

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Seda Kerimgil Çelik  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
[skerimgil@firat.edu.tr](mailto:skerimgil@firat.edu.tr)

### Özet

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 112'si (%58.6) kız, 79'u (41.4) erkek toplam 191 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanterinin kısa formudur. Araştırma elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkenine göre kaçınan tarz boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir  $t_{(189)}=0.005$ ,  $p<.05$ . Bölümü tercih edilmiş durumu değişkeninde negatif sorun yönelimi  $t_{(189)}= 0.011$ ,  $p<.05$  ve kaçınan boyutunda  $t_{(189)}= 0.009$ ,  $p<.05$ . Bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının negatif sorun yönelimleri ve kaçınan tarz ortalama puanları daha yüksektir. Kaçınan boyutunda hem cinsiyet hem de baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ancak cinsiyet ve baba eğitim durumu, kaçınan tarz boyutu üzerinde ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır,  $F(4,181)= 1.804$ ,  $p>.05$ .

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal problem çözme becerisi, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen yetiştirme.

## INVESTIGATION IN TO THE EFFECTS OF VARIOUS VARIABLES ON SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

### Abstract

This study aimed to investigate the effects of various variables on social problem solving skills of classroom teacher candidates. The participants included 191 students (female  $n= 112- 58.6\%$  ; male  $n=79 41.4\%$ ) from classroom teaching department of Faculty of Education in a state university in Turkey between 2014-2015 academic year. Data collection tool was the short form of the Revised Social Problem Solving Inventory. Based on the findings, significant differences were found in the avoidant style,  $t_{(189)} = 0.005$ ,  $p <.05$ . in terms of gender dimension: preference of the department  $t_{(189)} = 0.011$ ,  $p <.05$  ; avoidant dimensions  $t_{(189)} = 0.009$ ,  $p <.05$ . The average scores related to negative problem orientation and avoidant style of classroom teacher candidates who inadvertently selected the department were higher. Significant differences were found in avoidant dimensions in terms of both gender and educational level of fathers; however, the effect of education level of the fathers on the avoidant dimension was not found significant  $F(4,181) = 1.804$ ,  $p >.05$ .

**Keywords:** Social problem solving skills, classroom teacher candidates, teacher education.

### GİRİŞ

Sorun, bireyin ulaşmak istediği noktaya engel olan durumların ortaya çıkmasıyla oluşur (Cüceloğlu, 2007). Engel olarak karşılaşılan belirsizlik, gerginlik, dengesizlik ve uyumsuzluk gibi durumları meydana getiren ilişkiler bütünü sorun olarak tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2001). Günlük yaşamda farklı türlerdeki sorunlar bazen bir araya gelerek karmaşık bir sorun haline gelebilir (Cüceloğlu, 2007). Sorun çözme, bu günlük yaşamda karşılaştığımız karmaşık sorunlar için etkili bilişsel ve davranışsal bir süreç ortaya koyarak sorunun tanımlanıp, çözümlenmesidir (Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005). Sorunların çoğu sahibi harekete geçmeden çözülmez. Bu

harekete geçme bireyin yaşantısı yoluyla, öğrendiklerini karşılaştığı sorunlara tepkiler vererek çözmesidir(Korkut,2002). Sorun çözme becerisi ise, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin yanı sıra görüşlerini de içeren bulunan durum ile istenilen durum arasındaki engellerin ortadan kaldırılma çabasıdır(Karabağ ve İnal, 2009). İstenilen duruma ulaşmada sorun çözüm sürecinde, sistematik ve analitik düşünme sürecine uyum sağlamanın yanı sıra karar verme ve yaratıcılık yer almaktadır. Sorun çözme çeşitli durumlara göre de farklılık gösterebilmektedir (Kalaycı, 2001). Sorunlar, yöneltme gücü ile kişisel ve kişilerarası hayatımızı ilerletmeyi sağlarlar. Bu nedenle amaç sorunlardan kaçmak değil sorunları çözmek için çaba göstermektir (Öğülmüş, 2006).

