

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Hızlı teknolojik gelişmeler ve gittikçe karmaşıklaşan toplum, bireyleri çağımızın değişimine uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu değişimler, bireylerin yeni problemlerle karşılaşmasına neden olmakta ve bireyleri problemlerini etkili bir şekilde çözmeye yöneltmektedir (Dow ve Mayer, 2004). Ülkenin yetişmiş insan kaynağı açısından üniversite öğrencileri toplumun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle ülkenin geleceği ve devamlılığı için üniversite öğrencilerinin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve sorunlarına değinilmesi oldukça önem taşımaktadır (Özgüven, 1992). Kişiler eğer bir sorunla karşılaştıklarında yaratıcı çözümler üretirken, aynı zamanda toplumsal gelişmenin sağlanmasında etkili olacaklardır (Berkant ve Eren, 2013).

Problem kavramı Latince bir kavram olup, Arapçada ‘mesele’, günümüz Türkçesinde ise ‘sor’, kökünden türetilen ‘sorun’ sözcüklerine karşılık gelmektedir. Problem çözmeye; belirlenen hedefe ulaşmak için karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmaya yönelik birçok çabayı içermektedir. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri gerektiren bir süreçtir (Güçlü, 2003; Soylu ve Soylu, 2006). Problem çözmeye sürecine etki eden bir başka durumda ‘hissedilen duygular’dır. Problem oluşturabilecek bir durum, kayıp, çatışma, acı duyma ve zarar görme gibi bazı zorlukları kapsadığından dolayı stres yaratıcıdır.

Duyguların problem çözüme sürecinde önemli bir yeri vardır. Çünkü duygular problem çözüme becerisine yardım edebileceği gibi problem çözmeye engel de teşkil edebilirler (Cormier ve Nurius, 2003). Kişiyi rahatsız eden her durum bir problem olarak kişinin hayatında yer almaktadır. Bu problemler, başa çıkabilmesi kolay olan basit problemler olabildiği gibi, hayatımızı zorlaştırabilecek karmaşık problemlerde olabilmektedir (Cüceloğlu, 1999). Etkili problem çözüme becerisine sahip olan kişilerin, psikolojik uyum düzeylerinde artış olduğu belirtilirken (Heppner ve Anderson, 1985; Özgüven, Soykan, Haran ve Gençöz, 2003). Problemlerini çözmede yetersiz kalanlarda ise gittikçe artan problemler kişide depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygulara neden olabilmektedir (D'zurilla ve Goldfried, 1971).

İnsanlar, yaşamlarının en önemli dönemlerini üniversite yıllarında geçirmektedir. Üniversite döneminin öğrencilerin kaygı düzeylerinin en fazla olduğu dönem olarak tespit edilmiştir (Bozkurt, 2004). Öğrencilerin mezuniyetleri, arkadaşlık ilişkileri, iş bulamama korkusu ve birtakım sorumluluklar bireylerde kaygıya neden olan faktörlerin başında geldiği belirtilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Eğitim sisteminin etkili bir şekilde devam edebilmesi ve sağlıklı bir toplumun oluşmasında öğretmenler en önemli faktördür. Üniversitelerde yetişen öğretmen adayları da bu yüzden eğitim sisteminin en önemli ögesidir (Aşkar ve Erden 1987). Araştırmalarda üniversite popülasyondan %17-23 arasının depresyona sahip olduğu ve üniversite danışma merkezlerine başvuran öğrencilerin %45'inin depresyonda olduğu tespit edilmiştir (Özbay, 1997). Depresyon sözcüğünün Latince kökü "depressus"dur; aşağı doğru bastırmak, çekmek, bitkin, kederli, cesaretini kırmak, durgunlaşmak anlamına gelir. Günümüz Türkçesinde ise depresyon, ruhsal çöküntü ya da çökkünlük anlamına gelmektedir.

Depresyon, derin üzüntülü bir duygu durum içinde karamsarlık, değersizlik, yetersizlik, isteksizlik, konuşma ve hareketler gibi fizyolojik işlevlerde yavaşlamayla seyreden bir sendromdur (Köknel, 1992). Depresyon belirtileri ise; üzüntü, çaresizlik, benliğe ilişkin olumsuz duygular, umutsuzluk, kendini küçük görme, suçluluk duyguları, konuşma ve düşünmede yavaşlama, varsanılar, yorgunluk, bitkinlik, güçsüzlük, iştah değişiklikleri, kilo kaybı (nadiren kilo alımı), uyku bozuklukları, obsesyonif, ölüm ve intihar düşünceleri, dikkat ve konsantrasyon bozuklukları, cinsel ilgi ve etkinlikte azalma, harekette yavaşlama, somatik yakınmalar, toplumdan uzaklaşma, intihar girişimleri gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Tezcan, 2000).

Depresyon küresel hastalığa yol açan ilk on hastalık arasından beşinci sırada yer almaktadır (Bruntland, 2000). Depresyon ile ilgili yapılan araştırmalarda toplumdaki yaygınlığı ile ilgili olarak oldukça geniş dağılım değerleri vermektedir (%9- 25). Depresyonunun ergen kızlarda ve erişkin kadınlarda, ergen ve erişkin erkeklere göre iki kat daha fazla olduğu görülmektedir (Öztürk, 2001). Depresyon herhangi bir yaşta başlayabilir, ancak ortalama başlangıç yaşı olarak 20'li yaşların ortalarında görülmektedir. Yapılan çalışmalarda başlangıç yaşının son yıllarda daha erken yaşlara indiğini belirtilmektedir (Koroğlu 1997; Öztürk 2001 ve Yüksel 2001). Araştırmalar da stresin hem uyarıcı, hem davranış, hem de bu ikisi arasındaki etkileşimi içeren bir kavram olduğu belirtilmektedir (Baltaş, 2000). Stres, kişisel farklılıklar ya da psikolojik süreçler yoluyla gösterilen bir davranış olmakla birlikte, bireyin üzerinde psikolojik ya da fiziksel baskı yapan herhangi bir dış çevresel faktör, hareket, durum ya da olayın oluşması sonucu ortaya çıkmaktadır (Artan, 1986).

Stresin temelinde ise kişinin durumu algılaması ve edindiği deneyimlerini değerlendirmesi ve bu deneyimlerine anlam vermesi ve yönlendirmesinin stresi azaltma veya arttırma da temel nedenin olduğu belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1996). Düşük veya orta düzeydeki duygusal stres, problem çözme sürecinde devreye girebilmek için motive edici durumdayken, duygusal stres düzeyinin yüksek olması ise problem çözme sürecini zedelemekte ve depresyon, uyuşukluk, halsizlik hisleri gibi olumsuz durumların oluşmasına sebep olabilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1999). Araştırmalarda problem çözme de etkili yolları kullanan bireylerin etkisiz yolları kullananlara göre stres, kaygı ve umutsuz düşünceler gibi olumsuz duyguları daha az barındıklarını belirtmektedir. Buna göre kişilerin stres, kaygı, umutsuzluk, depresyon gibi olumsuz hislerle baş etmelerinde etkili problem çözme becerilerini kullanan kişilerin, problem çözmeye çok daha başarılı olacakları belirtilmektedir (Allen, Shah, Nezu, Nezu, Ciambrone, Hogan ve Mor, 2002).

Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında problemi sınırlayıp anlayabilme, problemin çözümü için uygun yöntemi seçme, bu yöntemi kullanma ve sonuçları analiz etme becerilerini geliştirme olarak ifade edilmektedir (Ocak ve Eğmir, 2014). Farklı değişkenler ile yapılan araştırmalar problem çözme becerisinin kişinin birçok durumuna etki ettiği belirtilmektedir. Örneğin, depresyon ile ilgili yapılan araştırmalarda depresif kişilerin, insanlarla ilişkisi veya sosyal problemleri etkili bir şekilde çözme yeteneklerinde eksiklikler olduğu belirtilmiştir (Heppner ve Petersen 1982; Nezu, 1985; Nezu ve Ronan, 1985; Heppner ve ark., 1985). Duygularını tanıyan ve duygularını kontrol altına alabilen kişiler problemlere daha olumlu baktıklarından dolayı çözümlere daha kolay ulaşabilmektedirler (Perek, 2004). Bu nedenle duyguların kontrol altında tutulamaması, problem çözme

sürecinde var olan durumların doğru bir biçimde değerlendirilmesini zorlaştırarak durumun olumsuz algılanmasına neden olabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 1999).

Problem çözme yöntemi kişilerde yaratıcı ve bilimsel düşünce yeteneğine sahip olmalarını gerektirir. Bu yöntem; güçlüğü hissetmek, problemi tanıyıp problemi sınıflandırmak ve gözlenebilir doğruları belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek gibi özetlenebilecek aşamalı bir süreçtir. (Bozkurt ve Üstün, 2003). Heppner (1978), psikolojik danışmaya giden danışanların birçoğunun problem çözmeye yönelik durumlarda zorluk yaşadıkları için danışmandan yardım almaya geldiklerini belirtmektedir. Buna göre danışanlar problemlerini çözebilecek olanaklarının olmasına rağmen bu olanaklarını uygulayabilecek becerileri olmadığından veya kendilerini kaygılı hissettiklerinden ötürü problem çözmeye başarılı olamamaktadırlar. Danışanlar bazen problemlerini çözebilmek için yeteri kadar zaman ayırmadıklarından ya da çaba sarf etmediklerinden ve sabırlı davranmadıklarından dolayı problemlerini çözemez ve bunun sonucunda depresyona girerler. Bu durumda yapılması gereken belirli başa çıkma güçlüklerini ve sorunlarını belirlemek için problem çözme süreciyle ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak danışanlarının donanımlı hale gelebilmelerinde yardımcı olmaktır.

Heppner (1978) ve Bingham (2004) kişilerin sorunlarla etkili bir biçimde başa çıkamadıklarında sahip oldukları “beceri eksikliğinin” oldukça önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Problem çözme becerisi, kişilerin problemlerine anlamlı çözümlerin bulunmasına yardımcı olan öğretilen bir beceridir (Conger, Rueter ve Elder, 1999). Bu beceri, toplumda yaşayan bireylerin sahip olması gereken önemli bir beceridir. Edindikleri psikolojik becerileri hayatlarına nasıl aktaracaklarının gösterilmesi, sürecin somut olması, kısa süreli olması ve kazanılan becerilerin

devamlılığının oluşmasına ilişkin özelliklerle birlikte kazandıkları becerileri ustaca kullanabilmeleri başka bir deyişle “kendilerinin terapisti” olmayı gerçekleştirebilmelerine imkân sağlamasından ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır (O’ Donohue ve Krasner, 1995).

Araştırmalar problem çözme becerilerinin, bireyin sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için zorunlu olduğunu belirtilerek, problem çözme becerisi ile ruh sağlığı arasında çok yakın ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Nezu ve Wilkins 2005; Muris 2001 ve Steiner 2002).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları cinsiyet, sınıf, okuduğu bölüm, Türkiye’ye gitme sıklığı, kaldığı yer (ev, yurt, akraba yanında) ve romantik ilişki durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri cinsiyet, sınıf, okuduğu bölüm, Türkiye’ye gitme sıklığı, kaldığı yer (ev, yurt, akraba yanında) ve romantik ilişki durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Problem çözme ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal açıdan iyi oluşları, kendi motivasyonlarını arttırıp, duygularını olumlu tutarak, karşılaştığı olumsuz olay ve durumlar karşısında etkili çözüm üretebilen bir birey olmaları

doğrultusunda önem taşımaktadır. Bireyler öncelikle kendi sorun ve problemleriyle kısa zamanda ve etkili bir şekilde problem çözme becerilerini geliştirdiği takdirde kendisini iyi hissedecek ve bu edindiği bilgi ve beceriler doğrultusunda etkili bir çözme becerisi geliştirecektir. Bireyin ruh halini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlisi ise çözülemeyen problemler ve yeni oluşan kaygı faktörleridir. Bu durum bireyde gittikçe karmaşıklaşan bir ruh hali oluşmasına ve artan kaygının kişide depresyon görülmesine neden olabilmektedir. Bu durumda bazı kişiler kendisine kaygı yaratan durumları kolayca bulup baş edebileceği gibi bazı kişiler ise bu olumsuz durumla nasıl baş edeceğini bilememektedir. Problem çözme becerileri yüksek olan kişiler olumsuz duygu ve düşüncelerin üstesinden gelebilir, sağlıklı, etkili ve hızlı çözüm yolları üreterek kaygı, depresyon ve stresle baş ederek yaşam kalitelerini arttırabilirler. Bu bağlamda birey öncelikle problemlerinin farkında olması gerekmektedir. Problemin farkına varmayan birey, problemini düşünemez ve çözüm üretemez. Bu yüzden problem çözme becerisini öğrenen birey, var olan problemlerini algılar ve bu problemleri ortaya çıkan faktörleri bulmaya çalışarak etkili çözüm yolları bulmaktadırlar. Bireylerin gelişimlerine ve çevrelerine uyum sağlamayı güçleştiren etkenleri ortadan kaldırarak onlara en üst düzeyde gelişme ortamı sağlamaktır. Bu nedenle ilk önce kendilerinin karşılaşılabileceği problemleri en etkili ve kısa zaman da çözmeyi öğrendiğinde olumlu benlik saygısı artacak ve etrafına faydalı bir birey olacaktır. Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmen adayları olumsuz duygu ve düşüncelerle başa çıkabilir, sağlıklı çözüm yolları üretebilir ve eğitim hizmetinin kalitesini arttırabilirler. Ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermek eğitim sistemlerinin temel amacıdır. Öğretmenler bu temel amacın ana

öznesidir. Üniversite de eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitimci olmaları o toplumun sağlıklı ve eğitilmiş insan gücüne etki etmektedir.

