören dört sınıf öğretmeni adayıyla görüşülmüş ve görüşme formunda yer alan soruların anlamlandırılması konusunda geri bildirimlerde bulunmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda katılımcıların belirttikleri görüşler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna (EK 6.) son şekli verilmiştir.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarından toplanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Bu kısım veri toplama sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak veri toplama araçlarının kullanımı konusunda gerekli izinler (EK 1.) alınmıştır. Daha sonra farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarıyla görüşülmüş ve araştırmanın amacı, araştırma kapsamında neler

yapılacağı konularında bilgiler verilmiştir. Katılımın tamamen gönüllük esasına dayandığı söylenmiş ve uygulamaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmeni adayları çalışmaya alınmıştır. Uygulama esnasında “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu” araştırmacı tarafından birlikte uygulanmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili gerekli yönergeler okunmuş ve bilgiler verilmiştir. Uygulama yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Bu kısım veri toplama sürecinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak bir sınıf öğretmenin mesleki yaşamında sıkça karşılaşılabileceği kişilerarası sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik iki adet senaryo metni geliştirilmiştir. Bu senaryo metinlerinden ilki (Sosyal Problem Senaryosu-1) üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmış ve Beş Boyutlu Sosyal Sorun Çözme Modeli’nde yer alan açıklayıcı bilgiler doğrultusunda yüksek ve düşük düzeyde başarı gösterenler belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu’ndan aldıkları puanlar incelenmiş ve senaryo uygulamasında yüksek düzeyde başarı gösterenlerin ölçekten de ortalama puanın üzerinde puanlar almış olmasına, düşük düzeyde başarı gösterenlerin de ölçekten ortalama puanın altında puanlar almış olmasına dikkat edilerek yüksek ve düşük düzeyde başarı gösteren 10’ar kişilik iki çalışma grubu oluşturulmuştur.

Yüksek ve düşük düzeyde başarı gösteren sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme sürecinde nasıl bir strateji izledikleri ve bilişsel farkındalığa ait hangi stratejileri kullandıklarına yönelik verilerin toplanması için belirlenen katılımcılarla tek tek görüşülmüştür. Bu görüşmelerde ilk olarak katılımcılara kimlik bilgilerinin kesinlikle saklı tutulacağı ve uygulama sonunda elde edilen verilerde tanınmayı sağlayacak hiçbir bilginin yer almayacağına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarından hazırlanan senaryo metnine (Sosyal Problem Senaryosu-2) yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Senaryo metninin okunmasından başlanarak sürecin katılımcı tarafından sonlandırıldığı belirtilmesine değin her düşüncenin sesli olarak ifade edilmesi gerektiği söylenmiş ve bu süreç zarfında araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede

bulunulmamıştır. Ayrıca görüşme formunda yer alan soruların daha detaylı bir biçimde cevaplanabilmesi ve problem çözme sürecinde sergilenen davranışların hem araştırmacı hem de katılımcı onayı alınarak belirlenebilmesi için süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Katılımcıların çözüm önerisi geliştirme süreci sonlandıktan sonra görüşme formunda yer alan soruların cevaplanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada görüşme formunda yer alan ilgili sorular çerçevesinde sosyal bir probleme yönelik çözüm önerisi geliştirme sürecinde izlenen problem çözme stratejilerinin ve bilişsel farkındalık stratejilerinin belirlenebilmesi için kamera kayıtları katılımcılarla beraber izlenmiştir. İzlenen stratejilere yönelik araştırmacı tarafından yapılan her bir saptamada katılımcı onayının da alınması sağlanmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalığa ait stratejilerin belirlenebilmesi noktasında hem araştırmacı hem de katılımcı onayı alınarak belirlenen davranışlarla ilgili, sergilenen davranışın bilinçli olarak gerçekleştirip gerçekleştirilmediği ve eğer bilinçli olarak gerçekleştirilmiş ise bu davranışın hangi amaçla gerçekleştirildiğine yönelik katılımcılardan açıklamalarda bulunulması istenmiştir. Daha sonra görüşme formunda yer alan diğer sorular da katılımcılar tarafından cevaplanmış ve uygulama süreci sonlandırılmıştır. Her bir uygulama yaklaşık olarak 40-50 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi nicel ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin analizinde aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Bu aşamada ilk olarak veriler normallik sınamasına tabii tutulmuş Bilişötesi Farkındalık Envanteri için çarpıklık -.017, basıklık -.441, Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu için çarpıklık -.587, basıklık .716 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği saptanmıştır (Büyüköztürk, 2014, s.40).

Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki ise korelasyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Korelasyon değerlerinin mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması “yüksek”; 0.70–0.30 arasında olması “orta”; 0.30–0.00 arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2014, s.32).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında kamera kayıtları ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizindeki temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). Yapılan araştırmada sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme stratejilerine yönelik modellemeler oluşturulduğu için içerik analizi yapılmıştır.

Yapılan içerik analizi kapsamında kamera kayıtları ve görüşme formundaki sorulara ilişkin katılımcılar tarafından verilen cevaplar birleştirilerek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Daha sonra yazıya aktarılan bu veriler tekrar tekrar okunarak bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme süreci açısından incelenmiş ve yazılı ifadelerden ortaya çıkan anlamlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodlar benzer ve farklı anlamlara sahip olma durumlarına göre sınıflandırılmış ve hem bilişsel farkındalık hem de sosyal problem çözme stratejileri kategorileri oluşturulmuştur.

Araştırmada nitel analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik “Görüş birliği / (Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı sayısı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası güvenilirlik .92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kodlayıcıların farklı değerlendirdiği kodlar üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır.

Katılımcılar tarafından uygulama sürecinde sergilenen davranışlara yönelik değerlendirmelerin okuyucu tarafından anlaşılması için bulguların sunumunda bu davranışların hangi amaçlarla sergilendiğine yönelik ifadelerde doğrudan katılımcılardan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulabilmesi adına, sosyal problem çözme beceri düzeyi düşük (SPÇBD) olan sınıf

öğretmeni adayları D1, D2, D3,D10 şeklinde, sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek (SPÇBY) olan sınıf öğretmeni adayları Y1, Y2, Y3,Y10 şeklinde sembolik temsil yöntemiyle isimlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde temel amaç doğrultusunda araştırma verilerinin analizinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ortalama, standart sapma, mod, medyan, minimum ve maksimum değerleri

	N	$\bar{X}$	S	Mod	Medyan	Minimum	Maksimum
Sosyal Problem Çözme Düzeyi	234	67,29	13,79	78	69	14	96

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin aritmetik ortalaması 67,29’dur. Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100’dür. Bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin ortalama, standart sapma, mod, medyan, minimum ve maksimum değerleri

	N	$\bar{X}$	S	Mod	Medyan	Minimum	Maksimum
Bilişsel Farkındalık Düzeyi	234	188,97	24,01	204	189,50	127	250

Tablo 4.2’de belirtildiği gibi, sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin aritmetik ortalaması 188,97’dir. Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260’tır. Bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığının ve derecesinin belirlenmesi bağlamında elde edilen bulgular Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin pearson korelasyon analizi

Değişkenler	1	2	p
Bilişsel Farkındalık	1	.495**	.000
Sosyal Problem Çözme	.495**	1	

p<.05*

Tablo 4.3’te sunulan bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0.495, p<0.05).

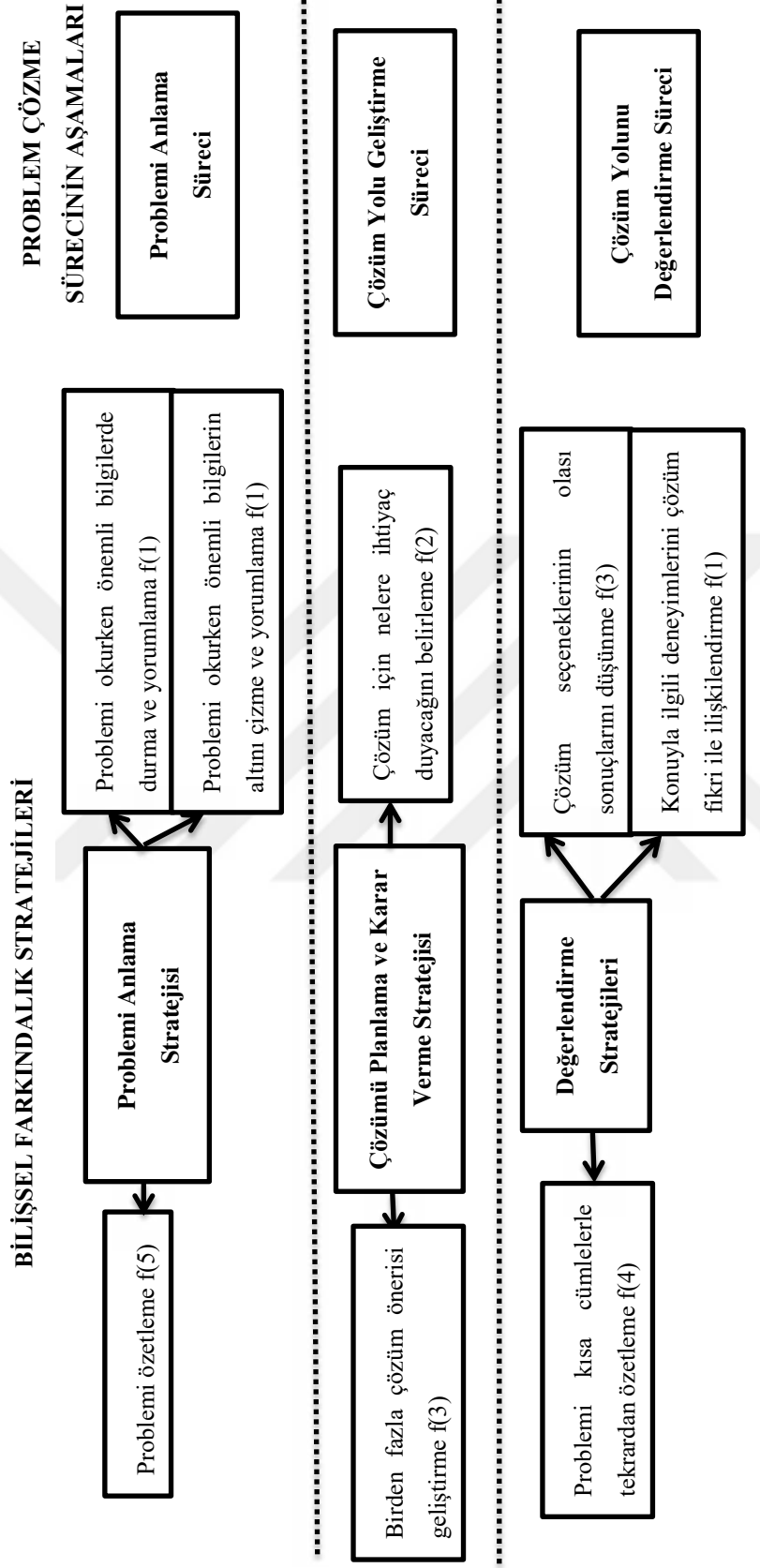
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme çözüm önerileri geliştirme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini ve sosyal problem çözme stratejilerini nasıl

kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular yüksek ve düşük düzey olarak ayrı ayrı incelenmiş ve sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. SPÇBD Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Probleme Çözüm Önerileri Geliştirme Sürecinde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan senaryonun kamera kaydı ve bu öğretmen adaylarına yönlendirilen iki, üç, dört ve beşinci görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Şekil 4.1 SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinde kullandıkları bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme stratejilerini içermektedir.



Şekil 4.1. Sosyal problem çözme beceri düzeyi düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler

Şekil 4.1 incelendiğinde SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının Arzu öğretmenin okul idaresi ile yaşadığı probleme ilişkin senaryoda problemi anlama sürecinde üç farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği saptanmıştır. Bu davranışlar; problemi okurken önemli görülen bilgilerde durma ve bilgiyi yorumlama, problemi okurken önemli görülen bilgilerin altını çizme ve bu bilgileri yorumlama ve problemi özetlemedir.

Problemi okurken önemli görülen bilgilerde durma ve bilgiyi yorumlama davranışı bir katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcı tarafından bu davranışın sergilenme nedeni, “D7: *Olayın ana noktalarını anlamak için yaptım.*” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamadan hareketle bu davranışın problemi tam olarak anlamlandırabilmek adına gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Problemi okurken önemli görülen bilgilerin altını çizme ve bilgileri yorumlama davranışı bir katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcı tarafından bu davranışın sergilenme nedeni, “D3: *Bu davranışı yapmam olayı anlamamı sağlıyor.*” şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular, davranışın bilinçli olarak ve problemi anlamlandırabilmek adına sergilendiğini göstermektedir.

Problemi özetleme davranışı, problemi okuma işlemi tamamlandıktan sonra beş katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “D6: *Kendi ifade ettiklerim aklımda daha iyi kalır.* D7: *Probleme yönelik ana hatları belirlemek için.* D8: *Sorun basitleşiyor.* D9: *Problemi anlamamda yardımcı oluyor.* D10: *Yanlış anlaşılımları önlemek için.*” şeklinde açıklanmıştır. Bu bulgular ışığında davranışın eksik veya yanlış anlaşılımları önlemek ve problemi anlamak gibi amaçlarla sergilendiği anlaşılmaktadır.

SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının çözüm yolu geliştirme sürecinde iki farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği saptanmıştır. Bu davranışlar; çözüm için nelere ihtiyaç duyulacağını belirleme ve probleme yönelik birden fazla çözüm önerisi geliştirmedir.

Çözüm için nelere ihtiyaç duyulacağını belirleme davranışı iki katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “D2: *Çözüm için koşulları belirliyorum.* D5: *Çözümü kolaylaştırır.*” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamalardan hareketle davranışın çözüm yolu geliştirme işlemini kolaylaştırma amacı taşıdığı belirlenmiştir.

Birden fazla çözüm önerisi geliştirme davranışı üç katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “D5: *Çözümü en kolay şekilde yakalamaya çalışırım.* D8: *En doğru cevabı bulmak için.* D10: *Daha mantıklı hareket etmek için.*” şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular, davranışın kabul edilebilir ve mantıklı bir çözüm yolunun belirlenebilmesi amacıyla sergilendiğini göstermektedir.

SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının çözüm yolunu değerlendirme sürecinde üç farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği görülmüştür. Bu davranışlar; problemi kısa cümlelerle tekrardan özetleme, çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme ve konuyla ilgili deneyimleri çözüm fikri ile ilişkilendirmedir.

Çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme davranışı üç katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “D1: *Ön ve arkanın görülmesinde faydalı olur.* D8: *Yanlış çözümü seçmemek için.* D10: *Ortaya çıkabilecek engelleri önceden belirleyebilmek için.*” şeklinde açıklanmıştır. Bu bulgular ışığında davranışın probleme yönelik en doğru seçeneği belirleyebilme amacıyla sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili deneyimlerin çözüm fikri ile ilişkilendirilmesi davranışı bir katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcı tarafından bu davranışın sergilenme nedeni, “D9: *Çözümün belirlenmesine yardımcı olur.*” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamadan hareketle bu davranışın seçilecek çözüm yolunu belirleme işlemini kolaylaştırma amacı taşıdığı saptanmıştır.

Problemi kısa cümlelerle tekrardan özetleme davranışı dört katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “D9: *Geliştirdiğim çözüm önerisi doğru mu diye düşünüyorum.* D6: *Seçilen çözüm yoluna dayanak oluşturuyorum.* D4: *Çözüm önerisinin doğruluğunu kontrol ediyorum.* D3: *Doğru yapmış mıyım diye kontrol ediyorum.*” şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular, davranışın seçilen çözüm yolunun doğruluğunu kontrol etme amacıyla sergilendiğini göstermektedir.

SPÇBD olan sınıf öğretmeni adayları problem çözme sürecinin sonlandırılmasının ardından senaryo metnindeki soruna ilişkin olarak karar kıldıkları çözüm seçeneklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

D1: Arzu öğretmen bir süre Ali Bey'in dediklerini yapmaya devam etsin. Eğer Ali Bey sadece Arzu öğretmene bu olumsuz tutumları sergiliyorsa Arzu öğretmen bu durumu müdür ve müfettişlerle sırayla görülebilir.

D2: Ali Bey gerekli üst kurumlara şikâyet edilmelidir. Ali Bey'in tutumu yanlıştır.

D3: Elimden geldiğince Ali Bey'in verdiği işleri yapmamak için geçerli sebepler bulurum ve yapmam. Ali Bey'in idare edeceği durumlar yaratmam.

D4: Arzu öğretmenin müdürle konuşması gerekir.

D5: Arzu öğretmen Ali Bey'in dediğini yapmak zorundadır.

D6: Arzu öğretmen başka bir yerde çalışabiliyorsa çalışmalıdır.

D7: Ben olsam Ali Bey ile aynı okulda çalışmam, işi bırakırım.

D8: Eğer sorumluluk ise bu sorumluluklarımı yerine getiririm. Geri kalanını yapmam.

D9: Angarya işleri yapmaya devam ederim. Başka bir yere tayinimi araştırırım.

D10: Ali Bey'i CİMER'e şikâyet ederim.

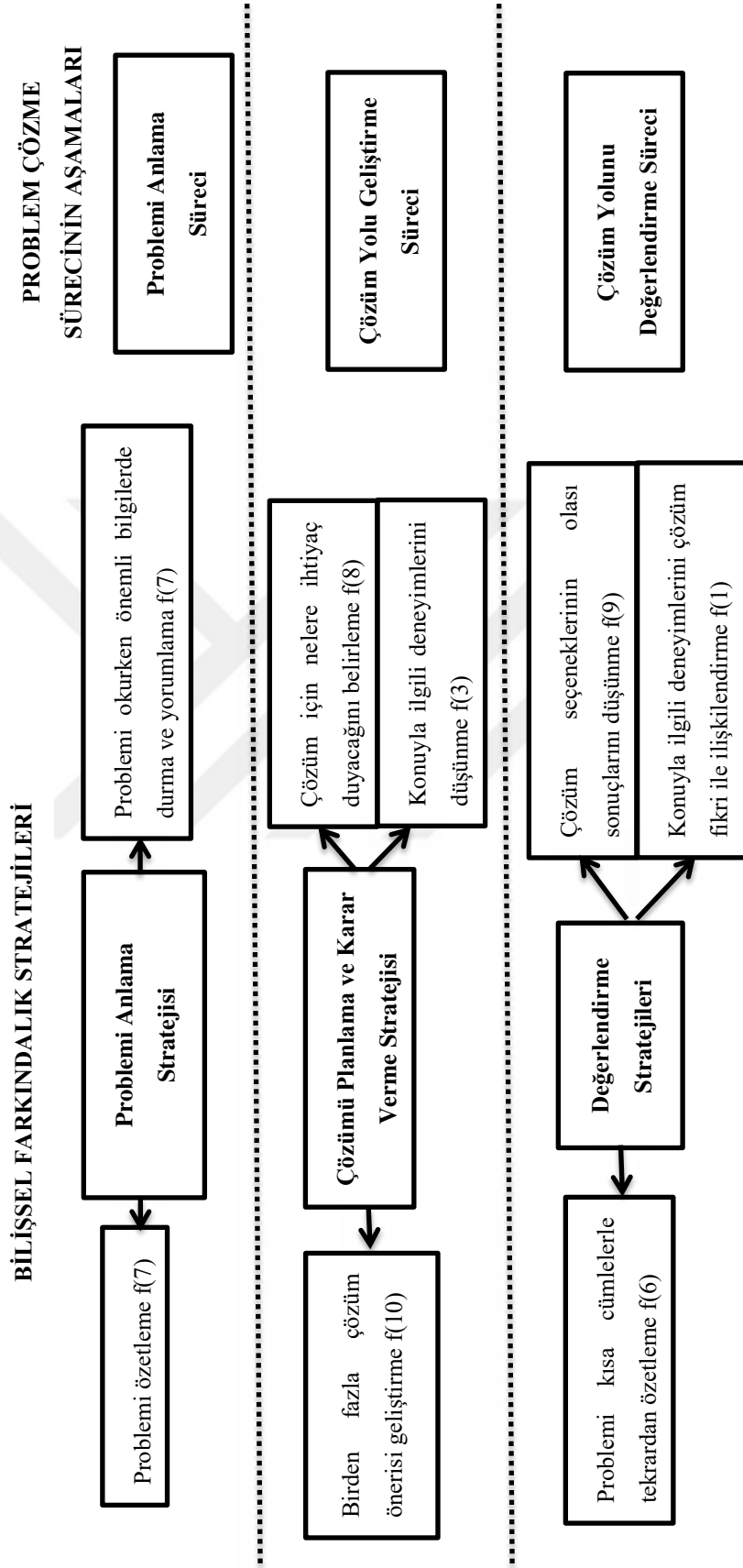
Uygulamaya karar verilen çözüm seçenekleri incelendiğinde SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk senaryo metninde verdikleri cevaplara benzer bir şekilde cevaplar verdiği görülmektedir. Her iki senaryo metninde de katılımcıların büyük bir çoğunluğu ya sorunu çözümsüz bırakarak uzaklaşma veya yetkili bir merci tarafından çözülmesini bekleme yolunu tercih etmektedirler.

Ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu senaryo metnindeki soruna ilişkin olarak yalnızca bir çözüm önerisi geliştirmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının geliştirilen çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünme davranışını sergilemediği saptanmıştır. Kişilerarası sorunlarla ilgili olarak farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modeller incelendiğinde soruna yönelik çok sayıda alternatif çözüm seçeneğinin geliştirilmesi ve geliştirilen bu seçeneklerin olası sonuçlarının düşünülerek en doğru çözüm yolunun belirlenmesi gibi işlevsel problem çözme davranışlarının başarı sağlanabilmesi adına önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Az sayıda alternatif çözüm seçeneğinin geliştirilmesi ve bu seçeneklere yönelik kısıtlı olarak yapılan değerlendirme çalışmaları ise işlevsel olmayan problem çözme davranışları olarak

kabul edilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu doğrultuda değerlendirildiğinde SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunlukla işlevsel olmayan problem çözme davranışlarını sergiledikleri saptanmıştır.

4.2.2. SPÇBY Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Probleme Çözüm Önerileri Geliştirme Sürecinde Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan senaryonun kamera kaydı ve bu öğretmen adaylarına yönlendirilen iki, üç, dört ve beşinci görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Şekil 4.2 SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinde kullandıkları bilişsel farkındalık ve sosyal problem çözme stratejilerini içermektedir.



Şekil 4.2. Sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler

Şekil 4.2 incelendiğinde SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının Arzu öğretmenin okul idaresi ile yaşadığı probleme ilişkin senaryoda problemi anlama sürecinde iki farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği saptanmıştır. Bu davranışlar; problemi okurken önemli görülen bilgilerde durma ve bu bilgileri yorumlama ve problemi özetlemedir.

Problemi okurken önemli görülen bilgilerde durma ve bilgiyi yorumlama davranışı yedi katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y1: *Asıl anlamam gereken yerleri belirlemek için.* Y2: *Önemli yerleri vurgulayarak asıl sorunu belirliyorum.* Y3: *Problemi daha iyi anlamak için.* Y5: *Dikkatin sürekli odak noktasında kalması için.* Y6: *Problemin ne olduğunu düşünmeye başlıyorum.* Y8: *Problemi kafamda netleştirmek için.* Y9: *Anahtar kelimelerle uğraşmak metni daha anlaşılır kılıyor.”* şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamalardan hareketle bu davranışın problemi daha anlaşılır bir hale getirmek amacıyla sergilendiği tespit edilmiştir.

Problemi özetleme davranışı, problemi okuma işlemi tamamlandıktan sonra yedi katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y2: *Sorunun kaynağını belirliyorum.* Y4: *Eksik ve yanlış anlaşılmalari önlemek için kendime dönüt veriyorum.* Y5: *Sorunun daha açık şekilde ortaya konulmasını sağlıyor.* Y6: *Bana yakın cümlelerle ifade etmem sorun üzerinde düşünmemi kolaylaştırıyor.* Y7: *Metnin daha sade olmasını sağlıyor.* Y8: *Eksik anlamaları tamamlamak için.* Y10: *Problemi doğru anlamış mıyım diye kontrol ediyorum.”* şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular, davranışın eksik veya yanlış anlaşılmalari önlemek ve problemi genel hatlarıyla belirlemek gibi amaçlarla sergilendiğini göstermektedir.

SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının çözüm yolu geliştirme sürecinde üç farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği saptanmıştır. Bu davranışlar; çözüm için nelere ihtiyaç duyulacağını belirleme, konuyla ilgili deneyimleri düşünme ve probleme yönelik birden fazla çözüm önerisi geliştirmedir.

Çözüm için nelere ihtiyaç duyulacağını belirleme davranışı sekiz katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y1: *Problemi daha iyi çözebilmek için.* Y2: *Nerde ne yapacağımı belirlemem için gereklidir.* Y3: *İyi bir çözüm geliştirmek için.* Y5: *Çözümün neler gerektirdiğini*

belirlemek için. Y6: Daha iyi bir çözüm seçeneği için. Y7: Çözüme çok daha hızlı ulaşılmasını sağlıyor. Y8: Kendimi nasıl yönlendireceğimi tespit ediyorum. Y9: En doğru çözüm yolunun neleri kapsaması gerektiğini anlamaya çalışıyorum.” şeklinde açıklanmıştır. Bu bulgular ışığında davranışın daha kapsamlı bir çözüm seçeneğinin geliştirilebilmesi amacıyla sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili deneyimlerin düşünülmesi davranışı, üç katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y3: Çözdüğüm çatışma durumlarından faydalananarak yeni durumlarda neler yapabileceğimi belirliyorum. Y7: Çözüm önerileri geliştirmeme yardımcı oldu. Y8: Nasıl davranacağımı belirlememde bana yol gösteriyor.” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamalardan hareketle bu davranışın sorunun çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin belirlenmesi amacıyla sergilendiği tespit edilmiştir.

Birden fazla çözüm önerisi geliştirme davranışı tüm katılımcılar tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y1: Sorunu ortadan kaldıracı için. Y2: Herhangi bir olumsuz durumda daha sağlıklı sonuçlar almamı sağlıyor. Y3: Uygun çözüm yolunu belirlemek için. Y4: Sonuca kesin ulaşmak için birden fazla çözüm seçeneği olmalı. En doğru seçenek için. Y5: Birden fazla çözüm yolu belirlersen sonuca kesinlikle ulaşırım. Y6: İlk adımda çözemeyeceğim bütün sorunlarda alternatif yollar oluştururum. Çözüm önerilerini sorunun boyutu belirliyor. Y7: Her çözümün farklı artılarını tespit ediyorum. Genel çözüme ulaşıyorum. Y8: Bir sorunla karşılaştığımda hazırlıksız olmamak için alternatif çözümler oluştururum. Y9: Herkesin bir B planına ihtiyacı vardır. Y10: Sorunu çözebilmek adına diğerleri işe yaramazsa başka neler yapılacağını belirliyorum.” şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular davranışın sorunun çözümünde karşılaşılabilecek engelleri aşabilme ve en doğru çözüm yolunu belirleyebilme amacıyla sergilendiğini göstermektedir.

SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının çözüm yolunu değerlendirme sürecinde üç farklı bilişsel farkındalık davranışı sergilediği görülmüştür. Bu davranışlar; problemi kısa cümlelerle tekrardan özetleme, çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme ve konuyla ilgili deneyimleri çözüm fikri ile ilişkilendirmedi.

Çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme davranışı dokuz katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri,

“Y1: Çözüm sonrasında ne olacağını belirlemek için. Y2: İleriye yönelik öngörü sahibi oluyorum. Hangi çözüm seçeneğini kullanacağımı belirliyorum. Y4: Doğru çözüm seçeneğini belirlemek için. Y5: Varmak istediğim noktaya varmak için. Y6: Daha akılcı bir çözüm yolunu seçmek için. Y7: Bu bir zincirin halkası gibidir. Bir domino etkisi yaratarak beni direk olarak çözüme götürüyor. Y8: Hangi çözümün daha iyi olacağını olası çözüm sonuçlarını düşünerek belirliyorum. Y9: Uygulanacak ana çözümü bulmak için. Y10: Seçeceğim çözüm yolunun belirlenmesini sağlıyor.” şeklinde açıklanmıştır. Bu bulgular ışığında davranışın geliştirilen çözüm seçeneklerinin değerlendirilerek doğru ve uygulanabilecek bir çözüm yolunun belirlenebilmesi amacıyla sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili deneyimlerin çözüm fikri ile ilişkilendirilmesi davranışı bir katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcı tarafından bu davranışın sergilenme nedeni, “Y2: Seminer çalışmaları kapsamında okullara gönderildiğimizden dolayı bu konularda az da olsa yaşantım oldu. Artık bu sorunlar karşısında neler yapacağıma dair ön fikirlerim oluştu.” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamadan hareketle davranışın seçilecek çözüm yolunun belirlenmesi amacıyla sergilendiği tespit edilmiştir.

Problemi kısa cümlelerle tekrardan özetleme davranışı altı katılımcı tarafından sergilenmiştir. Katılımcılar tarafından bu davranışın sergilenme nedenleri, “Y2: Seçtiğim çözüm yolunu sorunun ana hatları kapsamında değerlendiriyorum. Y4: Çözüme yön vermeyi sağlıyor. Y5: Önemli yerleri tekrardan hatırlarsam hangi çözüm yolunu seçeceğimi belirleyebilirim. Y6: Doğru çözüm önerisi üzerinde düşünmemi sağlıyor. Y7: Bütün çözüm seçeneklerini birleştirebileceğim bir çözüm yolu arıyorum. Y8: Uygulanacak çözümün belirlenmesinde önemli olduğu için.” şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bu bulgular davranışın uygun olmayan çözüm seçeneklerini eleme ve seçilen çözüm yolunun doğruluğunu kontrol etme amacı taşıdığını göstermektedir.