Sosyal sorun çözme, sorun durum ile karşı karşıya kalındığında soruna tepki verme ve başa çıkmadır (D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995). Sosyal sorun çözme bilinçli, akla uygun çaba gerektiren ve amaçlı bir faaliyettir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal sorun çözme araştırmaları süreç ölçümleri ve ürün ölçümleri olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır(D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995). Süreç ölçümlerinde sorunlara yönelim, tanımlama ve çözüme ulaşabilmeleri için takip edilmesi gereken aşamaları öğretmeyi hedefler. Ürün ölçümlerinde ise sosyal sorun durumunda yaptıkları davranışlar üzerinde odaklanılır (Öğülmüş, 2006).

Sosyal sorun çözme D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilmiş ve D'Zurilla ve Nezu (1982, 1986, 1990) sosyal problem becerisi iki genel yapıdan oluşur. Bu iki yapı soruna yönelim ve sorun çözme becerileri (D'Zurilla ve arkadaşları tarafından 2002'de sorun çözme stili olarak adlandırılan) birbirinden kısmi olarak bağımsızdır (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004 ). Sosyal sorun çözme, kişisel sorun çözme ve kişilerarası sorun çözme olarak da ifade edilmektedir (Erözkan, 2013; Koç, Terzi ve Gül, 2015; Bedel ve Arı, 2011; Çam, Tümkeya ve Yerlikaya, 2011; Topal,2011; Öğülmüş, 2006). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'e göre Gözden Geçirilmiş Sorun Çözme Envanterinin (SSÇE-G) maddeleri, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki soruna yönelim ve akılcı, kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme boyutlarından oluşan üç sorun çözme tarzı boyutundan oluşmaktadır(Eskin ve Aycan, 2009 ). Sosyal sorun çözüme soruna yönelim, günlük yaşamda karşılaştığımız sorunları algılamamızı yansıtan duygusal ve bilişsel şemalarla ilgili sorunlara vermiş olduğumuz eğilim olarak sorun çözmenin motivasyonel bir bileşenidir (Sağkal 2015;Maydeu-Olivares vd. 2000; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sorun çözüme dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme ve kaçınan sorun çözme boyutu işlevsel olmayan özellik taşımaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'e göre dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzına sahip olan kişiler sorunlarla karşılaştıklarında aceleci ve dikkatsiz davranarak değerlendirme sürecinde gerekli özeni göstermediklerinden başladıkları işi bitiremezler. Kaçınan sorun çözme tarzında olanlar, sorunlarla karşılaştıklarında sorunu erteleme yoluna giderek sorunun sorumluluğunu almayarak gerekli gayreti göstermezler. Akılcı sorun çözme tarzında olanlar ise sorunlarla karşılaştıklarında olası çözüm yolları geliştirerek, karar verme sorunu yaşamazlar. Akılcı sorun çözme boyutu işlevsel bir özelliğe sahiptir (Eskin ve Aycan, 2009 ).

Eğitim, bireyi yaşama hazırlarken yaşamında karşılaştığı sorunları etkili sorun çözme becerileri ile donatmayı hedeflemektedir. Çağımızdaki hızlı değişimlere adapte olma çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle de sorun çözme, eğitimin birinci amacı haline geliyor (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Gerek okulda gerek sosyal hayatta bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlara aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak çözüm getirmesi yaratıcı sorun çözümlerini, bireysel ve toplumsal gelişmelerini sağlar (Bakır, 2012). Sorun çözme bireylerin yaşadıkları çevreye uyum sağlamları sağlar ve çok yönlü düşüncelerini sağlar (Senemoğlu, 2007). İlkokul programlarında öğretmen, öğrencilerin eğitim kurumu içinde veya dışındaki gerçek yaşam sorunlarından faydalanarak karşılaştıkları sosyal sorunları düşünme becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır(TTKB, 2015). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, verilen veya var olan bir durumu değiştirmeksizin olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005; Büyüköztürk vd., 2011).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinin 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 247 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ancak hiçbir eksik veri işleme alınmadığından 191 sınıf öğretmeni adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e göre çalışma grubunun 112’si (%58.6) kadın ve 79’u (41.4) erkektir. Sınıf düzeyinde ise 44’ü (%23) 1.sınıf, 45’i (%23.6) 2.sınıf, 42’si (%22) 3.sınıf ve 60’ı (%31.4) 4.sınıftır. Öğretmen adaylarının lise alan türlerine göre 172’si (%90.1) eşit ağırlık, 19’u (9.9) sayısal-sözeldir. Aile gelir durumu değişkeninde ise 51’i (%26.7) gelir giderden az, 116’sı (%60.7) gelir gidere denk ve 24’ü (%12.6) geliri giderden fazladır. Bölümü tercih etme durumuna göre ise 118’i (%61.8) isteyerek ve 73’ü (%38.2) istemeyerek olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre 73’ü (%38.2) okuma yazması yok, 79’u (%41.4) ilkokul, 25’i (%13.1) ortaokul, 14’ü (%7.3) lise ve üstüdür. Baba eğitim durumu 12’si (%6.3) okuma yazması yok, 77’si (%40.3) ilkokul, 46’sı (%24.1) ortaokul, 34’ü (%17.8) lise ve 22’si (%11.5) üniversitedir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Özellikleri