1.4.Varsayımlar

1. Öğretmen adaylarının anketteki soruları yanıtlarken içtenlikle ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
2. Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Yöntem açısından nicel veri yöntemiyle sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Problem: Kişi-içi ve ya kişi-dışı üstesinden gelinmesi gereken bir durumda bir ve ya birden fazla engel olması sebebiyle etkili bir tepki verememe durumudur (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Problem Çözme: Kişilerin yaşantılarında karşılaşmış olduğu problemleri kişilerin kendilerince etkili çözümü bulmak için yönetilen bilişsel-davranışsal bir süreç (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Depresyon: Depresyonun Türkçe karşılığı ruhsal çöküntü ve ya çökkünlük anlamına gelmektedir (Köknel, 2005). Depresyon; yaklaşık tüm gün süren, tüm etkinliklere karşı zevk alamama durumu, kilo kaybı ya da kilo alımının olması, yorgunluk ve bitkinlik gibi belirtilerin görüldüğü duygu durum bozukluğudur (DSM-V).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır

2.1. Kavramsal Açıdan Problem Çözme

2.1.2. Problem Tanımı

Problem kelimesinin kökeni Latince olup, ‘‘Arapça’’ da, ‘‘mesele’’ anlamına gelirken, ‘‘Türkçe’’ de problem anlamına gelerek ‘‘sor’’ kökünden türetilen ‘‘sorun’’ anlamına karşılık olarak gelmektedir. Sorun kelimesinin anlamı ise, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca ulaşılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade etmektedir. Sorun Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde ise, ‘‘düşünülüp çözülmeye, konuşularak bir sonuca bağlanmaya değeri ve ya gerekliliği olan durum’’ şeklinde açıklanmıştır (Kalaycı, 2001).

İnsanın zihnini karıştıran ve meydan okuyan, inancını belirsizleştiren her şey bir problemdir. Problem bir insanın istediği amaca ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engellerin tümüdür. Ayrıca problem, kişinin bir amaca ulaşmada engellenme ile karşılaştığı çatışma olarak da ifade edilmektedir (Güçlü, 2003). Kişiyi fiziksel ve düşünsel açıdan rahatsız eden karasızlık ve birden fazla çözüm yolu olasılığı olarak görülen her şey problemdir (Karasar, 2008).Morgan (1999), problemi kişinin bir amaca ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade etmektedir. Ulaşılmak istenen bir hedefin ve bu hedefe ulaşılmasını güçleştiren engellerin varlığını ifade eden her durum problem olarak ifade edilir (Cüceloğlu, 1999).

Problem, “içinde bulunulan durumda bir tehlike ve ya aşılması gereken bir zorlukla karşı karşıya kalmaktır” (Arslan, 2005:). Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir insanın istenilen hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel problemdir (Güçlü, 2003). Problem, “Kişinin ulaşmayı istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur” (Cüceloğlu, 2003). Problem, “kişiyi fiziksel ve ya düşünsel açıdan rahatsızlık veren kararsızlık ve birden fazla çözüm yolu olduğu olasılığı görülen her durum” anlamında ifade edilmektedir (Karasar, 2005).

Yukarıda ifade edilen tanımlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır. Bunlar;

1. Problem karşılaşılan kişi için bir zorluk, kişilerin karşısına çıkan bir engeldir.

2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bunun için bir amaç belirler.

3. Kişi karşılaştığı problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan problemin çözümü ile ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da kişide amacına ulaşmada gerginlik yaratır (Karasar, 2005). Bütün bu problemlerin oluşum nedenleri de şu şekilde sıralanabilir. Kaynak eksikliği, karşılanamayan psikolojik ihtiyaçlar, değerlerin farklı oluşu, sosyal, ekonomik ve bedensel gelişme ile ilgili olan ihtiyaçlar (Öğülmüş, 2001).

2.1.3. Problem Çözme

Teknoloji bilim, sosyal, kültürel ve ekonomik hayatın hızla değiştiği topluma uyum sağlamak isteyen kişiler devamlı problemlerle birlikte yaşarlar. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de bir takım problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Eğitim örgütlerinin bütün kademelerinde yer alan yöneticiler ve

çalışanlar problemlerin kaçınılmaz olmasından dolayı zamanlarının çoğunu bu problemleri çözmek için zaman harcamaktadırlar. Problemi ortaya koyabilmek, çözümü için uygun stratejiler geliştirebilmek, karar sürecini yönetmek ile yakından ilgilidir. Problem çözme becerisi, “bireyi çözüme götürecekt bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak bir şekilde birleştirilerek sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak” ifade edilir (Büyükkaragöz, 1995). Problem çözme, yalnızca kişi bir takım düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca kişinin bir amacı olması gerekmektedir ki, elde etmek istediği amaca ulaşma yollarını bulabilmek için çaba sarf etsin. Problem çözme başka bir deyişle bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma süreci olarak tanımlanır (Taylan, 1990).

Problem çözme, bireyin problemi hissedişinden başlayarak, problemine çözüm bulana kadar geçirdiği düşüncesidir. Problem çözenin “belli bir hedefe ulaşmak için karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermekte olduğu ifade edilmektedir.” Aynı zamanda, içinde bulunulan şartlara uyum sağlamak, zorlukları azaltmak ve sonucunda organizmayı bir iç dengeye ulaştırmak gibi etkinliklerin tümünü bu sürecin içinde olduğu belirtilmiştir (Gelbal,1991). Anderson’ a göre ise, problem çözme ilk önce bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, bilişsel işlemleri sırayla bir amaca yöneltmek olarak ifade edilmiştir (Anderson,1980). Problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirilerek, zihinsel bir faaliyet ve ya beceri olduğu aynı zaman da eğitimde teknik ya da yöntem olduğu ifade edilmiştir (Kabadayı, 1992).

Buna göre problem çözme;

- Bilişsel bir özellik ve ya davranış,
- Duyuşsal özellik,
- Bir yöntem ve bir yaşantıdır.

Sonuç olarak problem çözme becerileri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir (Kabadayı, 1992). Problem çözme gerçek yaşamda kişisel, iç ve ya dış istekler ve ya çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir amaca yönlendirmek olarak belirtilmiştir (Heppner, 1987).

2.1.4. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisinde duygular, irade, yaratıcı zekâ ve eylem hepsi bir bütün oluşturur (Bingham, 1998). Aynı zamanda problem çözme bir beceridir ve bu becerinin gelişimi için en önemli etken ise problemin çözümünde pratik yapılmasıdır (Quentin, 1997). Etkili olan ve etkili olmayan problem çözme, deneyimler sonucunda öğrenildiğinden dolayı etkili yolları öğrenmek ve öğretmek gerektiği söylenebilir (Korkut, 2004).

Bilen (2006), problem çözmeyi üst düzey zihinsel faaliyetlerin elde edilmesinde işe koşulan bir teknik olarak ifade edilmekte ve problem çözme becerisini bilişsel alanın basamaklarından uygulama düzeyi etkinliği olarak belirtmektedir. Aslan (2001), yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı sonucunu tespit etmiştir. Buna göre, problem çözme becerisi artıkça kişilerin kendilerine duyduğu güven duygusu da artmaktadır.

Demirtaş ve Dönmez 'in (2002), yaptığı çalışmalara göre öğretmen ve öğretmen adayları problem çözmede kendilerini orta düzeyde problem çözücü olarak görmektedirler. Katkat ve Mızrak (2003), öğretmen adaylarıyla ilgili olarak yaptıkları araştırmada kızların problem çözme becerileri açısından erkeklerden daha başarılı problem çözme beceresine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kaya tarafından yapılan bir araştırmada, bireylerin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven duyma düzeyleri, eleştiriye duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak da kişilerde benlik saygısı, eleştiriye karşı duyarlılık, insanlara karşı güven hissetme ve insanlar arası ilişkilerde tehdit hissetme belirtilmiştir (Kaya, 1992).

2.1.5. Problem Çözme Süreci

Problem çözme süreci iki ögeyle bağlantılıdır. Bu ögeler “problem” ve “çözüm” kavramlarıdır. Problem, “herhangi bir yaşam durumu ve ya başarılması gereken görev durumunda bireyin uyum sağlamak için bir tepkide bulunması gerektiğinde bazı engellerin varlığına bağlı olarak kişinin belirgin ve ya açık ve etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Mc ve Guire, 2001). Problem aslında bireyin “etkili ve uygun olan tepkiyi göstermede yaptığı hata” (D’Zurilla ve Goldfried, 1971) ve ya “şu anda içinde bulunulan durum ile olmasını istediği durum arasındaki farktır” (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2007).

Problem çözme sürecindeki ikinci önemli bir kavram ise çözümdür. Çözüm, spesifik bir problem durumunda başvuru problem çözme sürecinin sonucunda belirli bir durumla alakalı olarak bilişsel ve ya davranışsal nitelikteki başa çıkma ve

ya verilen tepki örüntüsüdür (D’Zurilla ve Nezu, 2001). Problemler günlük hayatta karşılaştığımız uzun süreli, kısa süreli, basit ve ya karmaşık; ekonomik, duygusal ve bedensel vb. gibi oldukça fazla çeşitli özellikleri kapsayabilmektedir. Ayrıca bu farklı problemler bir araya geldiğinde daha karmaşık problemler haline dönüşebilmektedirler. Bu noktada problemlerin çözümleri, problemin karmaşıklığına ve problemin türüne göre değişebilmektedir. Aslında bazı problemler mantık yoluyla çözülebilirken, bazılarının çözümü için de duygusal olgunlaşma gerekebilir. Bazı problemlerin çözümünde ise olaylara yeni bir algılayış tarzı ile bakılması gerekebilir (Cüceloğlu, 1993).

Problem çözme kavramı, gerçek hayatta ortaya çıkan problem çözme durumlarını karşılayan bir kavramdır. Problem çözme, günlük hayatta karşılaşılan problem durumları karşısında kişilerin uyumsal ve ya etkili yolları keşfetmeleri ve ya bulmalarına dönük olan kişi-odaklı bilişsel davranışsal süreçler olarak ifade edilmiştir (D’Zurilla ve Nezu (D’Zurilla, 1986; D’Zurilla ve Nezu, 1982). Bu bakış açısına göre problem çözme, aslında bireyin çok fazla stres verici durumla etkili bir şekilde problemiyle başa çıkma becerisini arttıran bilinçli, gerçekçi, çaba gerektiren, hedefe yönelik başa çıkma sürecidir. Bu tanımlara göre, başa çıkma tarzları çok çeşitli ve etkili başa çıkma becerilerinden en önemlisi de problem çözmenin kendisidir (D’Zurilla ve Chang, 1995). Tam da bu noktada günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarında birçok insan etkili başa çıkma becerilerini gösteremeye bilmektedir. Oysaki karşılaşılan problemlerin çözümü için sistemli bir yol izlenmesi gerekir. Bu da belli bir aşamaların sıralandığı problem çözme basamaklarıdır (Cormier ve Nurius, 2003).