SPÇBY olan sınıf öğretmeni adayları problem çözme sürecinin sonlandırılmasının ardından senaryo metnindeki soruna ilişkin olarak karar kıldıkları çözüm seçeneklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Y1: İdare ile görüşürüm. Konuşurken ılımlı bir şekilde yaklaşır, kaygılarımı dile getiririm. Bir çözüme ulaşamazsam üst makama kaygılarımı bildiririm.

Y2: Kendini kanıtlamalı ve istenen öğretmen olmalıdır. Şikâyet edebileceği yerleri öğrenmelidir.

Y3: Arzu öğretmen işbirlikçi öğretmen olmalı ve sorunlarını paylaşmayı öğrenmeli, mükemmelliyetçi olmamalı. Arzu öğretmen mesleğini tam yapmalı ve Ali Bey'in faydalanacağı durumlar yaratmamalı. Ayrıca Ali Bey'i uyarmalı ve haklarını savunmalı.

Y4: Sorunu görmezden gelmemeli. Yüz yüze konuşup, bu durumun kendisine hissettirdiği duygu ve düşünceleri söylemeli. Bu görüşmeyi yaparken sert bir dille değil yaşadığı durumun çözüme ulaşması için uzlaşa bir dille söyleyeceklerini dile getirmeli.

Y5: Ali Bey ile konuşarak karşılıklı haklara saygı duyulması gerektiğini belirtir ve anlaşma yolunu denerim. Eğer başarılı olamazsam yetkili kurumlara şikâyet ederim.

Y6: Ali Bey ile görüşüp kaygılarımı dile getiririm. Müdüre ve milli eğitime sorundan bahsederim.

Y7: Müdürdan daha üst bir mevkiye başvurabilirim.

Y8: Arzu öğretmen idarecilerle sorun yaşamayı göze alıp Ali Bey'i müdüre şikâyet etmelidir.

Y9: Arzu öğretmen uygun bir dille Ali Bey'e kaygılarını ifade etmelidir.

Y10: Ali Bey'le konuşuruz. Uzlaşmacı bir tavırla konuşurum.

Uygulamaya karar verilen çözüm seçeneklerinde SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk senaryo metninde verdikleri cevaplardan farklı olarak karşılıklı çıkarları esas alan bir çözüm yoluna karar vermedikleri görülmektedir. Katılımcılar uygulama sürecindeki senaryo metninde müdür yardımcısı Ali Bey'in Arzu öğretmeni tehdit ettiğini bu nedenle olayın çözümünde herhangi bir uzlaşa yolunu aramanın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca karşı taraftan herhangi bir tehdit olmadığında konuşarak anlaşma yolunu tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının tamamı senaryo metnindeki soruna ilişkin olarak birden fazla alternatif çözüm önerisi geliştirmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun geliştirilen çözüm önerilerinin

olası sonuçlarını düşünme davranışını sergilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar işlevsel problem çözme davranışları olarak belirtilen, soruna yönelik birden fazla alternatif çözüm seçeneği geliştirme ve geliştirilen çözüm yollarının olası sonuçlarını düşünme davranışlarının SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu tarafından sergilendiğini göstermektedir.

4.2.3. SPÇBD ve SPÇBY Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bir Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yüksek ve düşük düzey grubunda yer alan katılımcıların sosyal bir probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinde kullandıkları stratejilerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4.

Uygulama sürecinde sergilenen bilişsel farkındalığa ait davranışlar

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Bilişsel Farkındalığa Ait Davranışlar	Frekans (f)	
		SPÇBD	SPÇBY
Problemi Anlama Stratejisi	1-Problemi okurken önemli görülen bilgilerde okumaya ara verme ve bilgiyi yorumlama	1	7
	2-Problemi okurken önemli görülen yerlerin altını çizme ve altı çizili kelimelerle ilgili yorumlar yapma	1	0
	3-Problemi kısa cümlelerle özetleme	5	7
Çözümü Planlama ve Karar Verme Stratejisi	4-Çözüm için nelere ihtiyaç duyulacağını belirleme	2	8
	5-Problemi çözmek için birden çok çözüm yolu geliştirme	3	10
	6-Konuyla ilgili deneyimlerini düşünme	0	3
Değerlendirme Stratejileri	7-Geliştirilen çözüm yollarının olası sonuçlarını düşünme	3	9
	8-Konuyla ilgili deneyimlerini çözüm fikri ile ilişkilendirme	1	1
	9-Problemi kısa cümlelerle tekrardan özetlenme	4	6

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi her iki grupta yer alan katılımcıların benzer bilişsel farkındalık davranışları sergiledikleri ancak SPÇBY olan grupta bu davranışların daha fazla sayıda katılımcı tarafından sergilendiği saptanmıştır.

Kişilerarası sorunlarda başarı sağlanabilmesi adına farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modellemeler incelendiğinde bu süreçte başarılı olunması adına problemin tam olarak anlaşılması, probleme yönelik birden fazla çözüm yolunun geliştirilmesi ve geliştirilen çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme gibi işlevsel problem çözme davranışlarının sergilenmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Tablo 4.4'ten yararlanılarak işlevsel problem çözme davranışlarının

hangi çalışma gruplarında daha çok sayıda katılımcı tarafından sergilediğine dair bulgular belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Problemin tam olarak ne olduğunun anlaşılması için problemi okurken önemli görülen bilgilerin yorumlanması davranışı SPÇBD olan grupta iki katılımcı tarafından sergilenirken, SPÇBY olan grupta yedi katılımcı tarafından sergilenmiştir. Bununla birlikte problemin kısa cümlelerle özetlenerek daha anlamlı hale getirilmesi davranışı SPÇBD olan grupta beş katılımcı tarafından sergilenirken, SPÇBY olan grupta yedi katılımcı tarafından sergilenmiştir. Elde edilen bu bulgular SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının problemi anlama sürecinde daha fazla düşünsel eylem gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Probleme yönelik birden fazla çözüm seçeneğinin geliştirilmesi davranışı SPÇBD olan grupta yalnızca üç katılımcı tarafından sergilenirken, SPÇBY olan grupta ise tüm katılımcılar tarafından sergilenmiştir. Bu bulgular ışığında, SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir probleme yönelik birden fazla çözüm önerisi geliştirme davranışını sergilemede SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme davranışı, SPÇBD olan grupta yalnızca üç katılımcı tarafından sergilenirken, SPÇBY olan grupta dokuz katılımcı tarafından sergilenmiştir. Bu sonuçlar çözüm seçeneklerine yönelik değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının daha başarılı olduklarını göstermektedir.

4.2.3.1. Bilişsel farkındalığın kişinin kendi hakkında bilgisi boyutuna ilişkin bulgular

Araştırmada, sosyal problem çözme sürecinde işe koşulan bilişsel farkındalık strateji ve davranış bilgilerinin yanı sıra katılımcıların sürece yönelik olarak kendi hakkında bilgisi boyutuna ilişkin bulgular da elde edilmiştir. İncelemeler sonucunda, bu bulguların bağlılık, tutum ve dikkat olmak üzere üç kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategorilere ilişkin bulgular aşama aşama aşağıda sunulmuştur.

Bağlılık: Bağlılık, bireyin çalışmalarında kararlı olup olmayı tercih etmesidir. Yapılan görüşmelerde her iki grupta yer alan katılımcıların kendilerini göreve bağlılık bağlamında değerlendirmeleri istenmiştir. SPÇBY olan grupta yer alan

katılımcıların dokuzu geliştirdikleri çözüm önerileriyle sorunu çözemediklerinde yeni yollar bulmayı deneyeceklerini ve bu sorunun çözümsüz kalamayacak kadar önemli olduğunu belirtirken, SPÇBD olan grupta yer alan katılımcıların yarısı sorunu ilk adımda çözemediklerinde genellikle karşı tarafın isteklerine boyun eğme veya sorundan uzaklaşma yolunu seçeceklerini belirtmişler ve görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

D2: *Planım işe yaramazsa ve belli bir güvencem yoksa Ali Bey'in söylediği işleri yapmaya devam ederim.*

D5: *Aynı iş yerinde çalışmam.*

D7: *Müdür yardımcısı olduğu için onun dedikleri yapmak zorundayım.*

D9: *Sözleşmeli öğretmen olduğum için Ali Bey ne derse onu yaparım.*

D10: *İşten istifa ederim. Baskıya gelemem.*

Tutum: Tutum, bireylerin bir görevi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine olan inancıdır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların kendilerini, sorunun çözülebilirliğine ilişkin olarak nasıl bir tutuma sahip oldukları konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. SPÇBY olan grupta yer alan katılımcıların dokuzu sorunun çözülebilir olduğuna yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtirken, SPÇBD olan grupta yer alan katılımcıların dördü olumsuz bir tutuma sahip olduklarını belirtmişler ve sahip oldukları tutumun nedenini ise şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

D4: *Okulda kalarak bu sorunu çözemem.*

D5: *Alttan almayı tercih ederim. Her zaman ilk tavizi ben veririm. Bu nedenle sorunlar benim istediğim gibi çözülmez.*

D6: *Sistemle ilgili bir sorun olduğu için çözüm önerisi geliştiremedim.*

D7: *Neler yapmam gerektiğini bilmediğim için çözebileceğimi düşünmüyorum.*

Dikkat: Dikkat, odaklanma sürecine istemli olarak yön verebilmedir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların kendilerini, dikkatlerini sorunun çözümüne yönlendirip yönlendirmedikleri konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. SPÇBY olan grupta yer alan katılımcıların tamamı, SPÇBD olan grupta yer alan katılımcıların ise sekizi çözüm önerisi geliştirme sürecinde herhangi bir dikkat dağınıklığı yaşamadığını

belirtmiştir. Süreçte dikkatinin dağıldığını belirten katılımcılar ise bu durumun nedenini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

D5: Kısmen dağıldı. Nedeni de çözüm işlemiyle uğraşırken odak noktam dağıldı.