	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	112	58.6
	Erkek	79	41.4
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	44	23
	2.Sınıf	45	23.6
	3.Sınıf	42	22.0
	4.Sınıf	60	31.4
Alan	Eşit Ağırlık	172	90.1
	Sayısal-sözel	19	9.9
Gelir Durumu	Gelir Giderden Az	51	26.7
	Gelir Gidere Denk	116	60.7
	Gelir Giderden Fazla	24	12.6
Tercih Drm.	İsteyerek	118	61.8
	İstemeyerek	73	38.2
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Yok	73	38.2
	İlkokul	79	41.4
	Ortaokul	25	13.1
	Lise ve üstü	14	7.3
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Yok	12	6.3
	İlkokul	77	40.3
	Ortaokul	46	24.1
	Lise	34	17.8
	Üniversite	22	11.5
	Toplam	191	100

**Veri Toplama Aracı**

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)’e göre Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa formu (Tr-SSÇE-G-K) 25 maddeden oluşmaktadır. 0 “Benim için hiç doğru değil” ve 4 “Benim için çok doğru” arası puanlanan 5 boyutlu Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. (1) Olumlu sorun yönelimi (OSY, 5 madde), (2) negatif sorun yönelimi (NSY, 5 madde), (3) akılcı sorun çözme tarzı (ASÇT, 5 madde), (4) dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı (DDSCÇT, 5 madde) ve (5) Kaçınan sorun çözme tarzı (KSÇT, 5 madde). Ölçeğin DFA uyum indeksler;  $\chi^2$  569.29,  $\chi^2/df$  2.15, RMSEA .0421, RMSR .573, AGFI .919, CFI .929 ve NNFI .920’dir. İç tutarlık katsayıları .62 ile .92 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .60 ile .84’dir (Eskin ve Aycan, 2009 ). Ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için belirli bir formül uygulanmaktadır. Genel toplam puan için

uygulanması gereken formül şöyledir; SPÇE-KF Genel Toplam Puan = OSY tp + ASÇT tp + (20-NSY tp) + (20 – DDSÇT tp) + (20 –KSÇT tp). Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100' dür. Sosyal sorun çözme becerisi ölçeğinden yüksek puan alanlar "iyi" düşük puanlar alanlar ise "düşük" düzeyde olduğunu ifade eder (Çekici, 2009).

### Verilerin Analizi

Veriler Gözden Geçirilmiş Sorun Çözme Envanteri ile sınıf ortamında toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov- smirnov testi sonucunda p değeri (0.20) verilerin normal dağıldığını gösterir. Verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bağımsız örneklem için t testi, tek faktörlü varyans analizi, çift yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Varyans analizinde Scheffe testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

### BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, alan, gelir durumu, tercih durumu, anne-baba eğitim durumuna göre incelenmiş ve elde edilen verilerin yapılan istatistiksel analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
OSY	Kadın	112	13.5	3.94	189	.349	.727
	Erkek	79	13.29	4.24			
NSY	Kadın	112	6.66	3.86	189	-.810	.419
	Erkek	79	7.14	4.24			
ASÇT	Kadın	112	13.49	3.84	189	1.613	.108
	Erkek	79	12.56	4.07			
DDSÇT	Kadın	112	6.72	3.80	189	-1.497	.136
	Erkek	79	7.51	3.18			
KSÇT	Kadın	112	4.89	3.63	189	-2.868	<b>.005</b>
	Erkek	79	6.54	4.30			
TOPLAM	Kadın	112	68.71	12.78	189	2.059	<b>.041</b>
	Erkek	79	64.66	14.25			