Problem çözüme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve kişiden kişiye farklılık gösterse dahi problem çözüme sürecinin belirli olan genel ve temel aşamaları vardır (Güçlü, 2003). Araştırmacılar problem çözüme becerisinin öğretimini kolaylaştırabilecek somut aşamalara gereksinim duymuşlar ve hemen hemen tüm araştırmacı bu beceriye ilişkin bir aşama oluşturmuştur.

Aşağıda bazı araştırmacıların çalışmaların yayımlandığı tarihler dikkate alınarak, problem çözüme becerisi için oluşturdukları alt beceriler sırasıyla incelenmiştir. D’Zurilla ve Nezu (2007)’ ya göre problem çözüme süreci;

1. Problem yönelimi(olumsuz yönelim ve olumlu yönelim)
2. Problemin tanımlanması ve problemin formüle edilmesi
3. Problemin çözümü için alternatiflerin üretilmesi
4. Karar verme
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama

olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır.

Ancak problem çözüme süreci salt problem çözüme basamaklarının ardı ardına izlenmesiyle sonuca kolaylıkla ulaşılabilecek bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bunlar; bireyin problemi algılama biçimi, tutumu, duyguları, problemi analiz etme şekli ve becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Bu etkenler problem çözüme sürecini kolaylaştırıcı fonksiyonda olabildikleri gibi engelleyici de olabilirler (D’Zurilla, 1988). Bundan dolayı problem çözüme beceri eğitimlerinde kişilere problem çözüme sürecini olumlu yönde etkileyen ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri tanımaları gerekmekte ve gerçek hayatta

kullanabilecekleri “yeni düşünme, davranma ve duygulanma biçimleri” edinebilmelerine yönelik “problem çözme becerisi” kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretim etkinliklerinde yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen ve karşılaştığı çeşitli problemleri çözebilen kişilerin yetişmesi, problem çözme tekniğinin uygulanmasına bağlıdır. Problem çözme becerisi eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Problem çözme, okullarda ve hayatta kazanılabilecek en önemli öğrenme becerilerinin başında yer almaktadır (Jonassen, 2001). Bireysel başarı, kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerin esiri olmadan, problemi akılcı bir yaklaşım sergileyerek analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi bir şekilde belirleyerek çözmelerine bağlıdır (Güçlü, 2003).

2.1.6. Problem Çözme Aşamaları

D’Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözme sürecini beş aşamaya ayırmışlardır. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Genel yaklaşım
2. Problemin tanımlanması
3. Seçeneklerin oluşturulması
4. Karar verme
5. Değerlendirme

Genel yaklaşım aşaması, kişinin belli bir çözümü özümsemesi ve ya reddetmesini sağlayan, destekleyici ve ya engelleyici özellikte olabilen ve kişiyi belli bir şekilde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir. Bu yaklaşım var olan bir

problemin tanımlanmasından önceki aşamadır. Kişinin bir problemin varlığından farkında olduğu ve problemi kabul ettiği aşamadır.

Problemin tanımlanma aşaması, adından da anlaşılacağı üzere kişinin problemi net olarak algılayıp tanımladığı aşamadır. Başarılı problem çözme becerisine sahip kişiler problem konusunda yeterli bilgiye sahiptirler ve problemin özünü anlama konusunda da başarılıdırlar. Problemin çözümü yolunda kullanılan ilk somut adım bütün bilgiyi ve gerçekleri toplamaktır.

Seçeneklerin oluşturulma aşaması, amaca yönelik bir süreçtir. Bu aşama da problemin çözümüne yönelik olası çözüm önerilerinin oluşturulması gerekmektedir. Araştırma bulguları, bilginin seçilmesinde var olan deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Karar verme aşaması, eyleme yönelik birçok farklı seçenekler arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir. Kuzgun (2005), karar verme problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme karşılaşılan bir zorluğu gidermek için herhangi bir seçeneğe doğru yönelmektir .Bu sürecin amacı, kişinin vermiş olduğu karardan memnun olma olasılığını arttıracak bir dizi eyleme girmesine fayda sağlayabilmektedir. Karar verme süreci ile ilgili araştırmalarda, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun olduğu belirtilmektedir.

Bunlar; verilen kararın değeri ve olası sonuçlarıdır. Kişinin, fayda değeri yüksek olan ve olası sonuçların olumlu olması verilen kararların alınmasını bu süreci kolaylaştırmaktadır. Bu durum problem çözme sürecine doğrudan etki etmektedir. Başarılı karar verme bir takım becerilere bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu beceriler; konuya ilişkin bilgi, olasılıkları doğru değerlendirme, kararların faydalı yönlerini değerlendirme ve farklı seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.

Dolayısıyla karar verme olasılıkları, sonuçları öngörme gibi spesifik davranışları kapsamaktadır. Tüm problemler iki ana ögeden oluşur. Bu ögelerden ilki, problem çözmeye ihtiyaç duyulmasıdır. İkincisi öge ise, çözüm seçenekleri arasından bir tanesine karar verilmesidir (Evans, 1991). Bu iki durum göz önüne alındığında karar verme becerisinin, problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin fazlasıyla önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Değerlendirme aşaması, eylem planını uyguladıktan sonra sonucun belirli bir standartla karşılaştırılmasını içermektedir. Eğer ki kişi, eylemlerini karşılaştırır ve ya verilmiş bir takım standartla uygunluğuna bakarsa kişi bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ve ya problem çözme işlemine devam eder. Tam tersi olarak eğer eylemleri bir takım standartlarla uyuşmuyorsa kişi problem çözme de önceki aşamalarına tekrar döner. Değerlendirme aşamasında ki sürecinin iki şekilde sonlanması olasıdır. Birincisi başarılı sonuçlar belirleyebilmesidir. Bu da kişide özgüven duygularını oluşturur. İkincisi ise, başarısız olduğu sonuçları belirleyip, dolayısıyla olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlayabilmesidir. Bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir durumu harekete geçirir.

Değerlendirme, problem çözenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra ulaşılan sonucu eleştirel bir gözle incelemek için düzenlenmiştir. Bu aşama gerçekleşmezse kişi problemleri için doğru çözümler üretebilmek yerine hareket yönü belli olmayan bir performansta ısrarcı olabilir.

Bütün bu aşamalar özetlenecek olursa, problem çözme işleminde gerçekleşecek olan başarı, öncelikle problemin tam olarak doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının ardından problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunarak, güçlüğü gidereceği düşünülen farklı davranış yolları

formüle edilmeli ve oluşan seçenekler arasından en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlamak gerekmektedir. Sonrasın da mevcut seçenekler uygulamaya konularak değerlendirilmesi yapılır ve eğer ki başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir, aksi halde başka seçenek uygulamaya konur.

2.1.7. Problem Çözme Adımları

1. Problemi Anlama: Karmaşık görülen problemin çözümü çok kolay olabilir. Önemli olan problemdeki tüm verileri görebilmektir. Önce, tüm verilerle problemde neyin sorulduğu belirlenmeli, gerekirse tablo ve şekillerden yararlanılarak problem analiz edilmelidir. Bu aşamada daha önce benzer problemlerle karşılaşılıp karşılaşılmadığı da düşünülerek problem tam olarak anlaşılmadan çözüme geçilmemelidir.

2. Plan Yapma: Problemin anlaşılması sağlandıktan sonra yapılacak en önemli iş düşünceyi istenilenlerde yoğunlaştırmaktır. Problemde açık olarak belirtilen verilerin dışında gizli ipuçları da verilebilir. Bu aşamada olası çözüm yollarını gözden geçirmek faydalı olacaktır. Plan yapma çözüme dönük strateji geliştirmede hız kazandıracak ve problemi çözerken avantaj sağlayacaktır.

3. Planı Uygulama: Problem anlaşılıp, uygun çözüm yolu bulunduğundan sonra yapılacak en önemli iş; kullanılacak yolu dikkatlice takip etmektir. Bu aşamada yapılan bir hata problem çözümlerinin ilk iki aşamasındaki olası başarıyı yok etmeye yeterli olabilir. Eğer seçilen çözüm yolunun bu aşamada uygulamaya götürmeyeceği fark edilirse bir önceki aşamaya dönülmelidir.

4. Kontrol: Problemin çözümü tamamlandığında işler bitmiş olmaz. Gerçekleştirilmesi gereken üç basamak daha vardır. Bunlar, cevabın, çözüm yönteminin ve problemin incelenmesidir. İşlemler sonucunda bulunan sonuç da

mantık süzgecinden geçirilmeli ve problem ile çözüm arasında anlamlı bir tutarlılık aranmalıdır. (George Polya, 1996 ve Yıldırım, 2000).

Görüldüğü üzere araştırmacıların bazı alt becerileri hemen hemen aynı tanımlardan oluşmakta; ancak kimileri bu süreci daha ayrıntılı olarak ele almıştır. Belirlenen aşamalar bireylere ve karşılaşılan sorunlara göre değişiklikler gösterse de asıl hedef problemi çözerken onun üstesinden nasıl gelmesi gerektiğinin kişiler tarafından anlaşılmasını sağlamaktır (Stones, 1994). Problem çözme süreci bütün aşamalarında düşünmeyi gerektirir. Bu da problem çözmenin sadece sonuca ulaşma becerisi olarak görülmemesi gerektiğinin önemli bir ispatıdır (Çakmak, 2001).

2.2. Kavramsal Açıdan Depresyon

2.2.1. Depresyon Tanımı

Depresyon sözcüğünün Latince kökü “depressus” dur; aşağı doğru bastırmak, çekmek, bitkin, kederli, gamlı, cesaretini kırmak, donuklaştırmak, durgunlaştırmak anlamlarına karşılık gelmektedir. Depresyon sözcüğünün Türkçe’ de karşılığı ise, çöküntü ve ya çökkünlük anlamında kullanılmaktadır (Köknel, 2005). Depresyon, biyo-psiko-sosyal nedenleri olan bir duygudurum bozukluğudur. Kişinin kendisini derin bir keder içinde hissettiği, geleceğe dair kötümser, karamsar düşünceler, geçmişe dair yoğun pişmanlık, suçluluk duyguları ve düşüncelerinin taşındığı, bazen ölüm düşünceleri, bazen ölüm girişimi ve sonuçta ölümün olabildiği, uyku, iştah, cinsel istek vb. ile ilgili fizyolojik bozuklukların olduğu bir hastalıktır (Alper, 1999). Depresyon, derin üzüntülü, bazen de hem üzüntülü hem de bunaltı veren bir duygu durumla birlikte düşünce, konuşma, devinimde ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama, durgunlaşma ve bunların yanında kendinde değersizlik, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri içeren bir hastalık tablosudur. Depresyon, bedensel

ve ya başka bir ruhsal hastalığa bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi tamamen bağımsız olarak da ortaya çıkabilir (Öztürk, 2004).

Son yıllarda yapılan araştırmalar da duygulanım bozukluklarının depresyonların nedeni olduğu belirlenmiştir. Depresyona neden olan fiziksel, ruhsal ve toplumsal faktörlerden önce depresyonun asıl sebebinin duygulanım bozuklukları olduğu vurgulanmaktadır. Ancak 1970'li yıllardan sonra depresyonun ortaya çıkmasında çocukluktan beri etkili olan öğrenme şeklinin ve bilişsel işlevlerin de duygulanım durumu kadar etkili olduğu ortaya konulmuştur (Köknel, 2005). Depresyon, tüm toplumlarda yaygın olarak görülen bir rahatsızlık ve ciddi bir halk sağlığı problemi olarak görülmektedir. Neredeyse bütün toplumlarda insanların yaşamlarının bir döneminde depresyon yaşama oranı yaklaşık olarak % 20-25'tir (Güleç, 2009).