D9: Evet. İnsan kendisini başkasının yerine kolay kolay katamıyor.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde probleme yönelik olumlu tutum sergileme, problemin çözümüne yönelik kararlılık gösterme ve çözüm önerileri geliştirme sürecinde probleme odaklanma davranışlarında SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarının SPÇBD olan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte SPÇBD olan grupta yer alan ve sorunu çözemeyeceğini düşünen (D4, D6 ve D7), çözüm önerisi geliştirme sürecinde dikkatinin dağıldığını belirten (D9) ve geliştirdiği çözüm önerisiyle sorunu çözemediğinde çözüme yönelik kararlılık göstermeyeceğini söyleyen (D2, D7, D9) katılımcıların büyük bir çoğunluğunun problemin çözümüne yönelik tek bir öneri geliştirdiği saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiş ve her iki beceri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde adayların beceri düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Samancı ve Uçan (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla veya okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan benzer çalışmalarda da katılımcıların kendilerini “orta” veya “ortalamanın üzerinde” problem çözücüler olarak tanımladığı belirtilmiştir (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Yıldız ve Kurtuldu, 2014).

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde adayların yüksek düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahip olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalık düzeyinin araştırıldığı ve örneklemelerin tamamının veya bir kısmının sınıf öğretmenlerinden veya sınıf öğretmeni adaylarından olduğu çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği, 2013; Dilci ve Kaya, 2012; Kızılaslan Tunçer, Kıncal ve Şahin, 2015; Saracaloğlu ve Çengel, 2013; Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015). Ancak Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde bir bilişsel

farkındalığa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum çalışmaların örnekleminin farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında elde edilmesi planlanan bir diğer önemli bulgu da sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeyi ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiksel analizler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada bilişsel farkındalık ve problem çözme becerisi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Aurah, Koloi-Keaikitse, Isaacs ve Finch, 2011; Bakioğlu vd., 2015; Balcı, 2007; Bars, 2016; Elitaş, 2015; Göldağ ve Kanat, 2018; Karakelle, 2012; Kaplan, Duran ve Baş, 2016; Kiremitci ve Canpolat, 2014; Lee, Teo ve Bergin, 2009).

İnsanlar yaşamları boyunca gerek akademik gerekse sosyal yaşamla ilgili olmak üzere pek çok problem durumuyla karşılaşmaktadır. Bu problem durumlarının çözümü kimi zaman basit kimi zaman da karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak problem çözme sürecinin ilk olarak bilişsel eylemlerle başladığı düşünüldüğünde bireylerin düşünsel süreçleri üzerindeki bilgi ve yönetiminin (bilişsel farkındalık) bu süreci etkileyeceği aynı zamanda problem çözme sürecindeki başarılı ve başarısız sonuçların da ileride karşılaşılabilecek problem durumları karşısında bireyin düşünsel süreçlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle her iki beceri de düşünsel süreçler üzerinde bir farkındalık yaratmakta ve bu süreçler üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olmaktadır. Bu nedenle her iki beceri arasında olumlu yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde kullandıkları stratejilerin benzerlikleri ve farklılıklarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular kapsamında problemi anlama sürecinde; problemi okurken önemli görülen bilgilerde okumaya ara vererek bilginin yorumlanması, problemin kısa cümlelerle özetlenmesi davranışlarının daha çok SPÇBY olan katılımcılar tarafından sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca SPÇBD olan katılımcıların dördünün

herhangi bir değerlendirme çalışmasında bulunmadan problemi okuma işleminden sonra çözüm yolu geliştirme aşamasına geçtiği belirlenmiştir.

Alanyazında sosyal problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecinin incelenmesiyle ilgili herhangi bir nitel çalışmaya rastlanmamakla beraber fizik veya matematik problemlerinin çözüm süreçlerinin incelendiği çalışmalarda da problemlerin çözümünde yüksek düzeyde başarı gösteren bireylerin problemin derinlemesine analiz edilmesi noktasında düşük düzeyde başarı gösteren bireylere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Aydemir ve Kubanç, 2014; Öztürk, 2009).

Arsal (2009), çalışmasında problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme değişkenlerinin problem çözme başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Elia, Heuvel ve Kolovou (2009), yaptıkları çalışmada birden fazla strateji bilgisinin ve bu stratejilerin esnek kullanımının problemin yeterince anlaşılmaması durumunda başarıyı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hegarty, Mayer ve Monk (1995), yaptıkları çalışmada problem çözme konusunda başarılı olan bireylerin problemde açıklanan durumu kendileri için anlamlı bir hale getirme konusunda daha başarılı oldukları buna karşılık problem çözme konusunda başarısız olan bireylerin ise problemde açıklanan durumu kendileri için daha anlamlı bir hale getirmekten ziyade anahtar kelimelere ve sayılara odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan açıklamalar temele alındığında bir sorunun çözümü için ilk aşamada yapılması gerekenin sorunun tanımlanması ve derinlemesine analiz edilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise SPÇBY olan katılımcıların bu aşamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da SPÇBY olan katılımcıların tamamının çözüm yolu geliştirme sürecinde birden fazla çözüm önerisi geliştirebilmesidir. Diğer taraftan SPÇBD olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ise senaryo metninde yer alan sorunla ilgili olarak sadece bir çözüm önerisi geliştirebildiği saptanmıştır. Aynı şekilde problem çözme süreçlerinin incelendiği diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Erbaş ve Okur (2012), yaptıkları çalışmada problem çözmede başarılı olan bireylerin farklı problem çözme stratejilerini etkin bir şekilde kullanabildiklerini tespit etmişlerdir. Yıldız, Baltacı ve Güven (2011), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin bir problemi çözerken

alternatif yollar oluşturarak problemleri çözmeyi başardıkları sonucuna ulaşmıştır. Hegarty, Mayer ve Monk (1995), yaptıkları çalışmada problem çözmede başarılı olan bireylerin problemlerin çözümü konusunda alternatif seçenekler geliştirebilme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar ve araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle problemlerin çözümünde olabildiğince çok sayıda çözüm seçeneği oluşturulması işleminin problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerce sergilenmesi olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca SPÇBY olan katılımcıların dokuzunun çözüm yolunu değerlendirme sürecinde geliştirilen çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünme davranışını sergilediği, SPÇBD olan katılımcıların ise yalnızca üçünün böyle bir değerlendirme çalışmasında bulunduğu saptanmıştır. Çözülmesi gereken sorunlar karşısında olabildiğince fazla sayıda çözüm seçeneği oluşturmak sorunlara yönelik birçok boyutun düşünüldüğü anlamına gelmektedir. Kişilerarası sorunlarda başarı sağlanabilmesi adına farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modellemeler incelendiğinde de bu aşamanın karar verme sürecine yönelik önemli bir aşama olduğu ve problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin bu davranışları gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar da belirtilen bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerilerinin öğretildiği eğitim programlarında katılımcıların çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bedel ve Arı, 2012; Cartıllı ve Bedel, 2015; Çetinkaya, 2013).

Araştırma sonuçları bilişsel farkındalık stratejileri bağlamında değerlendirildiğinde ise bilişsel farkındalığa ait olduğu saptanan davranışların daha çok SPÇBY olan katılımcılar tarafından sergilendiği ve bu katılımcıların aynı zamanda işlevsel problem çözme davranışlarının sergilenmesi sürecinde de SPÇBD olan katılımcılara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Özellikle problemin analiz edilmesi, alternatif çözüm önerilerinin oluşturulması ve geliştirilen çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünme gibi davranışların çoğunlukla SPÇBY olan katılımcılar tarafından sergilendiği saptanmıştır. Benzer şekilde Azak (2015), yaptığı çalışmada ikiden fazla strateji kullanarak problemi çözen öğrencilerin bilişsel farkındalığa ait birçok davranışı sergilediğini tespit etmiştir. Öztürk (2009), çalışmasında fizik problemlerinin çözümünde başarılı olan fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının

bilişsel farkındalığa ait davranışların sergilenmesinde daha yüksek bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Şengül ve Işık (2014), çalışmalarında bilişsel farkındalığa ait davranışları sergileyen öğrencilerin, problem çözmede daha yüksek bir başarı elde ettiklerini tespit etmiştir. Serin (2014), problem çözme süreçlerinde başarılı olan öğrencilerin bilişsel farkındalığa ait davranışları diğer öğrencilere göre daha fazla işe koştukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Aydurmuş (2013), yaptığı çalışmada problemlerin tamamının çözümünde başarılı olan öğrencilerin bilişsel farkındalığa ait davranışları daha fazla sergilendiğini belirtmiş ancak öğrencilerin daha az başarı elde ettikleri problemlerde başarılı oldukları problemlere göre bilişsel farkındalığa ait davranışları daha fazla sergilemeleri nedeniyle bilişsel farkındalığın problem çözme başarılarının değerlendirilmesi için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kanadlı ve Sağlam (2013), yaptıkları çalışmada bilişsel farkındalığa ait davranışları sergilemenin alıştırma sorularının çözümünde etkili olduğu ancak problemlerin çözümünde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer becerilerin incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde bilişsel farkındalığın problem çözme başarısının belirlenmesindeki tek faktör olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak problem çözmede başarılı olan bireylerin başarısız olan bireylere göre daha fazla bilişsel farkındalık davranışı sergilediği ve düşünsel süreçler üzerindeki yönlendirici etkileri düşünüldüğünde bilişsel farkındalığın, başarılı sonuçlara ulaşma olasılığını artırdığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulguda Arzu öğretmen ile okul idaresi arasında yaşanan soruna ilişkin olarak SPÇBY olan katılımcıların sorunun çözümüne yönelik olumlu bir tutum sergileme, çözüm önerisi geliştirme sürecinde dikkat dağınıklığı yaşamama ve sorunu çözme konusunda ısrarcı olma konularında SPÇBD olan katılımcılara göre daha başarılı olduklarıdır. Ayrıca belirtilen konularda olumsuz görüş belirten SPÇBD olan katılımcıların çoğu problemin çözümüne yönelik olarak yalnızca bir çözüm önerisi geliştirmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde de çözüm konusunda ısrarcı olma, problemi çözülebileceğine yönelik olumlu bir tutum sergileme ve dikkati yönlendirebilme faktörlerinin problem çözme başarısında önemli olduğunun belirtildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Heppner, Hibbel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz, 1982; Heppner, Reeder ve Larson, 1983; Öztürk, 2009; Rudder, 2006; Zan, 2000;).