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ( $t_{189} = -2.868$ ,  $p < .05$ ). Kaçınan sorun çözme tarzı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t_{189} = 2,059$ ,  $p < .05$ ). Sosyal sorun çözme becerileri kadınların ( $\bar{X} = 68.71$ ) erkeklere göre ( $\bar{X} = 64.66$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubundaki kadınların sosyal sorunlarla karşılaştıkların sorunu çözme becerileri erkeklere göre daha yüksektir söylenebilir. İşlevsel olmayan özellik taşıyan kaçınan sorun çözme tarzı boyutu erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 6.54$ ) kadın öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 4.89$ ) göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının sorun çözümünde daha kaçınan tarzda olduğu söylenebilir. Diğer boyutlar incelendiğinde herhangi bir anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Tercih Durumu Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Tercih	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
OSY	İsteyerek	118	13.78	3.94	189	1.59	.113
	İstemeyerek	73	12.82	4.20			
NSY	İsteyerek	118	6.28	3.70	189	-2.57	.011
	İstemeyerek	73	7.79	4.35			
ASÇT	İsteyerek	118	13.20	3.77	189	.44	.177
	İstemeyerek	73	12.94	4.26			
DDSÇT	İsteyerek	118	6.89	3.47	189	-.77	.44
	İstemeyerek	73	7.30	3.74			
KSÇT	İsteyerek	118	4.98	3.76	189	-2.65	.009
	İstemeyerek	73	6.53	4.20			
TOPLAM	İsteyerek	118	68.83	12.42	189	2.36	.019
	İstemeyerek	73	64.14	14.77			

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adayları sosyal sorun çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ( $t_{189} = 2.36, p < .05$ ). Negatif sorun yönelimi boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t_{189} = -2.57, p < .05$ ). Kaçınan sorun çözme tarzı boyutunda ( $t_{189} = -2.65, p < .05$ ). Sosyal sorun çözme becerileri bölümü isteyerek tercih edenlerin ( $\bar{X} = 68.83$ ) bölümü istemeyerek tercih edenlere göre ( $\bar{X} = 64.14$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Negatif sorun yönelimi bölümü istemeyerek tercih edenlerin ( $\bar{X} = 7.79$ ) bölümü isteyerek tercih edenlere göre ( $\bar{X} = 6.28$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaçınan sorun çözme tarzı bölümü istemeyerek tercih edenlerin ( $\bar{X} = 6.53$ ) bölümü isteyerek tercih edenlere göre ( $\bar{X} = 4.98$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre işlevsel olmayan özellik taşıyan kaçınan sorun çözme tarzı ve negatif sorun yöneliminde bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Alan Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Alan	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
OSY	Eşit Ağırlık	172	13.4419	4.10848	189	.289	.773
	Sayısal-Sözel	19	13.1579	3.67065			
NSY	Eşit Ağırlık	172	6.9302	4.06609	189	.740	.460
	Sayısal-Sözel	19	6.2105	3.58359			
ASÇT	Eşit Ağırlık	172	13.1744	3.96237	189	.731	.465
	Sayısal-Sözel	19	12.4737	3.96328			
DDSÇT	Eşit Ağırlık	172	7.0640	3.66770	189	.195	.845
	Sayısal-Sözel	19	6.8947	2.62244			
KSÇT	Eşit Ağırlık	172	5.5872	3.97631	189	.117	.907
	Sayısal-Sözel	19	5.4737	4.24746			
TOPLAM	Eşit Ağırlık	172	67.0349	13.76235	189	-.005	.996
	Sayısal-Sözel	19	67.0526	11.45752			