Tanımlanan ilk ruhsal rahatsızlıklardan biri olan depresyonu tıp literatüründe ilk tanımlayan Hipokrat olmuştur. Hipokrat bu durumu kara safra olarak belirtmiş ve melankoli olarak adlandırmıştır (Karayağız, 2013). Hipokrat "kara safra" anlamına gelen melankoli ifadesiyle, kara sevdalı kişilik yapılarında, karaciğer ve safra yollarındaki bozukluklardan kaynaklanan ilgisizlik, uykusuzluk, durgunluk, isteksizlik, kaygı ve intihar düşünceleriyle ortaya çıkan melankoli olarak adlandırdığı bir hastalık tablosunu belirtmiştir. Hipokrat'a göre kara safranın etkili olduğu kişilerde genel olarak karasevdalı mizaç (melankolik) görülmektedir. Bu mizaca sahip olan kişiler atılgan, alıngan, yürekli ve duygusal olup melankoliye yatkınlık gösterir (Köknel, 2005).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) depresyonu geleceğin en büyük ve en önemli sağlık sorunu olacağını ilan etmiştir. ABD'de iş gücü kaybına neden olan hastalıklar sıralamasında depresyon ikinci sırada bulunmaktadır (Tarhan, 2013).

2.2.2. Depresyonda Belirti ve Bulgular

Depresyon halinde hoşlanılan şeylerde ilgi kaybı ve azalma olması, kendini hüznü ve üzgün hissetme, kilo artışı veya kilo kaybı, aşırı uyku hali ya da uyku bozukluğu, sıkıntı, huzursuz olma, kararsızlık gibi belirtiler görülebilir. Aynı zamanda insanın kendini yetersiz ve değersiz hissetmesi, dikkat eksikliği ve konsantrasyonda azalma, enerji ve verimin düşmesi, tekrarlayan ölüm düşünceleri, cinsel ilgide değişme gibi belirtiler depresyonda görülebilen belirtilerdendir (Tarhan, 2013).

Depresyon halinde ki kişiler de iki haftalık zaman sürecinde, daha önceki işlevselliğinde herhangi bir farklılığın olmasıyla birlikte, yukarıdaki belirtilerden beşinin veya daha fazlasının bulunmuş olması; belirtilerden en az birinin ya "depresif duygudurum" ya "ilgi kaybı" ya da "zevk alamama" durumu olması gerekmektedir (Beck ve Alford, 2009).

Depresyon da duygudurumunun temelinde durgunluk, ilgisizlik ve isteksizlik yer almaktadır. Hasta bir taraftan ailesine, eşine, dostuna daha önceden olan ilgisini kaybettiğinden yakını; diğer taraftan kendisinden hoşnut olmadığı için onlara da bağımlı hale gelir. Etrafında ki kişilerin yardımı ve desteği olmadan doğru düşünüp karar veremez. Genel olarak depresyonlu hastalar olaylara karamsar bir gözle bakar ve olayları olduğundan daha ciddi bir şekilde değerlendirir. Kişilerde zaman zaman ağlama nöbetleri görülebilir. Depresyonlu hastalar geleceğe yönelik karamsardır ve hayata olumsuz bakarlar. Ciddi depresyonda olan hastalar geleceği karanlık ve

umutsuz olarak görmektedir. Bu insanlar içinde bulunduğu durumdan kurtulamayacaklarına ve iyileşemeyeceklerine inanmaktadır. Ayrıca depresyonlu hastalarda güdülenme azalabilir ve hayata katılmak gibi faaliyetler yapamaz (Köknel, 2005).

Köknel (1989), depresyonlu hastaların genellikle “dikkatlerinin dağıldığından” gördükleri, duydukları, okudukları, yapacakları işi ve tanıdıklarını hatırlamakta güçlük yaşamalarından da yakındıklarını belirtmektedir. Dikkatin ve bellek bozuklukların düşüncenin dağılmasına neden olduğu, doğru, gerçekçi ve mantıklı karar vermeyi zorlaştırdığı için bu kararsızlık depresyonlu hastaların en önemli sorunlarından birisi haline geldiğini belirtmektedir. Hafif düzeyde depresyon yaşayan kişilerin daha öncesinde kolay ve rahat karar verdikleri zamanlarda bile, uzun uzun düşündükleri, orta derecede depresyonlu olan kişilerin kararsızlığın günlük yaşamının tümünü etkilediği, ağır depresyonlu kişilerin ise, karar verme yeteneğini tamamen kaybettiklerine inandıkları görülmektedir.

Aynı şekilde Öztürk (2001), düşüncelerde ve hareketlerde yavaşlama olduğunu, fakat ağır bunaltılı hastalarda yerinde duramama, ellerini ovuşturarak sürekli dolaşma hali ve aşırı tedirginlik olabileceğini belirtmektedir. Hareketlerin yavaşlaması ve azalması büyük oranda hastadaki isteksizlik ve enerji kaybına bağlıdır. Psikomotor yavaşlama, düşüncelerini düşük bir ses tonu ile çok yavaş ve zorlukla söyleyebilme, düşünce içeriği geçmiş yaşantılardan pişmanlıklar ve acı veren olumsuz anılarla dolu olma ve geleceğini de çaresiz, karanlık ve umutsuz olarak algılamaya dayalı duygu ve düşüncelerin hastanın ruhsal yapısına hakim olduğunu söylemektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınlamış olduğu DSM-IV (2013), aşağıdaki gibi tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır.

A. İki haftalık bir dönem sırasında, daha önceki işlevsellik düzeyinde bir değişiklik olması ile birlikte aşağıdaki belirtilerden beşinin(ya da daha fazlasının) bulunmuş olması; semptomlardan en az birinin ya (1) depresif duygu durum ya da (2) ilgi kaybı ya da artık zevk alamama olması gerekir.

1. Ya hastanın kendisinin bildirmesi (örn. kendisini üzgün ya da boşlukta hisseder) ya da başkalarının gözlemlemesi (örn. ağlamaklı bir görünüm vardır.) ile belirli hemen her gün yaklaşık gün boyu süren depresif duygu durum.

(Not: Çocuklarda ve ergenlerde tedirginlik duygu durumu bulunabilir.)

2. Hemen her gün yaklaşık gün boyu süren tüm etkinliklere karşı ya da bu etkinliklerin çoğuna karşı ilgide belirgin azalma ya da artık bunlardan eskisi gibi zevk alamıyor olma.

3. Perhizde değilken önemli derecede kilo kaybı ya da kilo alımının olması (örn. ayda vücut kilosunun % 5'inden fazlası olmak üzere) ya da hemen her gün iştahın azalmış ya da artmış olması.

(Not: Çocuklarda beklenen kilo alımının olmaması) .

4. Hemen her gün insomnia (uykusuzluk) ya da hipersomnianın (aşırı uyku) olması.

5. Hemen her gün psikomotorajitasyon ya da retardasyonun olması (sadece huzursuzluk ya da ağırlaştığı duygularının olduğunun bildirilmesi yeterli değildir, bunların başkalarınca da gözleniyor olması gerekir.)

6. Hemen her gün yorgunluk, bitkinlik ya da enerji kaybının olması.

7. Hemen her gün değersizlik aşırı ya da uygun olmayan suçluluk duygularının (sanrısız olabilir) olması (sadece hasta olmaktan dolayı kendini kınama ya da suçluluk duyma olarak değil).

8. Hemen her gün düşünme ya da düşüncelerini belirli bir konu üzerinde yoğunlaştırma yetisinde azalma ya da kararsızlık (ya hastanın kendisi söyler ya da başkaları bunu gözlemiştir).

9. Yineleyen ölüm düşünceleri (sadece ölmekten korkma olarak değil), özgül bir tasarı kurmaksızın yineleyen intihar etme düşünceleri, intihar girişimi ya da intihar etmek üzere özgül bir tasarının olması.”

A. Bu semptomlar bir karışık epizodun tanı ölçütlerini karşılamamaktadır.

B. Bu semptomlar klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal, mesleki alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında bozulmaya neden olur.

C. Bu semptomlar bir madde kullanımının (örn; kötüye kullanılabilen bir ilaç, tedavi için kullanılan bir ilaç) ya da genel tıbbi bir durumun (örn; hipotiroidizm) doğrudan fizyolojik etkilerine bağlı değildir.

D. Bu semptomlar yaşla daha iyi açıklanamaz, yani sevilen birinin yitilmesinden sonra bu semptomlar iki aydan daha uzun sürer ya da bu semptomlar belirgin bir işlevsel bozulma, değersizlik düşünceleri ile hastalık düzeyinde uğraşıp durma, öz kırım düşünceleri, psikotik semptomlar ya da psikomotorreterdasyonla belirlidir.

2.2.3. Depresyon İle İlgili Etkenler ve Kuramsal Yaklaşımlar

Depresyonun nedenleri üzerine yapılan araştırmalarda, stresli yaşam olaylarının ve genetik faktörlerin birbiri ile etkileşim içinde olduğu ve eşit risk grubunda olduğu, depresyon riskinin bir strese maruz kalmayanlarda %0.5, strese maruz kalanlarda ise %6.2 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu stresli yaşam olaylarının, tecavüz, evlilik problemleri, boşanma, iş kaybı, büyük maddi problemler ve diğer kişiler arası problemler gibi yaşam olaylarından ve sosyo-demografik özellikler içeren risklerden oluştuğu belirtilmektedir. (Kendler, Kessler, Walters, MacLean Neale Heath ve ark.,1995).İnsanların zaman zaman depresyonun belirtilerini taşıdığı anları olduğu ve bunun, yaşamın getirdiği birçok stresine karşı duyulan normal bir tepki olduğu, fakat bu durumun duygudurum bozukluğu olarak ifade edilebilmesi için tepkinin yaşanan olayla orantısız ve ya beklenenden daha uzun süreli olması gerek vurgulanmaktadır. Ayrıca depresyonu en fazla meydana getiren durumlar olarak, okulda ve ya bir işte başarısızlık, sevilen birinin yitirilmesi gösterilmektedir (Atkinson ve Atkinson, 1995).

2.2.4. Depresyonda Biyolojik Etkenler

Yemez ve Alptekin (1998), Monoamin Oksidaz İnhibitörü (MAOI) ve Trisiklik Antidepresan (TCA)'ların bulunmasından sonra dikkatler beyin nöro kimyasına çevrilmiştir. Depresyon etiolojisinde özellikle norepinefrin (NE) ve 5-HT etkinliğinde azalma olduğu bulgular arasında en fazla kabul görülmüştür. Depresyon hastalarında nörotransmitterlerden öncelikle noradrenalin ve serotoninin etkinlik düzeninde bozukluk olduğu ileri sürülmektedir (Aşkın, 1999; Öztürk 2001).

Biyojenik Aminler: Katekolamin ve sonrasında Serotonin (5-HT) hipotezleri mizaç bozukluklarında biyojenik aminlerdeki farklılıklara odaklanmayı sağlamıştır.

Depresyon ile ilgisi bilinen biyogenaminnörotransmitterler; norepinefrin, dopamin, serotonin ve epinefrindir (Yemez ve Alptekin, 1998).

Norepinefrin: Biyojenikaminlerden NE, mizaç bozukluklarının patofizyolojisinde üzerinde en sık durulan nörotransmitterlerden biridir. Hem NE hem de 5-HT etkinliğini arttıran TCA'ların yanı sıra, oldukça özgün noradrenerjikantidepresan ilaçların (örn: desipramin) klinik olarak yararlılığı NE'nin önemini vurgulamaktadır. Adrenerjik reseptörlerin own-regülasyonu ile klinik olarak antidepresanlara verilen yanıtlar arasındaki benzerlik bu görüşü destekleyen bir bulgudur. Ayrıca bazı araştırmalarda, depresyonda beyin omurilik sıvısı (BOS) NE düzeyinin ve idrarda ise NE'ninmetaboliti MHPG düzeyinin düşük oluşu ve katekolamin depolarını boşaltarak beyin NE düzeylerini düşüren ilaçların (reserpine, metildopa, propanolol) depresif belirtiler oluşturması gibi bulgularda görülmektedir (Elgün 2001; Yemez ve Alptekin, 1998).

Dopamin: Depresyonun patofizyolojisinde her ne kadar NE ve 5-HT kadar önem kazanmamışsa da dopaminin de rolü olduğu vurgulanmıştır. Dopaminin de diğer biyojenik aminler gibi depresyonda azaldığı bildirilmektedir. Özellikle psikomotor yavaşlığı olan ve öz kıyım eğilimli olan depresif hastaların BOS'unda dopamininmetaboliti olan HVA seviyeleri düşük bulunmuştur. Buna ek olarak ise, dopamin konsantrasyonu azaltan ilaçlar (örn: reserpine) ve hastalıklarda (örn: Parkinson) depresyon daha sık görülmektedir. Aksine dopamin seviyesini yükselten tyrosine, amfetamin gibi maddeler depresif belirtileri de azaltmaktadır. Ayrıca dopaminerjik aktiviteyi arttıran antidepresif ilaçların (örn: bupropion, amineptine) klinik yararlılığı bilinmektedir (Elgün, 2001; Yemez, Alptekin, 1998). Wilner (1983, akt.: Aşkın, 1999), depresyon etiyojisinde öne sürülen “öğrenilmiş çaresizlik,” ödül

sistemi işlev bozukluğu ve çevreye azalmış tepkisellikle nigrostriatal dopamin sisteminin etkinliğinin azlığı arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir.