Senaryo metinlerinde yer alan sorunlara yönelik katılımcılar tarafından karar kılınan çözüm seçenekleri değerlendirildiğinde ise SPÇBD olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun her iki senaryo metninde de genellikle fazla sayıda çözüm önerisi geliştirmede ve geliştirilen çözüm önerilerinde de sorunun üst makamlara şikâyet edilmesi veya sorunlu durumun görmezden gelinmesi gibi çözüm seçeneklerinde karar kıldıkları saptanmıştır. Kişilerarası sorunlarda başarı sağlanabilmesi adına farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modellemeler incelendiğinde özellikle az sayıda çözüm seçeneği geliştirmek ve kısıtlı olarak yapılan değerlendirme çalışmalarından sonra uygulanacak çözüm seçeneğine karar vermek, sorunların başkaları tarafından çözümlenmesini beklemek veya sorunlu durumu görmezden gelmek gibi davranışların işlevsel olmayan problem çözme davranışları olarak belirtildiği görülmektedir. Bunlardan farklı olarak SPÇBY olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ise her iki senaryo metninde de daha fazla sayıda çözüm önerisi geliştirdiği ve karşı taraftan herhangi bir tehdit algılanmadıkça sorunların konuşularak halledilmesi gerektiği yönündeki çözüm seçeneklerinde karar kıldıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013), yaptıkları çalışmada problem çözme puanı yüksek olan öğrencilerin sorunlarını çoğunlukla konuşarak çözdüklerini belirtmiş ancak yapıcı yöntemlerden sonuç alamadıklarında ise kavga ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde SPÇBY olan katılımcıların karşı tarafın sergilediği davranışlara bağlı olarak işlevsel veya işlevsel olmayan çözüm yollarını seçtikleri söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara ve ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek ve sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek ve düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bir problem çözme sürecinde problem çözme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejilerini nasıl kullandıklarını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada yanıt aranan sorulara yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
4. Sosyal problem çözme sürecinde işlevsel problem çözme davranışları olarak belirtilen; problemi derinlemesine analiz etme, birden fazla alternatif çözüm önerisi geliştirme ve geliştirilen çözüm seçeneklerinin olası sonuçlarını düşünme gibi davranışların daha çok SPÇBY olan katılımcılar tarafında sergilendiği saptanmıştır.

5. Bilişsel farkındalığa ait davranışları yüksek düzeyde sergileyen katılımcıların işlevsel problem çözme davranışlarını da yüksek düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir.

6. Sorunun çözümüne yönelik olumlu bir tutum sergileme, çözüm önerisi geliştirme sürecinde herhangi bir dikkat dağınıklığı yaşamama ve çözümde ısrarcı olma konularında SPÇBY olan katılımcıların daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

7. SPÇBD olan katılımcıların kişilerarası sorunların yer aldığı her iki senaryo metninde de az sayıda çözüm önerisi geliştirdiği ve genellikle benzer çözüm seçeneklerinde (üst makamlara şikâyet etmek veya sorunu çözümsüz bırakmak) karar kıldıkları tespit edilmiştir. Bundan farklı olarak SPÇBY olan katılımcıların ise karşı taraftan herhangi bir tehdit algılanmadıkça konuşarak anlaşma yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Yapılan araştırmada işlevsel problem çözme davranışlarının daha çok SPÇBY olan sınıf öğretmeni adaylarınca sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problemler konusunda daha yetkin kişiler olmasını sağlamak için adayların üniversite yaşamında veya seminerler kapsamında gittikleri okullarda sıkça karşılaştıkları sosyal problemlerin neler olduğu belirlenmeli ve bu problemlerin çözümü ile ilgili işlevsel problem çözme aşamaları takip edilerek problem çözme etkinlikleri yapılmalıdır.

2- Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme sürecinde hangi işlevsel problem çözme davranışlarını sergilediğini belirlemek için yalnızca iki senaryo metni kullanılmıştır. Bunun nedeni ise katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin, araştırmanın nicel bölümünde kullanılan Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu ile belirlenmiş olmasıdır. Bu bağlamda senaryo metinlerinin sayısının fazlaştırılarak sonuçların tutarlılığının artırılması sağlanabilir.

3- Araştırmada yer alan katılımcılar senaryo metinlerinde anlatılan problemlere yönelik yalnızca çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar tarafından seçilen çözüm yollarının olumlu bir sonucun elde edilmesini

sağlayıp sağlamayacağına yönelik herhangi bir veri elde edilememiştir. Katılımcıların belirledikleri çözüm yollarının doğruluğunun ölçülebilmesi amacıyla alanda uzman akademisyenlerin de görüşleri alınarak doğru çözüm yolunun veya çözüm yollarının bununla birlikte doğru cevabın veya doğru cevaba yakın cümlelerin nasıl puanlanacağına önceden belirlendiği senaryo metinleri oluşturulabilir. Böylece katılımcılar tarafından geliştirilen çözüm yollarının da puanlaması yapılabilir ve problemi çözme olasılığını artıran davranışların olumlu bir sonucun elde edilmesinde ne gibi bir katkı sağlayacağı belirlenebilir.

4- Araştırmada bilişsel farkındalığa ait davranışları yüksek düzeyde sergileyen katılımcıların işlevsel problem çözme davranışlarını da yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel farkındalığı geliştirici çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.

5- Bilişsel farkındalık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği nitel çalışmalarda problem kavramı genellikle matematik veya fen problemleri kapsamında incelenmiştir. Bu nedenle bilişsel farkındalığın sosyal problemler bağlamında incelendiği nitel çalışmaların sayısının artırılması sağlanabilir.

6- Yapılan araştırmada sosyal problem kavramı ile kişilerarasında yaşanan sorunlar ifade edilmektedir. Bu kapsamda hazırlanan senaryo metinleri de kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlarla sınırlıdır. Ancak alanyazındaki açıklamalar incelendiğinde sosyal problemlerin kişisel, kişisel olmayan ve toplumsal sorunları da kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak benzer araştırmalarda sosyal problem kavramını belirli bir problem türüyle sınırlandırmaktan ziyade bu problem kapsamında yer alan her bir problem türüne yönelik senaryo metinlerinin hazırlanması sağlanabilir. Böylece araştırmada yer alacak katılımcıların farklı sosyal problem türlerinde de benzer bir başarı gösterip göstermediği ve eğer sergilenen başarı düzeyi problem türlerine göre farklılaşıyorsa bu durumun nedenleri incelenebilir.

7- Alanyazında sosyal problem çözme becerisine yönelik çalışmalarda genellikle ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Beceri düzeyinin artışında etkili olan faktörlerin neler olduğunun belirlenebilmesi için beceriyle ilişkisi olduğu

düşünülen (örneğin; etkili iletişim, empati veya bilişsel farkındalık) diğer becerilerle ilgili eğitim programları hazırlanarak deneysel çalışmalar yapılabilir.

8- Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme süreçleri bilişsel farkındalık bağlamında incelenmiştir. Benzer çalışmaların sınıf öğretmenleriyle yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 658-680.
- Akkaya, D. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Kayseri İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aksan, N. ve Sözer, M.A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Anderson, R.J., Goddard, L. Ve Powell, J.H. (2009). Social problem-solving and depressive symptom vulnerability: The importance of real-life problem-solving performance. *Cognitive Therapy and Research*, 35(1), 48-56.
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1). 103- 113.
- Arslan, B.F. (2016). *Fiziksel engelle sahip çocuğu olan annelere verilen sosyal problem çözme beceri eğitiminin problem çözme davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artzt, A.F. ve Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Aurah, C.M., Koloï-Keaikitse, S., Isaacs, C. ve Finch, H. (2011). The role of metacognition in everyday problem solving among primary students in Kenya. *Problems of Education In The 21st Century*, 30, 9-21.
- Avcı, M. (2016). *Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ay, T.R. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, H. ve Kubanç, Y. (2014). Problem çözme sürecinde üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 203-219.
- Aydurmuş, L. (2013). *8.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Ayvaz Tuncel, Z. Ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 25-44.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışların belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakioğlu, B., Alkış Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-33.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Barın, S. (2016). *Örnek olay tabanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında üstbilişsel strateji kullanım desteğinin problem çözme süreçlerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Batha, K. ve Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.

- Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (37), 68-81.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2012). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(2), 440-451.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (A. F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1958)
- Bilgin, M. (2017). Ergenin beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal yetkinlik, bilişsel hatalar ve anne baba beş faktör kişilik özellikleri ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 230-250.
- Biryukov, P. (2002). Metacognitive aspects of solving combinatorics problem. *International Journal in Education Mathematics*, 1-19.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Thinking for the future. *Emergency Librarian*, 17(5), 11-13.
- Bonds, C.W., Bonds, L.G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-60.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Brown, A.L. (June 1977). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. 25 Temmuz 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cartıllı, K. ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-105.
- Cihanoğlu, M.O. (2012). Metacognitive awareness of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4529-4533.
- Costa, A.L. (1991). Mediating the metacognitive. A.L. Costa, (Ed.), *Developing Minds A Resource Book For Teaching Thinking* içinde (ss.211-214). 1250

North Pitt St., Alexandria, VA 22314: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Coşkun, M.A. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Psikolojik danışma için başvuran ve başvurmayan üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 48-56.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Dalkılıç, N.M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 789-802.
- Demir, Ö. ve Kaya, H.İ. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin eleştirel düşünme durumları ile ilişkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 35-68.
- Demir, Ö. ve Öçal, T. (2014). Problem çözme sürecinde bilişsel farkındalık becerilerinin kullanılmasının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 132-157.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.

- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 247-267.
- Dilsiz, A. ve Dilsiz, F. (1993). İntihar girişimlerinde belirtilen nedenler. *Kriz Dergisi*, 1(3), 124-128.
- Doğan, A., Arumi Ribas, M. ve Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive tools in interpreting training: A pilot study. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 69-84.
- Dora, S. (2003). *Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- D'Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. ve Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, ve L. J. Sanna, (Ed.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training* içinde (ss.11-27). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (1982). Social problem solving in adults. P.C. Kendall, (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* içinde (ss.202-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (2007). *Problem-solving therapy a positive approach to clinical intervention* (Third Edition). New York: Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (2010). Problem-solving therapy. K.S. Dobson, (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* içinde (ss.197-224). New York: The Guilford Press.
- Ektem, I.S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- El-Emam, Y. (November 1999). *The effectiveness of an instructional program for promoting prospective mathematics teachers' use of metacognitive strategies in problem solving*. 21 Haziran 2019, https://www.researchgate.net/publication/289523055_The_Effectiveness_of_a_n_Instructional_Program_for_Promoting_Pro prospective_Mathematics_Teachers'_use_of_Metacognitive_Strategies_in_Problem_Solving
- Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM*, 41(5), 605-618.

- Elitaş, Y.Ö. (2015). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin; üstbiliş, mantıksal düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlaması, güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10.
- Erbas, A.K. ve Okur, S. (2012). Researching students' strategies, episodes, and metacognitions in mathematical problem solving. *Quality & Quantity*, 46(1), 89-102.
- Eren, N. (2016). *Yetişkinlerin bağlanma stillerine göre bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erol, M. (2017). *Beyin temelli öğrenme modeline uygun hazırlanan öğretim aktivitelerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gassner, L. (June 2009). *Developing metacognitive awareness –a modified model of a PBL-tutorial*. 21 Temmuz 2018, <https://pdfs.semanticscholar.org/f4fe/2a54430980439031e6341998de20d6475ae4.pdf>
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 167-173.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Goldberg, P.D. ve Bush, W.S. (2003). Using metacognitive skills to improve 3rd graders' math problem solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 25(4), 36.
- Goos, M., Galbraith, P.L. ve Renshaw, P.D. (2000). A money problem: A source of insight into problem solving action. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-21.
- Gordon, T. (2002). *Etkili Anababa Eğitimi*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1970)

- Gourgey, A.F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (78), 135-156.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gür, H. ve Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 95-112.
- Hawkins, D., Sofronoff, K. ve Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the social problem solving inventory-revised short form: Is the short form a valid and reliable measure for young adults?. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 462-470.
- Hegarty, M., Mayer, R.E. ve Monk, C.A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 18-32.
- Heppner, P.P., Hibel, J., Neal, G.W., Weinstein, C.L. ve Rabinowitz, F.E. (1982). Personal problem solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 580-590.
- Heppner, P.P., Reeder, B.L. ve Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 537-545.
- Heppner, P.P. ve Krauskopf, C.J. (1987) An information -processing approach to personal problem solving. *Counselling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnan, G. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekâ ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167-178.
- İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kanadlı, S. ve Sağlam, Y. (2013). Üstbilişsel davranışlar problem çözmede faydalı mıdır?. *İlköğretim Online*, 12(4), 1074-1085.
- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47(3), 317-336.
- Kaplan, A., Duran, M. ve Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakoç, F.Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitim Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Karataş, H.M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katsanis, E. (2016). Metacognitive awareness development through CALL. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 280-297.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kerimgil Çelik, S. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 282-294.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kızılaslan Tunçer, B., Kıncal, R. ve Şahin, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. *International Journal of Social Science*, (31), 249-263.
- Kiremitci, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kiremitci, O. ve Canpolat, A.M. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 118-126.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kramarski, B., Mevarech, Z.R. ve Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225-250.
- Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94- 109.
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Lai, E.R. (April 2011). *Metacognition: A literature review*. 18 Temmuz 2018, http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/metacognition_literature_review_final.pdf
- Lee, C.B., Teo, T. ve Bergin, D. (2009). Children's use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian context. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102.
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship?. *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. ve Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. 125 N. West Street Alexandria, VA 22314-2798: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB. (2017). *Hayat bilgisi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- McMurran, M., Nezu, A.M. ve Nezu, C.M. (2008). Problem solving therapy for people with personality disorders: An overview. *Mental Health Review Journal*, 13(2), 35-39.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı ve ark., Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1977)
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997)
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. ve D’Zurilla, T.J. (2012). *Problem-solving therapy a treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Ocak, G. ve Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 27-45.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, Z.Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç İra, G. ve Çelebi Öncü, E. (2017). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algılarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 6(1), 35-49.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özoğlu, S.Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 489-492.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözme süreçlerinin bilişsel farkındalık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 193-209.

- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pilten, P. ve Yener, D. (2010). Evaluation of metacognitive knowledge of 5th grade primary school students related to non-routine mathematical problems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1332-1337.
- Polat, S. ve Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 28-43.
- Pugalee, D.K. (2001). Writing mathematics, and metacognition: Looking for connections through students' work in mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 101 (5), 236-245.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling*, 7 (1), 124-141.
- Rudder, A. (2006). *Problem solving: Case studies investigating the strategies used by secondary American and Singaporean students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida University.
- Safari, Y. ve Meskini, H. (2016). The effect of metacognitive instruction on problem solving skills in Iranian students of health sciences. *Global Journal of Health Science*, 8(1), 150-156.
- Sağkal, A.S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 152-162.
- Saracaloğlu, A.S. ve Çengel, M. (2013). Cinsiyet, yaş ve düşünme ihtiyacı düzeyinin bilişötesi farkındalığı yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-13
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. ve Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Serin, M.K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sezen, B. (2015). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Swanson, H.L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 306-314.
- Swets, P.W. (1998). *Ergen çocuğunuzla konuşma sanatı*. (B. Atlamaz, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995)
- Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-33
- Şengül, S. ve Işık, S.C. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin “Webb’in Bilgi Derinliği Seviyeleri”ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 93-127.
- Temel, V. ve Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 70-76.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Topbaş, F. (2007). İşsizlik ve intihar ilişkisi: 1975-2005 var analizi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13, 161-172.
- Tunalı, H. ve Özkaya, S. (2016). Türkiye’de işsizlik-intihar ilişkisinin analizi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 56-70.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Uygur, S.S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (5), 123-144.

- Williams, J.P. ve Atkins, J.G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students, D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A.C. Graessar (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education* içinde (ss.26-43). New York: Routledge.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: Nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki "İstanbul Anadolu Yakası örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, S. ve Ersözlü, Z.N. (2013). The relationship between students' metacognitive awareness and their solutions to similar types of mathematical problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(4), 411-415.
- Yıldız, A., Baltacı, S. ve Güven, B. (2011). Metacognitive behaviours of eight grade gifted students in problem solving process. *The New Educational Review*, 26(4), 248-260
- Yıldız, Y. ve Kurtuldu, M.K. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science*. (28), 525-535.
- Yıldız, Z. (2014). *Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.
- Yimer, A. ve Ellerton N.F. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of mathematical problem solving: An emerging model. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Conference Proceedings*, 575- 582.
- Yürüdü, F.E. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Zan, R. (2000). A metacognitive intervention in mathematics at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 143-150.

- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zincirli, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



EKLER

EK 1. Ölçeklerin Kullanımı Konusunda Gerekli İzinler

Subject: Fw: Ölçek Kullanım İzni

----- Forwarded Message -----

From: Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>

To: Melike Özyurt <melike.ozyurt@yahoo.com>

Sent: Tuesday, November 13, 2018, 2:28:13 PM GMT+3

Subject: Re: Ölçek Kullanım İzni

Hocam ölçek ektedir iyi çalışmalar diliyorum

Prof. Dr. Ahmet Akın

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

13 Kas 2018 Sal 14:18 tarihinde Melike Özyurt <melike.ozyurt@yahoo.com> şunu yazdı:

Sayın Hocam,

İzininiz olursa Türkçe Formunun geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz Biliş Ötesi Farkındalık Envanterini bir öğrencimin yüksek lisans tez çalışmasında atıfta bulunarak kullanmak istiyoruz. Uygun görürseniz envanteri bizimle paylaşmanızı rica ediyoruz. Yanıtınızı bekliyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Dr Öğr Üyesi Melike Özyurt

Gaziantep Eğitim Fakültesi

Sayın **Mehmet** ESKİN, ben Gaziantep Üniversitesi Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Fırat AĞLAMİŞ, Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT danışmanlığında yazacağım ve Bilişsel Farkındalık ile Sosyal Problem Çözme Becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim tezimde seçtiğim katılımcılara D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares tarafından 2002 yılında geliştirilen **Eskin M.**, Aycan Z., nin 2009 yılında Türkçe'ye uyarlayıp geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı 52 maddelik uzun form ve 25 maddelik kısa formu eğer izniniz olur ise inceleyip tezim için en uygun formu kullanmak isterim. Şimdiden teşekkür ederim. [Gelen Kutusu x](#)



Fırat Ağlamış <firtgms@gmail.com>

Alıcı: meskin

28 Eki 2018 Paz 14:05



MEHMET ESKİN <meskin@adu.edu.tr>

Alıcı: ben

4 Kas 2018 Paz 00:05



Kullanabilirsiniz, başanlar.

Bu adresime arada giriyorum. Tekrar yazarsanız: meskin@ku.edu.tr adresini kullanmanızı rica ederim.

Prof. Dr. **Mehmet Eskin**

Koç Üniversitesi

Psikoloji Bölümü

Sarıyer, İstanbul

EK 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi ilişkin seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1. Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.					
2. Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.					
3. Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.					
4. Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırıyorum.					
5. Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
6. Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
7. Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.					
8. Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.					
9. Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.					
10. Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.					
11. Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.					
12. Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.					
13. Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.					
14. Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.					
15. Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.					
16. Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.					
17. Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.					
18. Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.					
19. Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
20. Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.					
21. Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.					
22. Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.					
23. Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.					
24. Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.					
25. Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.					