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlılık düzeyinde bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = -.005, p > .05$ ). Olumlu soruna yönelme alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = .289, p > .05$ ). Negatif soruna yönelmede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = .740, p > .05$ ). Akılcı sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = .731, p > .05$ ). Dürtüsel-

dikkatsiz sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = .195, p > .05$ ). Kaçınan sorun çözme tarzında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{189} = .117, p > .05$ ). Çalışma grubunun 172'si (%90.1) yani büyük çoğunluğunun eşit ağırlık grubunda olduğu da burada görülmektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	43.17	3	14.39	.87	.457	
	Grup içi	3087.15	187	16.51			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	65.57	3	21.86	1.36	.26	
	Grup içi	3001.61	187	16.05			
	Toplam	3067.18	190				
ASÇT	Gruplar arası	116.18	3	38.73	2.53	.058	
	Grup içi	2859.73	187	15.29			
	Toplam	2975.91	190				
BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
DDSÇT	Gruplar arası	44.73	3	14.91	1.171	.322	
	Grup içi	2379.85	187	12.726			
	Toplam	2424.58	190				
KSÇT	Gruplar arası	156.98	3	52.33	3.41	.02	1, 3
	Grup içi	2871.67	187	15.36			
	Toplam	3028.65	190				
TOPLAM	Gruplar arası	950.86	3	316.95	1.754	.158	
	Grup içi	33799.88	187	180.75			
	Toplam	34750.74	190				

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkmamıştır ( $F_{190} = 1.754, p > .05$ ). Ancak kaçınan sorun çözme tarzı boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $F_{190} = 3.41, p < .05$ ). Farklılığı belirlemek için Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda 1. Sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. 3. Sınıf öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 6.9524$ ) ve 1. Sınıf öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 4.25$ ) olarak çıkmıştır. Buna göre 3. Sınıf öğretmen adayları 1. Sınıf öğretmen adayları daha kaçınan sorun çözme tarzına sahiptir şeklinde söylenebilir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	15.14	2	7.57	.46	.63	
	Grup içi	3115.19	188	16.57			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	75.63	2	37.82	2.38	.10	
	Grup içi	2991.55	188	15.91			

	Toplam	3067.18	190			
ASÇT	Gruplar arası	60.08	2	30.04		
	Grup içi	2915.82	188	15.51	1.94	.147
	Toplam	2975.91	190			
DDSÇT	Gruplar arası	60.69	2	30.35		
	Grup içi	2363.88	188	12.57	2.41	.09
	Toplam	2424.58	190			
KSÇT	Gruplar arası	48.15	2	24.08		
	Grup içi	2980.49	188	15.85	1.52	.22
	Toplam	3028.65	190			
TOPLAM	Gruplar arası	793.62	2	396.81		
	Grup içi	33957.12	188	180.62	2.20	.11
	Toplam	34750.74	190			

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin gelir durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmamıştır ( $F_{190} = 2.20, p > .05$ ). Ölçeğin boyutlarından olan olumlu sorun yönelimi ( $F_{190} = .46, p > .05$ ), negatif sorun yönelimi ( $F_{190} = 2.38, p > .05$ ), akılcı sorun çözme tarzı ( $F_{190} = 1.94, p > .05$ ), dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı ( $F_{190} = 2.41, p > .05$ ) ve kaçınan sorun çözme tarzı ( $F_{190} = 1.52, p > .05$ ) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmaya göre gelir durumu değişkeninin sosyal sorun çözme becerisine etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	16.957	3	5.652			
	Grup içi	3113.368	187	16.649	.339	.797	
	Toplam	3130.325	190				
NSY	Gruplar arası	26.844	3	8.948			
	Grup içi	3040.339	187	16.258	.550	.649	
	Toplam	3067.183	190				
ASÇT	Gruplar arası	18.736	3	6.245			
	Grup içi	2957.169	187	15.814	.395	.757	
	Toplam	2975.906	190				
DDSÇT	Gruplar arası	39.299	3	13.100			
	Grup içi	2385.276	187	12.755	1.027	.382	
	Toplam	2424.576	190				
KSÇT	Gruplar arası	24.944	3	8.315			
	Grup içi	3003.705	187	16.063	.518	.671	
	Toplam	3028.649	190				
TOPLAM	Gruplar arası	363.147	3	121.049			
	Grup içi	34387.596	187	183.891	.658	.579	
	Toplam	34750.743	190				