Serotonin: Depresyonlu hastaların BOS'nda Serotonin'in temel metaboliti olan 5-hidroksiindolasetik asit (5- HİAA) düzeylerinin düşük bulunması, 5- HT'nin depresyon patogenezinde etkili olduğunu düşündürmüştür. Özellikle öz kıyım sonucunda ölen insanlarda yapılan incelemelerde beyindeki 5-HT ve 5-HİAA düzeylerinin düşüklüğü bu görüşü desteklemektedir. TCA'lardan sonra geliştirilen Seçici Serotonin Geri Alım İnhibitörlerinin (SSRI) depresyondaki klinik yararlılığı ise 5-HT'nin önemini ve değerini yükseltmiştir (Yemez ve Alptekin, 1998; Aşkın, 1999), serotonin işlev bozukluğunun depresyonun birçok yönünü açıklar özellikle olduğunu; fakat noradrenerjik sistemin sağlam olmasının serotonerjik sistemin uygun işleme için önemli olduğunu düşündürmektedir (Elgün, 2001).

Asetilkolin: Motor tonus ve koordinasyon, uyku ve rüya analjezi, biliş, hafıza ve hormonal düzenlemeler gibi ciddi ve farklı beyin işlevlerine anahtar rol oynadığına inanılan merkezi bir nörotransmitterdir. Duygulanımın düzenlenmesinde ve duygulanım bozukluklarının oluşumunda da etkili olduğu düşünülmektedir (Aşkın 1999). Kolinerjik/noradrenerjik denge bozukluğu hipotezine göre bu nörotransmitterler arasındaki denge, depresyonda kolinerjik etkinlik lehine bozulur. Kolinerjik aktiviteyi arttıran bazı ilaçların depresif belirtiler ortaya çıkarması ve TCA'lerdeki antikolinerjik etki bu görüşü destekler. Monoaminlerle alakalı olan hiçbir hipotez yalnız başına bütün depresyonları açıklayamamaktadır. Bazı uzmanlar monoaminerjik düzeyde görülen değişikliklerin, depresyondaki olası alt gruplara bağlı olduğunu kanısındadır. (Yemez ve Alptekin, 1998).

Diğer Nörokimyasal Etkenler: Mizaç bozukluğu olan bazı hastalarda Gama-aminobütirikasid (GABA) Plazma GABA seviyesi düşük bulunmuştur. Fakat bu bulguya depresif hastalarda olduğu gibi manikepizodlarda da görülmemiştir. Düşük GABA düzeyi depresyon geçtikten sonrasında da devam ettiği için bu özelliğin mizaç bozukluklarında ancak sınırlı bir değeri olabileceği düşünülmüştür. Yeterli veri olmamasına rağmen nöropeptidlerin (özellikle vazopressin ve endojenopiater) ve ikincil ileti sistemlerinin de (adenylatecyclase, phosphotidylinositol vb.) mizaç bozukluklarının patofizyolojisiyle alakalı olduğu bilgileri öne sürülmüştür (Aşkın 1999; Yemez ve Alptekin, 1998). Nitrik oksit (NO) hem bir intranöronal ikinci haberci hem de bir nörotransmitterdir. Nitrik oksit sentaz (NOS) kataliziyle argininden sentezlenir.

Beynin spesifik bölgelerinde, özellikle striatum, hipotalamik para ve ntrikülernukleus, ön beyin ve serebellumda olmak üzere iki tip NOS bulunmuştur. NO'in depresyon dâhil birçok nöropatolojik olayda etkisinin olduğu belirtilmektedir (Elgün, 2001).

Hipotalamus-Hipofiz-Adrenal Eksen: Depresif hastalarda serum kortizol seviyesi yüksekliğinin biyolojik psikiyatride en eski bulgulardan birisidir. Genel olarak kortizol geribildirim düzeneğinde bozulma olduğu görüşü egemendir. Bazı araştırmalar, depresyonda Corticotropin Releasing Hormonun (CRH) fazla salgılandığı, CRH'ye ACTH yanıtının azaldığı ayrıca kortizolün günlük salınma ritminin bozulduğu belirtilmiştir (Yemez ve Alptekin, 1998).

Nöroendokrin Değişiklikler: Mizaç bozukluklarında endokrin sistemle alakalı olarak birçok farklı düzensizlikler görülmüştür. Nöroendokrin eksenlerin düzenli çalışmasındaki ana nedeni olan hipotalamus, biyojenikaminleri kullanan çok sayıda nöronla bağlantılıdır. Bu yüzden endokrin düzensizlikler genelde birincil bir

bozukluktan çok, altta yatan, beyinle alakalı bir işlev bozukluğunun yansıması olarak belirtilmektedir. Mizaç bozukluklarında en sık belirlenen düzensizlik adrenal, tiroid ve büyüme hormonu olduğuna dikkat çekilmektedir (Elgün, 2001; Yemez ve Alptek1998).

Tiroid hormonları: Hipotalamustantirotropin salgılatıcı hormon (TRH), ön hipofizden tiroidstimüle edici hormon (TSH) ile tiroid bezinden salınan T3 ve T4 tiroid aksının hormonlarıdır. Nüklear reseptörlere bağlanarak tiroid hormonları etkilerini gösterirler. Hemen hemen bütün duygulanım bozukluklarında tiroid aksına ait hormonlar ölçülmektedir. Çünkü, hipoyadahipertiroidizm yanlılıkla psikiyatrik etiyolojiye atfedilebilen semptomlarla kendini gösterebilmektedir. Major depresyonlu hastaların 1/3'ünde TRH infüzyonuna yanıt olarak TSH salınımında yetersizlik olduğu görülmüştür (Elgün, 2001).

Hormon Salgilama Sistemi: Depresyonlu hastalarda uyku, insülin veya norepinefrinerjikagonistler ile başlatılan büyüme hormonu salınımı yanıtı yetersizdir. Depresyonun en önemli semptomlarından birisi uyku düzensizliği olduğu düşünülürse, büyüme hormonunun da depresyonda etkili olduğu düşünülmektedir. Depresif hastalarda olduğu gibi üzüntülü bir yaşam olayı yaşayan insanlarda da hormon sisteminin baskılandığı görülmüştür. Hormonal bozuklukların birincil olmaktan fazla kortizol artışı ya da hipotalamik düzensizliklere ikincil olarak geliştiği görüşü vardır. Depresif hastalarda uykunun başlattığı büyüme hormonu salgılanmasında azalma olduğu ve büyüme hormonunun H'nin Clonidin'e (Catapres)'e yanıtında küntleşme olduğu tespit edilmiştir (Aşkın, 1999; Elgün, 2001; Yemez ve Alptekin, 1998).

Melatonin: Melatonin seviyesinin depresif hastalarda nokturnal düşük olduğunu bildiren çalışmalar yer almaktadır (Yemez ve Alptekin, 1998). Hipofiz, pineal bezi hormonu ritminin düzeyinde azalma olduğu yönünde görüşler vardır. Bunun da majör depresyondaki uykusuzluğa neden olduğu söylenmektedir (Aşkın, 1999; Öztürk, 2001).

EEG Değişiklikleri: Depresyon olgularının uyku EEG'lerinde sık sık bozukluklar olduğu görülmüştür. En yaygın olarak bildirilenler uykuya dalma süresinde uzama, uykuya daldıktan REM döneminin başlamasına kadar geçen sürede (REM latansı) azalma, ilk REM periodunda uzama ve anormal delta uykusudur. Ayrıca uyku sürekliliğinde bozulmaya sık sık rastlanmaktadır. Depresyondaki uyku düzensizlikleri ve tedavi amacıyla kullanılan uyku deprivasyonunun depresyona iyi gelmesi de bu görüşü desteklemektedir (Aşkın, 1999; Yemez ve Alptekin, 1998; Öztürk, 2001).

Beyin Görüntüleme: Beyin görüntüleme alanındaki çalışmaların şuan için yeterli olmadığı iddia edilmekte ve tespit edilen bulgularda farklılıklar görülmektedir. En belirgin bulgular ise şu şekilde özetlenebilir. Bilgisayarlı Tomografi ile yapılan araştırmalarda ventriküler genişleme tespit edilmiştir. Bu bulgu daha çok psikotik özellikli major depresyonda, bipolar bozukluklarda ve erkeklerde görülmüştür. Manyetik Rezonans görüntüleme yöntemi ile yapılan araştırmalarda caudate çekirdeklerde ve ön beyinde küçülme olduğu belirtilmiştir. SPECT ve PET ile yapılan çalışmalarda beyin tamamında (özellikle frontal alanda) serebral kan akımında azalma tespit edilmiştir. Son yıllarda ise, mental bozuklukların araştırılmasında kullanılmaya başlanan Manyetik Rezonans Spektroskopi ile yapılan çalışmalar; mizaç bozukluklarında hücre çeperi (membran) fosfolipid metabolizması

düzensizliği olduğu hipotezini destekleyen sonuçlara ulaşmıştır (Öztürk, 2001; Özkürkçügil ve Kırılı, 1998; Yemez Alptekin, 1998).

2.2.5. Depresyonda Genetik Etkenler

Depresyonun genetiği ile ilgili olan veriler aile, evlatlık ve ikiz çalışmalarına dayanmaktadır. Kalıtımın rolünün bipolar bozuklukta, ünipolar depresyondan daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Major depresyonu olanların birinci derece akrabalarında major depresyon görülme riski normal popülasyona göre 2-3 kat daha fazladır. Akrabalık derecesi yakın oldukça bu oranlar da artmaktadır. Biyolojik ebeveynlerinde mizaç bozukluğu görülen çocuklarda, onları evlatlık alan ebeveynlerde bir mizaç bozukluğu olmamasında bile depresyon geliştirme riski normal orana göre daha fazla olduğu görülmüştür. Tek yumurta ikizlerinde major depresyon eş hastalanma riski (konkordansı) %40-50 civarında olurken dizigot ikizlerde bu oran %10-25'dir. Bu farklılık depresyonda kalıtımın rolü olduğunu destekleyen güçlü bir bulgudur (Aşkın, 1999; Elgün, 2001; Öztürk, 2001; Yemez ve Alptekin, 1998).

2.2.6. Depresyon ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar

Depresyonu psikolojik bakış açısıyla açıklama çabaları arasında psikoanalitik, davranışçı ve bilişsel yaklaşımın önemli bir yeri vardır. Bu bilgiler ışığında depresyonla ilgili kuramsal yaklaşımlar aşağıda sırasıyla ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

2.2.6.1. Depresyonda Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik yaklaşıma göre, sevgi duygusunun bitmesi insanda yas tutmaya sebep olur. Bu sırada bireyde derin bir üzüntü, sıkıntı, ağlama, uyku bozukluğu gibi belirtiler görülür. Hastada sevdiği kişi tarafından terkedilmiş olma gibi bir yitim hissi oluşur. Bu duygunun akabinde “sevdiğimi yitirdim, artık sevilmiyorum, ben artık

kötüyüm” duygusu ve bu duygulara bağılı olarak özsaygı yitimi görülür. Ancak yas durumunda yakınıni yitiren kişi “ben kötüyüm” duygusunu öz-saygısını kaybetmez (Öztürk, 2001).

Klasik psikanalizin en önemli temsilcisi olan Freud’a göre psikoseksüel gelişim sürecinde özellikle de oral döneme ilişkin çözümlenmemiş çatışmaların ve oidipus karmaşasının çözümü öncesinde yaşanan narsistik yaralanmaların manik-depresif psikoza oluşturduğunu belirtmektedir (Ayok, 1995; Alper, 1999).