	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
26. İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.					
27. Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.					
28. Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.					
29. Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.					
30. Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.					
31. Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.					
32. Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.					
33. Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.					
34. Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.					
35. Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.					
36. Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.					
37. Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.					
38. Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.					
39. Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.					
40. Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.					
41. Öğrenmemi yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.					
42. Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.					
43. Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.					
44. Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.					
45. Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.					
46. İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.					
47. Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.					
48. Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.					
49. Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.					
50. Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.					
51. Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.					
52. Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.					

EK 3. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri-Kısa Formu

Aşağıda günlük yaşamda problemlerle karşılaştığınızda ortaya çıkabilecek bazı düşünce, duygu ve davranış tarzlarınızla ilgili maddeler yer almaktadır. Burada genellikle karşılaştığınız sıradan güçlüklerden ya da her gün üstesinden başarıyla geldiğiniz baskılardan bahsedilmemektedir. Bu envanterde sözü edilen problem, yaşamınızda önemli bir yeri olan, size sıkıntı veren fakat üstesinden nasıl geleceğinizi ya da sizi rahatsız etmesini durduracağınızı bilmediğiniz bir şeydir. Bu problem düşünceleriniz, duygularınız, davranışlarınız, sağlığınız ya da fiziksel görünüşünüz gibi kendinizle ilgili; aileniz, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz, patronunuzla gibi diğer insanlarla ilişkilerinizle ilgili veya eviniz, arabanız, mal varlığınız, paranız gibi sahip olduğunuz şeylerle ve çevrenizle ilgili olabilir. Cümleleri okurken kendinizi bugünlerde bir problemle karşılaştığınızda her zaman düşündüğünüz, hissettiğiniz ve davrandığınız şekilde değerlendiriniz.

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi ilişkin seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1. Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım.					
2. Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmem.					
3. Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam.					
4. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir çözüm bulabileceğime inanırım.					
5. Ne zaman bir problemim olsa, o problemin çözülebileceğine inanırım.					
6. Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmadan önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeceğini görmek amacıyla bir şey yapmadan öylece durup beklerim.					
7. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.					
8. Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalasam da, o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.					
9. Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim.					

	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
10. Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.					
11. Zor problemler beni çok mutsuz eder.					
12. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.					
13. Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak hoşuma gider.					
14. Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.					
15. Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersem o problemi kendi başıma çözebileceğime inanırım.					
16. Çözülmesi gereken bir problemim olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır.					
17. Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar ertelerim.					
18. Problemlerimden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım.					
19. Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluşturmam.					
20. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye vakit ayırmam.					
21. Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde değerlendirmeye çalışırım.					
22. Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım “bir fırsat” ya da “üstesinden gelinecek bir durum” olarak görmeye çalışırım.					
23. Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretemez hale gelinceye dek mümkün olduğu kadar çok seçenek düşünürüm.					
24. Karar verirken, her seçeneğin sonuçları üzerinde pek fazla düşünmeden sezgilerimle hareket ederim.					
25. Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.					

EK 4. Sosyal Problem Senaryosu-1

Aşağıdaki sosyal problem senaryosunu dikkatlice okuyarak sorulara cevap veriniz.

Yusuf öğretmen, çalıştığı okulun birinci katında haftada iki gün nöbet tutmaktadır. Ancak nöbet tuttuğu zamanlarda okulun giriş katında nöbet tutan Murat öğretmenin görevini tam olarak yapmamasından dolayı çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Özellikle Murat öğretmenin çay içme bahanesiyle görev yerini terk ettiği veya başka bir öğretmenle konuşarak öğrencilerle ilgilenmediği zamanlarda öğrencilerin koridorlarda koşuşturarak kargaşa yaratması ve bu nedenle gerekli kontrolün sağlanamaması Yusuf öğretmenin canını çok sıkılmaktadır. Ayrıca okul idarecileri tarafından teneffüslerde öğrenci güvenliği ile ilgili tüm sorumluluğun nöbetçi öğretmenlerde olduğunun belirtilmesi ve yaşanacak herhangi bir sorunda gerekli idari işlemlerin uygulanacağını söylenmesi Yusuf öğretmenin idareciler tarafından sorumlu tutulma kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Yusuf öğretmen ise okula yeni atandığı için diğer öğretmenlerle veya idarecilerle herhangi bir sorun yaşamayı istememekle beraber nöbet tuttuğu günlerde yaşadığı bu sıkıntıdan da kurtulmak istemektedir. Sizce Yusuf öğretmen bu sorunu nasıl çözmelidir?

Sorular

- 1-Yukarıda anlatılan problemi çözebileceğinizi düşünüyor musunuz? (“Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplayarak düşüncenizin nedenini kısaca açıklayınız.)
- 2-Yukarıda anlatılan problem durumu nedir? (Problemi oluşturan nedenler nelerdir ve problem kimler arasında yaşanmaktadır?)
- 3-Problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu geliştiriniz.
- 4-Problemin çözümüne yönelik olarak geliştirdiğiniz çözüm yollarının olası sonuçlarını yazınız.
- 5-Size göre bu problemin çözümü için uygulanabilecek en etkili çözüm yolu hangisidir? (Karar veriniz.)
- 6-Problemin çözümü için uygulamaya karar verdiğiniz çözüm yolunu neden seçtiğinizi kısaca açıklayınız.
- 7-Bu problemi çözmek için seçtiğiniz çözüm yolunu uyguladığınızı ve başarısız sonuçlar elde ettiğinizi düşününüz. Bu durum karşısında neler yaparsınız?

EK 5. Sosyal Problem Senaryosu-2

Arzu öğretmen, göreve yeni başlayan sözleşmeli bir öğretmendir. Okulun müdür yardımcısı Ali Bey, Arzu öğretmenin sözleşmeli öğretmen olmasından dolayı kadro alamama kaygısı yaşayacağını ve bu nedenle verilen her görevi itiraz etmeden yapacağını düşünerek, öğretmen katılımının zorunlu olduğu tören ve seminer toplantılarının çoğuna gitmesi için Arzu öğretmeni görevlendirmektedir. Ayrıca müdür yardımcısı tarafından yapılması gereken ve zaman alıcı idari işlemlerin bir kısmını da Arzu öğretmene yaptırmaktadır. Bu davranışların Ali Bey tarafından sıklıkla tekrarlanması ve Arzu öğretmenin durumun yanlışlığını dile getirdiğinde ise Ali Bey'in "Hocam siz sözleşmeli öğretmensiniz. Eğer bizi belli konularda idare etmezseniz biz de sizi idare etmeyiz." demesi Arzu öğretmenin canını çok sıkılmaktadır. Ancak Arzu öğretmen idarecilerle herhangi bir sorun yaşamayı istememekle beraber Ali Bey tarafından yapılması istenen angarya işlerden de kurtulmak istemektedir. Sizce Arzu öğretmen bu sorunu nasıl çözmelidir?



EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirme sürecini incelemek ve bilişsel farkındalığın bu süreçte nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, çözüm önerisi geliştirme sürecinizi ve bu süreçte nasıl bir yol izlediğinizi belirlemeye yönelik olarak sizlere çeşitli sorular yönelteceğim. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için sizlerin vereceği samimi cevaplar büyük bir önem arz etmektedir. Belirtmek isterim ki adınız veya sizin tanınmanızı sağlayacak hiçbir bilgi araştırmanın hiçbir bölümünde belirtilmeyecek ve tamamen gizli tutulacaktır.

Vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

1- Problemi okuduğunuzda bu probleme bir çözüm önerisi geliştirebileceğinizi düşündünüz mü? (“Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplayınız.) Bu düşüncenizin nedenini açıklayınız mı?

2- Probleme yönelik çözüm önerisi geliştirme sürecinizi değerlendirdiğinizde, nasıl bir yol izlediğinizi aşama aşama anlatır mısınız?

3- Problemin tam olarak ne olduğunu anlayabilmek için neler yaptığınızı anlatır mısınız?

- Problemi birden fazla kez okudunuz mu? Neden?
- Problem durumunu kendi cümlelerinizle özetlediniz mi? Neden?
- Problemi okurken önemli gördüğünüz bilgilerin altını çizdiniz mi? Neden?
- Önemli gördüğünüz bilgilerde çalışma temponuzu yavaşlatarak bilgiye odaklandınız mı? Neden?

4- Problemi çözmek için uygulamaya karar verdiğiniz çözüm yolunu nasıl belirlediğinizi anlatır mısınız?

- Çözüm işlemi sonunda ulaşmak istediğiniz hedefleri belirlediniz mi? Neden?
- Problemi çözmek için birden fazla çözüm yolu geliştirdiniz mi? Neden?
- Çözüm önerisi geliştirirken karşılaştığınız muhtemel engelleri belirlediniz mi? Neden?
- Çözüm önerisi geliştirirken karşılaştığınız engelleri ortadan kaldırmak için yollar aradınız mı? Neden?
- Probleme yönelik çözüm önerisi geliştirirken eskiden çözmüş olduğunuz başka bir problem durumundan yararlandınız mı?

5- Uygulamaya karar verdiğiniz çözüm yolunu değerlendirdiğinizde başarılı sonuçlar elde edeceğinizi düşünüyor musunuz? Bu düşüncenizin nedenini açıklayınız mı?

6- Bu problemi çözmek için seçtiğiniz çözüm yolunu uyguladığınızı ve başarısız sonuçlar elde ettiğinizi düşünüünüz. Bu durum karşısında neler yaparsınız?

7- Probleme yönelik çözüm önerisi geliştirme sürecinizde dikkatinizin dağıldığı anlar oldu mu? Cevabınız “evet” ise dikkatinizin dağılma nedenlerini söyler misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

1991 yılında Mersin’de doğdu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Mersin’de okuduktan sonra 2010 yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazanıp, 2011 yılında Mersin Üniversitesi’ne yatay geçiş yaparak üniversite eğitimini burada tamamladı. 2014-2017 yılları arasında Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde, 2017 yılından itibaren ise Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

He was born in 1991 in Mersin. After completing primary, secondary and high school in Mersin, he entered Harran University, Faculty of Education, Classroom Teaching Department in 2010 and transferred to Mersin University in 2011, where he completed his university education. He worked as a classroom teacher in Suruç district of Şanlıurfa between 2014-2017 and has been working in Şehitkâmil district of Gaziantep since 2017.