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmamıştır ( $F_{190} = .658, p > .05$ ). Ölçeğin diğer boyutlarında da anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ölçeğin boyutlarından olan olumlu sorun

yönelimi ( $F_{190} = .339$ ,  $p > .05$ ), negatif sorun yönelimi ( $F_{190} = .550$ ,  $p > .05$ ), akılcı sorun çözme tarzı ( $F_{190} = .395$ ,  $p > .05$ ), dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı ( $F_{190} = 1.027$ ,  $p > .05$ ) ve kaçingın sorun çözme tarzı ( $F_{190} = .518$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmaya göre anne eğitim durum değişkeninin sosyal problem çözme becerisine etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
OSY	Gruplar arası	55.48	4	13.870	.84	.50	
	Grup içi	3074.84	186	16.531			
	Toplam	3130.32	190				
NSY	Gruplar arası	221.21	4	55.303	3.61	.007	Okuma yazması yok- ilkokul
	Grup içi	2845.97	186	15.301			
	Toplam	3067.18	190				
ASÇT	Gruplar arası	77.42	4	19.354	1.24	.29	
	Grup içi	2898.49	186	15.583			
	Toplam	2975.91	190				
BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	F	p	Anlamlı fark
DDSÇT	Gruplar arası	55.48	4	8.49	.66	.620	
	Grup içi	3074.84	186	12.85			
	Toplam	3130.32	190				
KSÇT	Gruplar arası	221.21	4	42.24	2.75	.030	
	Grup içi	2845.97	186	15.37			
	Toplam	3067.18	190				
TOPLAM	Gruplar arası	77.42	4	530.65	3.025	.019	İlkokul- okuma yazması yok
	Grup içi	2898.49	186	175.42			
	Toplam	2975.91	190				

Tablo 8'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmıştır ( $F_{190} = 3.025$ ,  $p < .05$ ). Farklılığı belirlemek için Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda okuma yazması yok ile ilkokul mezunu eğitim durumları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Okuma yazması olmayan ( $\bar{X} = 57.1667$ ) ve 1. Sınıf öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 70.0130$ ) olarak çıkmıştır. Bu araştırmaya göre ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğretmen adayları okuma yazması olmayan baba eğitim durumuna sahip öğretmen adaylarına göre sosyal sorun çözme becerileri daha yüksektir şeklinde ifade edilebilir. Negatif sorun yönelimi boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde gruplar arasında bir farklılık çıkmıştır ( $F_{190} = 3.61$ ,  $p < .05$ ). Negatif sorun yönelimde öğretmen adayları baba eğitim durumu okuma yazması olmayan ( $\bar{X} = 10.1667$ ), baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 6.1558$ ) ortalamaları daha yüksektir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre baba eğitim durumu sosyal problem çözme becerilerine ve negatif sorun yönelimi değişkenine okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar arasında etkili olduğu ifadesine ulaşılabilir.



Tablo 9: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni ve Tercih Durumu Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
OSY	Cinsiyet	.906	1	.91	.055	.815
	Tercih	38.12	1	38.12	2.309	.130
	CxT	.706	1	.706	.043	.836
	Hata	3086.88	187	16.51		
	Toplam	37496.00	190	.91		
NSY	Cinsiyet	14.405	1	14.405	.918	.339
	Tercih	113.032	1	113.032	7.202	.008
	CxT	20.543	1	20.543	1.309	.254
	Hata	14.405	187	14.405		
	Toplam	3067.183	190	113.032		
ASÇT	Cinsiyet	22.073	1	22.073	1.427	.234
	Tercih	.221	1	.221	.014	.905
	CxT	41.624	1	41.624	2.692	.103
	Hata	2891.659	187	15.463		
	Toplam	2975.906	190			
DDSÇT	Cinsiyet	24.292	1	24.292	1.901	.170
	Tercih	5.809	1	5.809	.455	.501
	CxT	.547	1	.547	.043	.836
	Hata	24.292	187	12.776		
	Toplam	2424.576	190	24.292		
BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
KSÇT	Cinsiyet	102.246	1	102.246	6.832	.010
	Tercih	91.154	1	91.154	6.091	.014
	CxT	4.127	1	4.127	.276	.600
	Hata	2798.565	187	14.966		
	Toplam	3028.649	190			
Toplam	Cinsiyet	599.54	1	599.54	3.394	.067
	Tercih	854.59	1	854.59	4.838	.029
	CxT	30.59	1	30.59	.173	.678
	Hata	33030.67	187	176.63		
	Toplam	34750.74	190			