Freud’a göre insanlar sevdikleri kişileri kaybetmese bile, kaybetmeye eşdeğer ya da daha fazla depresyon yaşayabilir. Freud’a göre bu melankoli, sevilen nesnenin sevgi ve haz objesi kaybından dolayı yaşanır. Kişi kaybedilen ve sevilen objeye karşı öfke duyar, ancak bu öfkesini sevgi objesine yöneltmeyerek kendi benliğine yöneltir. Bu depresif geri itimin etkisi ilk başta hissedilen kızgınlığın doğurduğu suçluluk duygusuyla artış gösterir (Littauer, 2000). Analitik psikolojinin kurucusu olan Carl Jung, diğer psikoanalistler gibi depresyonu libidonun bloke edilmesi olarak görür. Libidonun bloke edilmesi sonucu enerji de ve eğlence de azalma olur. Ancak Jung, bu bakış açısına farklı bir boyut daha kazandırır: Jung’a göre depresyon insanın geçmişini tekrar tekrar yaşamasını kolaylaştırır, geçmişteki bakış açıları tekrar bilinç yüzüne çıkar (Littauer, 2000:35).

Freud (Akt. Köknel,2005) yas ve melankoli bildirisinde depresif bireylerin özellikleri aşağıda ki şekilde sıralamaktadır:

1. Kişinin üst benliği cezalandırıcıdır.
2. İkili duygular (ambivalans) ilişkilerde egemendir.
3. Düş kırıklığı ve engellemeler vardır.
4. Kendini aşırı değerlendirme vardır.
5. Sürekli düşmanlık ve öfke vardır.

6. Birey katı üst benlik yüzünden kin ve nefreti kendine yöneltir.
7. Ağız dönemindeki saplantı ve yakınmalar vardır.
8. Özsever doyum arayan benlik yapısı vardır.
9. Suçluluk duygusu ve cezalandırma vardır

2.2.6.2. Depresyonda Davranışçı Yaklaşım

Lewinsohn (1982), depresyonun mekanizmasını pekiştirme süreçleri olarak adlandırmaktadır. Lewinsohn göre, tepkiye yönelik düşük oranlı olumlu pekiştirme, yetersiz pekiştireçlerin, ve yüksek oranlı cezalandırıcı yaşantılar; depresyona sebep olmaktadır. Ayrıca, ona göre olumlu cinsel yaşantıları, ödüllendirici toplumsal etkileşimleri, eğlendirici etkinlikleri olumlu pekiştirici olaylar olarak; evlilikteki uyuşmazlıkları, işyerindeki zorlukları ve çevredeki diğer insanlardan olumsuz tepkiler almayı da cezalandırıcı olaylar olarak nitelendirmektedir. Lewinsohn (1974) depresyonun mekanizmasını pekiştirme süreçleri ile açıklamaktadır.

Lewinsohn'a göre:

- 1- Tepkiye yönelik düşük oranlı olumlu pekiştirme,
- 2- Düşük oranlı pekiştirme,
- 3- Yüksek oranlı cezalandırıcı yaşantılar, depresyona neden olur.

Seligman ve arkadaşlarının formüle ettikleri öğrenilmiş çaresizlik modeli, sosyal, klinik ve öğrenme psikolojisi alanlarındaki kuramsal gelişme ve araştırmalardan etkilenmiştir. Bu modele göre depresyon, bireylerin geçmiş yaşantılarında olumsuz uyarıcıları kontrol edemeyeceklerini öğrenmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle kişi davranışlar ile sonuçları arasında bağlantı kuramaz ve bu da depresyona neden olur (Boyacıoğlu, 1994; Ayok, 1995; Kalafat, 1996).

2.2.6.3. Depresyonda Bilişsel Yaklaşım

Psikolojik problemlerin birden fazla kişisel, çevresel ve yapısal nedeni olabilir. Sosyal güçlükler ekseninde gerçekleşen problemlerin birçoğunun kişisel iyileşme halini tehdit etmesi, ama normal bir kişide tehdit edici olmayan durumların başka bir kişide çok büyük rahatsızlığa neden olması ve ya aşırı bir tepki doğurabilmesi depresyonun temel mekanizması olarak belirtilmiştir. Buna karşın başa çıkma becerilerinde kişiden kişiye çok büyük farklılıklar görülmektedir. Bilişsel psikolojinin ana görevi bilginin nasıl kazanıldığı, içsel şekilde nasıl temsil edildiği, bilgi ile nasıl bütünleştiği ve hangi tür bilginin kişinin duygu ve davranışını etkilediğini açıklamaktır. Psikolojik bir probleme yönelik olarak yapılan bilişsel açıklama, bir olay ile kişinin o olaya yönelik tepkisi arasına giren zihinsel süreçlere verilen tepkinin belirleyici olduğu bütün bilişsel teorilerde de aynı olarak zihinsel süreçlerin önemli olduğu belirlenmiştir (Kalafat, 1996).

Beck tarafından geliştirilen “depresyonda bilişsel bozukluklar modeli” ne göre, depresyon ve anksiyete gibi duygulanım bozukluklarının başlıca belirleyici nedeni bilişlerdir. Biliş, insanın bilişsel düzeyinde, zihninde yer alan davranış kalıplarıdır. Bu kalıplar kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını şekillendirir. Bilişler insanın belirli bir durumda sözel ve imgesel olarak düşündükleridir (Ayverdi, 1990: Kalafat, 1996).

Depresyonun psikolojik alt yapısında etken olan bilişsel yapıları Beck, üçe ayırarak aşağıdaki gibi incelemiştir. Bunlar:

Psikolojik alt yapısında etken olan bilişsel yapılar:

1. Bilişsel üçlü
2. Bilişsel şemalar
3. Bilişsel hatalar

1. Bilişsel Üçlü:

Bireyin kendisi (sorunlu, uyumsuz) dünya (zarar verici, cezalandırıcı) ve geleceğe (yetersiz, yenilgilerle ve zorluklarla dolu) karşı olumsuz tutumlara “olumsuz bilişsel üçlü” denir (Alper, 1999). Bunlar:

A-Kişinin Kendine İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi kendini kusurlu, yetersiz ve değersiz olarak görmektedir. Hoş olmayan yaşantılarını kendi ruhsal, fiziksel ve moral kusurlarına bağlar. Kendini eksik olarak nitelendirdiğinden kendi kendini reddeder ve değersiz görür (Akçay, 1989; Kalafat, 1996).

B-Kişinin Çevresi ve Genel Olarak Yaşamına İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi dünyanın kendisinden çok fazla isteklerde bulunduğunu ve yaşam hedeflerine ulaşacağı yola aşılabilir engeller koyduğunu düşünmektedir. Başarısız, yenilmiş ve küçük düşmüştür. Birey çevresiyle olan etkileşimlerini doğru şekilde yorumlayamaz. (Akçay:, 1989; Kalafat, 1996).

C-Kişinin Geleceğine İlişkin Olumsuz Düşünceleri: Kişi geleceğine baktığı zaman şuan ki zorlukların ve hissettiği duygularının gelecekte de süreceğini; gelecekte hayal kırıklıkları, engellemeler ve yoksunlukların devam edeceğini düşünür (Kalafat, 1996).

2. Bilişsel Şemalar:

Şema bireyin daha önceki yaşantılarından ve öğrenmelerinin sonucu olarak belirlenen, bireyin karşılaştığı uyaranları ayırt etme, ayıklama ve kodlama yoluyla şekillendirerek bilişleri oluşturan zihinsel etkinlikler bütünüdür. Kişi dış dünyadan gelen uyaranlara belli şemalar çerçevesinde yanıt verir. Şema oldukça yerleşik bir yapıdır ve biliş ve ya düşünce süreçlerini biçimlendirmektedir. Bu yolla çevreden gelen uyaranları ayırt eder, ayıklar ve dış çevreyle uyumlu bir ilişki göstermeye

çalışır. Depresif kişi, olumsuz şemaları çok fazla kullanması sebebiyle çevresiyle bu uzlaşmayı gerçekleştiremez. Depresyon arttıkça bilişsel çarpıtmalar da artar. Kişi dış uyaranları olduklarından çok daha farklı algılar ve kendisi hakkında olumsuz düşünmeye başlar ve bu düşüncelere uygun bir şekilde davranışları oluşur (Akçay, 1989.; Ayverdi, 1990.; Kalafat, 1996).

Bilişsel şemaların özellikleri şunlardır:

1. Herhangi bir akıl yürütme süreci başlamadan otomatik olarak ortaya çıkarlar.
2. İstem dışıdır.
3. Çarpık ve ya bozuk inanç ve düşünceler depresif kişiye mantıklı ve makul şeyler olarak görünürler.
4. Sürekli, kalıcı ve ısrarlı niteliklidirler (Akçay, 1989).

Bu bilişsel şemalar insanda ne kadar aktifse, bireyin karşılaştığı durum, uyaran ve koşullar tarafından bu şemaların uyandırılma sıklıklarında da o kadar artış olur (Kalafat, 1996). Bilişsel şemalar altında incelenebilen “Bilişsel Çarpıtma” kişinin çeşitli uyaranları olumsuz olarak algılama, düşünme ve yorumlama şeklidir.

Bilişsel çarpıtmaların başlıca temaları şunlardır:

1. Kendine saygının azalması,
2. Yoksunluk düşünceleri,
3. Kendini eleştirme,
4. Kendini suçlama,
5. İntihar düşünceleri (Kalafat, 1996).

3. Bilişsel Hatalar:

Bilişsel hatalar, bireyin düşüncesindeki sistematik mantık hatalarıdır. Karşıt kanıtlar olmasına rağmen kendi olumsuz düşüncelerinin doğru olduğu inançlarını sürdürürler (Akçay, 1989.; Kalafat, 1996). Bunlar:

1. Keyfi Çıkarılma: Herhangi bir olay ve ya yaşantıda, belirli ve somut bir kanıt olmamasına rağmen bireyin olaylardan olumsuz ve kötü sonuçlar çıkarmasıdır.
2. Seçici Soyutlama: Bir bütünü içinde yalnızca önemsiz sayılabilecek bir ayrıntıya dikkat ederek, yaşantıyı bu düşünceye göre sürdürmektir.
3. Aşırı Genelleme: Bir tek nedene ve ya olaya dayanarak bireyin kendi yetersizliği ve değeri konusunda bir karara vararak, bu kararını birçok başka duruma genellemesidir.
4. Abartma ve ya Küçümseme: Birey ufak bir başarısızlığı abartırken, olumlu bir durumu da küçümser ve olumsuz olarak değerlendirir.
5. Kişileştirme: kişinin kendi dışındaki olaylarla kendisi arasında ilişki kurmasıdır.
6. İkili Düşünme: Kişinin tüm yaşantılarını olumlu ve olumsuz kategorilerden birini seçme eğilimidir (Ayverdi, 1990:19-20).

Beck'e göre, depresyondaki ana tema maddi ya da manevi bir "kayıp"tır. Hasta bu kaybı kendindeki bir eksikliğe ya da bir bozukluğa yükleyerek, "onu kaybettim, çünkü ben eksik ve kusurluyum" biçiminde yorumlar. Kayıptan dolayı acı çekmekle kalmaz, aynı zamanda kendinde bir "eksiklik, bozukluk" keşfeder. Zaman geçtikçe bu düşünce bütün kişiliğini kaplar. Her deneyim sonrasında bu bozukluk çerçevesinde değerlendirerek, en basit olumsuz yaşantıyı bu bozukluğun kanıtı olarak yorumlar. Hasta bu konuda kendine dönerek kendini suçlamaya başlar. Kendini suçlama da tıpkı başka bir insanı reddeder gibi kendini reddetmeyi getirir (Akçay, 1989).

Bu kurama göre depresyondaki kişi kendisini yetersiz ve değersiz hissederek, olumsuz olaylardan kendini sorumlu olarak görür ve başkaları tarafından kendisinin beğenilmediğini düşünür. Çevresi ile olan yaşantılarını ve ilişkilerini olumsuz olarak algılar, yaşamın aşılamayacak kadar zorluklarla dolu olduğunu düşünür. Geleceği karanlık, başarısız ve ümitsiz bir durum olarak algılar (Savaşır ve Yıldız, 1996).

Bilişsel yaklaşıma göre, depresif kişiliğin en önemli ayırt edici özelliği olumsuz düşüncelerin yaygın olmasıdır. Depresif birey, dünyanın kötü bir yer olduğunu ve geleceğin de ümitsiz olduğunu düşünür. Eğer ki durum bu şekilde ise depresyonun düşük benlik saygısına neden olacağı söylenebilir (Gür, 1996).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın hangi yöntemle gerçekleştirildiği, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin hangi istatistiksel yöntemlerle gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “İlişkisel tarama” türünde bir araştırmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, konuya ilişkin problem çözme ile depresyon arasındaki ilişki belirlenmiştir. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir”. İlişkisel tarama modelleri “iki ve ya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve ya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 1991).

Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında değişim varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Bu modellerden bir olan “karşılıklı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilimsel halinde değerinin belirlenmesinde faydalı sonuçlar sağlayan bir araştırmadır (Karasar, 1999).

Yapılacak bu araştırma ile öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış; ayrıca öğretmen adaylarının problem çözme beceri ve depresyon puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf, bölüm, kaldıkları yer, Türkiye’ye

gitme sıklıkları ve romantik ilişki değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişki olarak incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini KKTC’de bulunan Yakın Doğu Üniversitesi oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.. Araştırmanın örneklemi 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Yakın Doğu Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi’nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okulöncesi Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümlerinin I., II., III. ve IV. sınıflarında öğrenim gören 218 kadın ve 146 erkek olmak üzere toplam 364 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bu bulgular bağlamında literatürdeki çalışmalar ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Tablo 1’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri (N = 364)

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	218	59.9
Erkek	146	40.1
Sınıf		
1	100	27.5
2	102	28.0
3	96	26.4
4	66	18.1
Bölüm		
PDR	134	36.8
OÖÖ	135	37.1
ZEÖ	95	26.1
Türkiye’ye Gitme Sıklığı		
Ara Sıra	113	31.0
Dönem Sonu	99	27.2
Sık Sık	57	15.7
Tatillerde	95	26.1
Kalma Yeri		
Evde Arkadaşlarla	189	51.9
Yurt	116	31.9
Akraba Yanı	59	16.2
Romantik İlişki Durumu		
Var	155	42.6
Yok	209	57.4

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Araştırmaya Yakın Doğu Üniversitesi’nden toplam 385 üniversite öğrencisi katılmış olmakla birlikte, 21 öğrenciden anket formları eksik doldurulmuş ya da doldurulmamış olduğundan dolayı iptal nedenle, analiz edilen anket formları toplam 364 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan 364 öğrenci cinsiyet bakımından incelendiğinde örneklemin 218 kadın (% 59.9) ve 146

erkekten (% 40.1) oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf bakımından incelendiğinde örneklemin 100'ünün 1. Sınıf (% 27.5), 102'sinin 2. Sınıf (% 28.0), 96'sının 3. Sınıf (% 26.4) ve 66'sının 4. Sınıf (% 18.1) olduğu saptanmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin okudukları bölümlerine bakıldığında 134 PDR Bölümü (% 36.8), 135 OÖÖ Bölümü (% 37.1) ve 95 ZEÖ Bölümü (% 26.1) okumakta oldukları görölmektedir. Katılımcıların Türkiye'ye gitme sıklıklarına bakıldığında 113'ünün ara sıra (% 31.0), 99'unun dönem sonu (% 27.2), 57'sinin sık sık (% 15.7) ve 95'inin tatillerde (% 26.1) gittiği saptanmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin kalma yerlerine bakıldığında ise, 189'unun evde arkadaşları ile (% 51.9), 116'sının yurttan (% 31.9) ve 59'unun akraba yanında (% 16.2) kaldığı belirlenmiştir. Son olarak, örneklemi oluşturan öğrencilerin romantik ilişki durumlarına bakıldığında 155'inin romantik ilişkileri olduğu (% 42.6), 209'unun romantik ilişkilerinin olmadığı (%57.4) görölmektedir.

3.3.2. Toplam Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 2’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Beck Depresyon Ölçeğinin Toplam Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
Problem Çözme Envanteri					
Aceleci Yaklaşım	364	14	54	33.8	6.3
Düşünen Yaklaşım	364	5	30	13.6	4.9
Kaçıngan Yaklaşım	364	4	24	13.4	4.6
Değerlendirici Yaklaşım	364	3	18	8.2	3.2
Kendine Güvenli Yaklaşım	364	6	49	17.4	5.0
Planlı Yaklaşım	364	4	24	10.9	4.2
Problem Çözme Toplam Puanı	364	49	142	101	15.4
Beck Depresyon Ölçeği	364	.00	48	13.2	11.3

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=33.8$, düşünen yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=13.6$, kaçıngan yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=13.4$, değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=8.2$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=17.4$, planlı yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=10.9$, problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları $\bar{X}=101$ ve Beck depresyon toplam puan ortalamaları $\bar{X}=13.2$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Cinsiyetin Problem Çözme Üzerindeki Etkisi T-testi

Tablo 3’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının cinsiyetin problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin t-testi sonucu görülmektedir.

	N	Ortalama	SS	T	p
Kadın	218	99.4	1.1	-2.783	.006
Erkek	146	104.0	1.0		

Yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, problem çözme becerilerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir $t=-2.783$, $p<0.05$. Bu farklılıktaki ortalama puanlarına bakıldığı zaman, erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha yetersiz olduğu görülmektedir.

Taylan’ın (1990), yaptığı bir çalışmada problem çözme becerileri ile cinsiyetler arasındaki ilişkileri incelediğinde anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmemiştir. Bir başka Problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Danışık (2005), kadınların problem çözme becerilerinin erkeklerin problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğunu belirten Uslu ve Girgin (2010), yaptıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduklarını saptamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirten diğer bir araştırmacı Serin (2006), bayanların erkeklerden daha fazla problem çözme becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular da şimdiki çalışmanın bulgularını ile tutarlı bir araştırma sonucudur.

3.3.4. Romantik İlişkinin Problem Çözme Üzerindeki Etkisi T-testi

Tablo 4’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının romantik ilişkinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. Romantik İlişkinin Problem Çözme Üzerindeki Etkisine İlişkin T-testi Sonucu

Romantik ilişki	N	Ortalama	SS	T	P
Evet	155	99.89	16.93	-1.456	.146
Hayır	209	102.28	14.25		

Yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, problem çözme becerilerinde romantik ilişki durumu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $t=-1.456$, $p>0.05$. Yapılan çalışmalar da eşitlik temelli romantik ilişkiler sıklıkla dile getirilmektedir. Problem çözme becerilerinin romantik ilişkiler üzerinde cinsiyet farklılıkları ortaya koyan çalışmalar erkeklerin daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Erkeklerin daha güçlü ve kontrol odaklı örüntüye sahip olduklarına sıklıkla rastlanmaktadır. (Blair, Nelson ve Coleman, 2001; Felmler, 1994; Peplau, 1994; Sprecher ve Felmler, 1997). Önceki yapılan çalışma ile şuan ki yapılan çalışma sonucu farklı çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında, erkek ve kadın öğretmen adaylarının öncelikli nedenlerinden birinin toplumsal cinsiyet rolleri temelinde kendilerini eşit problem çözme düzeyinde görmeleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

3.3.5. Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme

Tablo 5’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin sınıflara göre puan ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
Sınıf	100	98.83	15.98
Sınıf	102	103.34	16.44
Sınıf	96	101.73	15.31
Sınıf	66	101.06	13.04

3.3.6. Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Analiz Sonucu

Tablo 6’da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin sınıflara göre ANOVA analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyinin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	1057.80	352.60	1.47	.220
Grup içi	86989.15	238.69		

Yapılan ANOVA analizi sonucunda problem çözme becerilerinde sınıf bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $f(3,360)=1.477$, $p>0.05$. Ferah (2000), yaptığı çalışmasında sınıf düzeyleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da, şimdiki çalışmanın sonuçları ile daha önceden yapılmış olan çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

LaRue ve D’Elia (1985), çalışmalarında yaş açısından incelediklerinde de kaygı düzeylerinin değişmediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından problem çözme puanlarının farklılaşmamasına bakıldığında, sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen

adaylarının problem çözme puanlarında farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durum üniversite ortamındaki öğretmen adaylarının birbirlerine yakın yaş döneminde olmalarının kendilerine güven ve problem çözme becerilerini algılamaları açısından benzerlik göstermeleri ile açıklanabilir.

3.3.7. Okuduğu Bölüme Göre Puan Ortalamaları

Tablo 7’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin okudukları bölümlere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
PDR	134	102.17	13.73
OÖÖ	135	101.66	15.58
ZEÖ	95	99.41	17.53

3.3.8. Okuduğu Bölüme Göre ANOVA Analizi

Tablo 8’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin bölümler açısından ANOVA analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümün Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	460.460	230.230	.961	.384
Grup içi	86528.691	239.692		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, bölümlerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda problem çözme becerilerinde öğretmen adaylarının okudukları bölüm bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $f(2.361)=.961, p>0.05$.

Görgen, Deniz ve Kiriş (2011)’in yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının

problem çözüme becerilerinde öğrenim gördüğü bölümler arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da, şimdiki çalışmaları desteklemektedir

3.3.9. Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Problem Çözüme Puanları

Tablo 9'da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözüme beceri puanlarının Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Türkiye'ye Gitme Sıklıklarına Göre Problem Çözüme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	Ss
Ara Sıra	113	102.80	15.97
Dönem Sonu	99	100.77	15.83
Sık Sık	57	99.15	15.52
Tatillerde	95	101.21	14.50

3.3.10. Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre ANOVA Analizi

Tablo 10'da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının problem çözüme beceri puanlarının Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Türkiye'ye Gitme Sıklıklarının Problem Çözüme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	544.95	181.65	.756	.519
Grup içi	86444.19	240.12		

Yapılan ANOVA analizi sonucunda problem çözüme becerilerinde öğretmen adaylarının Türkiye'ye gitme sıklıkları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $f(3,360)=.756, p>0.05$.

3.3.11. Kaldıkları Yere Göre Puan Ortalamaları

Tablo 11’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ortalamaları görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yere Göre Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
Evde Arkadaşlarla	189	101.76	15.12
Yurtta	116	102.22	13.79
Akraba Yanında	59	7.79	19.12

3.3.12. Kaldıkları Yere Göre ANOVA Analizi

Tablo 12’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının kalınan yerlerin problem çözme becerilerine ilişkin ANOVA analizi görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yerlere Göre Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	863.134	431.567	1.809	.165
Grup içi	86126.017	238.576		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, kalınan yerlerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır.

Yapılan ANOVA analizi sonucunda problem çözme becerilerinde öğretmen adaylarının kaldıkları yer bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $f(2,361)=.165, p>0.05$.

Öğretmen adaylarının şu anda kaldıkları yer ile problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında bir farklılık bulunmamıştır.

Öztürk, Öner ve Çelebi (2009), çalışmasında sorun çözmeye en başarılı olanların

eğitim aldıkları yerde yalnız yaşadığını belirten öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimdiki çalışma sonuçlarına göre ise öğretmen adaylarının kaldıkları yer bakımından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

3.3.13. Cinsiyetin Depresyon Düzeyleri Etkisi T-testi

Tablo 13’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının cinsiyetin depresyon düzeylerindeki etkisi görölmektedir.

Tablo 13. Cinsiyetin depresyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin T-testi sonucu

	N	Ortalama	SS	T	p
Kadın	218	12.51	10.76	-1.577	.116
Erkek	146	14.42	12.06		

Tablo 13’ de görüldüğü üzere, cinsiyetin depresyon üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, depresyon düzeylerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir $t=-1.577$ $p<0.05$.

Genel literatüre bakıldığında, kadınların depresyon düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu (Çelikkol, 1999) belirtilmektedir. Bununla beraber Aydın (1990), çalışmasında erkeklerin depresyon düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu da, şimdiki çalışmanın hasta grubunda değil, sağlıklı ve dinamik bir grupta yapılmış olmasına bağlanabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda da kadınlarla erkekler arasında depresyon düzeyleri açısından hiçbir fark olmadığı bildirilmiştir (Hisli, 1989; Gençdoğan, 1995). Benzer bir şekilde cinsiyete göre depresyon düzeylerinin öğretmen adaylarının üzerinde yapıldığı bazı araştırmalarda da, cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmadığı belirtilmiştir (Sarı 1991, Özdel Bostancı, M.,Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu, N.K.,2002; Özdel, 2001; Kabakçı, 2001).