Tablo 9' a göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ve tercih durumu değişkenine göre iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni ve bölümü tercih etme durumunda tek olarak farklılık çıkmasına rağmen cinsiyet ve bölümü tercihi etme durumu değişkeninde ortak bileşenleri sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
OSY	Cinsiyet	1.994	1	1.994	.122	.728
	Baba Eğt. Durumu	48.143	4	12.036	.735	.569
	CxB	102.461	4	25.615	1.564	.186
	Hata	2965.231	181	16.382		
	Toplam	3130.325	190			
NSY	Cinsiyet	21.343	1	21.343	1.391	.240
	Baba Eğt. Durumu	210.113	4	52.528	3.424	.010

	CxB	58.937	4	14.734	.961	.431
	Hata	2776.484	181	15.340		
	Toplam	3067.183	190			
ASÇT	Cinsiyet	11.034	1	11.034	.718	.398
	Baba Eğt. Durumu	68.229	4	17.057	1.110	.353
	CxB	75.176	4	18.794	1.223	.303
	Hata	2781.118	181	15.365		
	Toplam	2975.906	190			
DDSÇT	Cinsiyet	58.596	1	58.596	4.621	.033
	Baba Eğt. Durumu	29.022	4	7.256	.572	.683
	CxB	59.570	4	14.892	1.174	.324
	Hata	2295.141	181	12.680		
	Toplam	2424.576	190			
KSÇT	Cinsiyet	265.525	1	265.525	18.585	.000
	Baba Eğt. Durumu	214.772	4	53.693	3.758	.006
	CxB	103.103	4	25.776	1.804	.130
	Hata	2585.928	181	14.287		
	Toplam	3028.649	190			
Toplam	Cinsiyet	928.985	1	928.985	5.489	.020
	Baba Eğt. Durumu	1950.061	4	487.515	2.880	.024
	CxB	1001.604	4	250.401	1.479	.210
	Hata	30635.879	181	169.259		
	Toplam	34750.743	190			

Tablo 10' a göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ve baba eğitim durumu değişkenine göre iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni ve baba eğitim durumunda tek olarak farklılık çıkmasına rağmen cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkeninde ortak bileşenleri sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet ile diğer değişkenlerin ortak bileşenlerin hiçbirinde anlamlı düzeyde farklılık sonucuna ulaşılmamıştır.

## SONUÇ VE TARIŞMA

Günlük yaşantıda sosyal sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerde meslek hayatları boyunca günlük yaşantılarında olduğu gibi çeşitli sosyal sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlı farklılık göstermiştir ( $t_{189} = -2.868, p < .05$ ). Sosyal sorun çözme becerileri kadınların ( $\bar{X} = 68.71$ ) erkekler ( $\bar{X} = 64.66$ ) ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Kaçınan sorun çözme tarzı boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t_{189} = 2,059, p < .05$ ). Kaçınan sorun çözme tarzı boyutu erkek öğretmen adayları ( $\bar{X} = 6.54$ ) kadın öğretmen adayları ( $\bar{X} = 4.89$ ) ortalamalara sahiptir. Koç, Terzi ve Gül (2015)'in yapmış oldukları araştırmalarında kişiler arası problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkeninde toplam puan olarak farklılık bulunmamıştır. Ancak kaçınan sorun çözme tarzında erkeklerin ortalama puanların kadınların ortalama puanlarına göre yüksek çıkmıştır. Topal (2011)'in eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada kişiler arası problem çözme becerilerinde probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı sebatkâr boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Kızların ortalama puanları erkeklerin ortalama puanlarından yüksektir. Samancı ve Uçan (2015)'in araştırmasına göre sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Çam ve Tümkaya (2006) araştırmasında kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerden; kendine güvensizlik ortalama puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2011)'e göre kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde cinsiyet değişkenine göre alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma ve sorumluluk almama alt ölçeklerinde kadınların erkeklere göre puan ortalamaları anlamlı düzeyde

farklı bulunmuştur. D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998)'e göre sosyal problem çözme envanterinin kullanıldığı araştırmada probleme olumlu yaklaşma açısından erkekler kızlara göre daha yüksek puan almıştır. Probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğinde ise kızların erkeklere göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nacar (2010)'da sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada sosyal problem çözme beceri ölçeğinin kendine güvensizlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sebatar yaklaşım boyutunda da erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ergin ve Dağ (2013)'ün yapmış oldukları araştırmada da alt ölçeklerde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatar alt ölçeklerinde kadınların ortalama puanları erkeklerin ortalama puanlarından yüksek; kendine güvensiz alt boyutunda ise erkekleri ortalama puanları anlamlı düzeyde kadınların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bölümü tercih etme durum değişkenine göre elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal sorun çözme becerilerinde anlamlı farklılık göstermiştir ( $t_{189} = 2.36, p < .05$ ). Bölümü isteyerek seçen öğretmen adayları istemeyerek seçen öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahip çıkmıştır. Negatif sorun yönelimi boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t_{189} = -2.57, p < .05$ ). Kaçınan sorun çözme tarzı boyutunda ( $t_{189} = -2.65, p < .05$ ). Bölümü istemeyerek seçen öğretmen adaylarının negatif sorun yönelimi ve kaçınan sorun çözme tarzı bölümü isteyerek seçenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin kaçınan sorun çözme tarzı alt ölçeğinde sınıf düzeyi değişkenine 1. ve 3. sınıf düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $F_{190} = 3.41, p < .05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin gelir durumu ve anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Albayrak Sargın (2008) sosyal problem becerisi ile öfkenin saldırganlık eğilimlerini açıkladığını ve sosyal problem çözme ile saldırganlık arasında ters yönde ilişki belirlemiştir. Bu araştırmada saldırganlık ile ailenin gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkeni arasında ilişki yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Nacar (2010)'da araştırmasında öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri envanterinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2003) 6. Sınıf öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ve anne baba tutumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Serin ve Derin (2008) ilköğretim öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerini arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenerek çeşitli ortamlar sağlanabilir. Öğretmen adaylarının sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları düzenlenebilir.

#### KAYNAKÇA

Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Saldırgan Davranışları İle Öfke ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.

Bedel, A. ve Arı, A. (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.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (2), 119-132.

Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya, E. (2011). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (1), 1703-1724.

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, Adana.

D'Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*. 26(3), 409-32.

D' Zurilla, T.J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. Bulunduğu eser: Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Ed.) *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington: American Psychological Association.

D'Zurilla T. J., Maydeu Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.

Ergin, B. E. ve Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 36-45.

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 731-745.

Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin türkçe'ye (tr-ssçe-g) uyarlanması güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 12 (23), 1-10.

Kalaycı, N. (2001). Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Ankara: Gazi Kitapevi.

Karabağ, Ş.G.ve İnal, S. (2009). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Bulunduğu eser: Öğülmüş, S. (Ed). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi (ss.267-479). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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.

Maydeu-Olivares, A., Rodriguez-Fornells, A., Gomez-Benito, J. ve D'zurilla, T. J. (2000). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29 (4), 699-708.

Maydeu-Olivares, A., ve D'Zurilla, T.J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (2), 115-133.

Nacar, F. S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Nezu, C. M., D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (2005). Problem-solving therapy: theory, practice, and application to sex offenders. Bulunduğu eser: McMurrin, M. ve McGuire, J. (Ed), *Social problem solving and offending: evidence, evaluation and evolution* (ss. 103-123). West Sussex: John Wiley & Sons Inc.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.

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, İzmir.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 152 – 162.

Saracaloğlu, A.S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*. 14, 121-134.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Serin, N.B. ve Derin, R. (2008), ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2). 06.05.2016 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/87/75> adresinden alınmıştır.

Topal, H. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

TTKB. (2015). *Sosyal Bilgiler Programı*. 06.05.2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.