Bu yapılan çalışmaların şimdiki çalışma sonuçları ile örtüştüğü görölmektedir.

Cinsiyetler arasında fark bulunmamasının nedeni olarak da, toplumumuzda hemcinslerine göre üniversite eğitimi almayı başarmış kadınların kendilerini, daha güvenli ve daha fazla hakka sahip olduklarının farkında olmalarından kaynaklanıyor olabilir denmektedir (Özdel ve ark. 2002).

3.3.14. Romantik İlişkinin Depresyon Düzeylerine Etkisi T-testi

Tablo 14’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının romantik ilişkinin depresyon üzerine ilişkin t- testi sonucu görölmektedir.

Tablo 14. Romantik ilişkinin depresyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin T- testi sonucu

Romantik ilişki	N	Ortalama	Ss	T	P
Evet	155	12.41	11.02	-1.263	.207
Hayır	209	13.92	11.53		

Tablo 14’ de görüldüğü üzere, Romantik ilişki durumunun depresyon üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, romantik ilişki bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $t = -1.263, p > 0.05$.

Yapılan çalışmalarda bireylerin duygusal ilişki bağın yetersizliği ile nörotik sıkıntılarının

ortaya çıktığı bildirilmiştir. Londra’da yapılan bir çalışmada bir erkekle; genellikle koca, yakın, güvenli ilişkinin varlığının, kadınların yaşam stresiyle karşılaştıklarında depresyon ortaya çıkarmalarına karşı önemli bir koruyucu olduğu saptanmıştır.

Kişiler arası sorunlar depresyonun nedeni veya sonucu olabilir (Alper,1999). Şuan ki çalışma ile bu görüş örtüşmemektedir. Bunu kadınların da gelişen ve ilerleyen toplum yaşamında kendilerini güçlü ve yeterli gördüklerine bağlayabiliriz.

3.3.15. Sınıf Düzeyine Göre Puan Ortalamaları

Tablo 15’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre depresyon ölçeğinden aldığı puanların ortalamaları görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Depresyon Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
Sınıf	100	13.48	10.58
Sınıf	102	13.98	12.34
Sınıf	96	12.85	10.96
Sınıf	66	12.53	11.49

3.3.16. Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Tablo 16’da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre depresyon ölçeğinden aldığı ANOVA analizi görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin depresyon düzeyleri üzerine ilişkin ANOVA analizi sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	108.536	36.179	.280	.840
Grup içi	4647.319	129.087		

Yapılan ANOVA analizi sonucunda depresyon düzeylerinde sınıf bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $f(3.360)=.280$, $p>0.05$. Aktaş (1997), araştırma sonucunda sınıflar arasında yüksek oranda olmasa bir farklılık bulmuştur. Bu sonuç şuan ki

yargıyı desteklememektedir. Bu durumda öğrencilerin kendilerini ve psikolojik sorunlarını tanıma ve çözebilmelerine yardımcı olacak nitelikler taşıdığı söylenebilir. Sınıflar öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının ortama ve eğitim sistemine belli bir oranda uyum sağlayarak yaşamalarından, dolayısıyla kendilerini güçlü hissetmelerinden ve kendilerini üst statüden algılıyor olmalarından kaynaklanabilir.

3.3.17. Okudukları Bölüme Göre Puan Ortalamaları

Tablo 17’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının bölüme göre depresyon ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir.

Tablo 17. Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre depresyon ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları

	N	Ortalama	SS
PDR	134	14.68	11.81
OÖÖ	135	12.70	10.33
ZEÖ	95	12.12	11.87

3.3.18. Okudukları Bölüme göre ANOVA Analizi

Tablo 18’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının bölüme göre depresyon etkisine ilişkin ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo18. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümün Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	436.386	218.13	1.707	.183
Grup içi	46143.468	127.821		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, bölümün depresyon üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır.

Yapılan ANOVA analizi sonucunda depresyon düzeylerinde öğretmen adaylarının okudukları bölüm bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $F(2.361)=1.707$, $p>0,05$. Yapılan çalışmalarda (Bilgel, N., Kabataş, B., Atalar, G., Gündüz, Y.(2007), öğretmen adaylarının depresyon düzeylerini açıklamada, en önemli değişkenin bölümden memnun olup olmama durumunun olduğunu bulmuşlardır.

Dolayısıyla öğretmen adaylarının okudukları bölümler açısından depresyon puan ortalamaları arasında farklılığın olmaması, öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Çakmak ve Hevedanlı (2005), tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre depresif düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı bu sonucun farklı bir bölümde okumanın kaygı düzeyini etkilemediği şeklinde yorumlanmıştır. Bu da, şimdiki çalışmanın bulguları ile tutarlı bir araştırma sonucudur.

3.3.19. Türkiye'ye Gitme Sıklığına Göre Depresyon Ölçeği Puan Ortalamaları

Tablo 19'da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının Türkiye'ye gitme sıklıkları görülmektedir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Türkiye'ye Gitme Sıklıklarına Göre Depresyon Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
Ara Sıra	113	13.72	11.46
DönemSonu	99	14.53	12.08
Sık Sık	57	10.92	10.88
Tatillerde	95	12.86	10.52

3.3.20. Türkiye'ye Gitme Sıklığı Depresyon Düzeyleri ANOVA Analizi

Tablo 20'de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının Türkiye'ye gitme sıklıkları ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Türkiye'ye Gitme Sıklıklarının Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	p
Gruplar arası	509.792	69.931	1.328	.265
Grup içi	46070.062	127.972		

Hisli (1990), “Almanya’dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumları, olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıkları” isimli çalışmasında uyum yapabilen bireylerin hem depresyonu hazırlayıcı fonksiyonel olmayan tutumlarının hem de depresyonla ilişkili düşüncelerinin daha az olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma şuan ki çalışmanın içeriği ile paralellik göstermektedir. Yaşadığı yerde uyum sağlayan öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin Türkiye’ye gitme sıklıklarına göre bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

3.3.21. Kaldıkları Yere Göre Depresyon Düzeyleri Puan Ortalamaları

Tablo 21’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının kaldıkları yerlere göre depresyon düzeyi puan ortalamaları görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yerlere Göre Depresyon Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	SS
Evde Arkadaşlarla	189	12.36	10.99
Yurtta	116	15.06	11.67
Akraba Yanında	59	12.71	11.47

3.3.22. Kaldıkları Yere Göre ANOVA Analizi

Tablo 22’de öğretmen adaylarının kaldıkları yerlere göre depresyon düzeyine ilişkin ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yerlere Göre Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	KO	F	P
Gruplar arası	548.495	274.247	2.151	.118
Grup içi	46031.359	127.511		

Kaldıkları yerlerin depresyon üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır.

Yapılan ANOVA analizi sonucunda depresyon düzeylerinde öğretmen adaylarının kaldıkları yer bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. $f(2,361)=2.151$, $p>0.05$. Yapılan araştırmalara göre de öğretmen adaylarında kalınan yer ile depresif belirtiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada da kalınan yer ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (Tayşi, Azizoğlu, Perçinel, Hasan, 1993). Bu da, şimdiki çalışma ile örtüşmektedir.

3.3.23. Problem Çözme Becerisi ve Depresyon Düzeyleri

Tablo 23'de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarına göre problem çözme becerisi ve depresyon düzeyi arasındaki ilişki dağılımı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23. Problem Çözme Becerisi Ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ortalama	Ss	N	r	P
Btoplama	13.28	11.32	364	0.22	0.00
Ptoplama	101.26	15.48	364		

Tablo 23'de görüldüğü üzere, problem çözme becerisi ile depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda problem çözme becerisi ve depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir $r= 0.22$, $p<0.05$. Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu da problem çözme becerisi ile depresyon arasında önemli bir korelasyonun bulunmasıdır. Yapılan araştırmalar da olumsuz düşüncelerin problem çözme becerisini ve depresif belirtileri yordayan önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır (Ingram ve Wisnicki, 1988; Sowa ve Lustman, 1984; Bonner ve Rich, 1988; Kalafat, 1996). Bu da, şimdiki çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

3.3.24. Cinsiyetin Problem Çözme Alt Ölçeği T-testi

Tablo 24’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının cinsiyetin problem çözme becerisi alt ölçeğinin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 24. Cinsiyetin Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	P
Aceleci Yaklaşım	Kadın	218	33.42	6.67	-1.734	.084
	Erkek	146	34.60	5.86	-1.779	.076
Düşünen Yaklaşım	Kadın	218	13.61	5.07	-.099	.921
	Erkek	146	13.67	4.68	-.100	.920
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	218	12.89	4.64	-2.750	.006
	Erkek	146	14.25	4.58	-2.757	.006
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	218	8.15	3.23	-.907	.365
	Erkek	146	8.46	3.25	-.906	.365
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	218	17.13	5.49	-1.229	.220
	Erkek	146	17.80	4.39	-1.284	.200
Planlı Yaklaşım	Kadın	218	10.61	4.31	-1.992	.047
	Erkek	146	11.50	3.99	-2.022	.044

Yapılan t-testi sonucuna göre problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken $p < 0.05$, kaçıngan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bakıldığında erkeklerin daha fazla kaçıngan tutum sergilediği $t = -2.750$, $p < 0,05$ ve kadınların daha az planlı tutum sergilediği belirlenmiştir $t = -1.922$, $p < 0.05$.

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise Danışık (2005), kadınların algıladıkları problem çözme becerilerinin erkek öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Şimdiki çalışmada da, kadınların erkeklere oranla daha az planlı tutum sergilediği

görülmektedir. Kadınların planlı bir şekilde elde ettiği verileri değerlendirerek çözüme ilerleme yollarını denediği sonucunu çıkarabiliriz. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yapılan bir başka araştırma Korkut (2002), erkek öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulgusunu tespit etmiştir. Şuan ki çalışma da ise erkek öğretmen adaylarının problem çözme de kaçınan tutum sergilediği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, erkeklerin problemin çözümünü detaylı bilgi toplamayı seçmedikleri sonucunu çıkarabiliriz. Ayrıca Genç ve Kalafat (2007), yaptıkları çalışmada problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlılık bulamamıştır.

3.3.25. Romantik İlişkilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi T-testi

Tablo 25’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının romantik ilişkinin problem çözme becerisi alt ölçeğinin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 25. Romantik İlişkilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

Romantik İlişki		N	Ortalama	SS	T	P
Aceleci Yaklaşım	Evet	155	34.70	6.88	2.088	.037
	Hayır	209	33.29	5.93	2.043	.042
Düşünen Yaklaşım	Evet	155	12.74	4.93	-3.014	.003
	Hayır	209	14.30	4.80	-3.003	.003
Kaçınan Yaklaşım	Evet	155	13.76	4.85	1.134	.257
	Hayır	209	13.20	4.50	1.122	.263
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	155	7.92	3.02	-1.806	.072
	Hayır	209	8.54	3.37	-1.836	.067
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	155	16.67	5.15	-2.372	.018
	Hayır	209	17.94	4.98	-2.360	.019
Planlı Yaklaşım	Evet	155	10.38	4.20	-2.301	.022
	Hayır	209	11.40	4.15	-2.297	.022

Yapılan t-testi sonucuna göre problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden kaçınan yaklaşımda anlamlı bir farklılık görülmezken, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde romantik

ilişki bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, romantik ilişkisi olanların daha aceleci tutum sergilediği belirlenmiştir $t=2.088$, $p<0.05$.

Romantik ilişkisi olmayanların romantik ilişkisi olanlara göre problem çözme becerilerinde daha düşünen yaklaşım kullandıkları saptanmıştır $t=-3.014$, $p<0.05$. Ayrıca romantik ilişkisi olanların problem çözme becerilerinde daha fazla kendine güvenli tutum sergiledikleri görülmektedir $t=-2.372$, $p<0.05$ son olarak romantik ilişkisi olanların romantik ilişkisi olmayanlara göre daha planlı tutum sergilediği belirlenmiştir $t=-2.371$, $p<0.05$. Yapılan araştırmalar da, duygusal ve karşı cinsle ilişkileri olan kişilerde karar verme de daha aceleci ve kendilerinden emin tutum sergiledikleri görülmektedir (Baker, McNeil ve Sıryk, 1985; Baker ve Sıryk, 1989; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bu da, şimdiki çalışmayı desteklemektedir. Bu açıdan ele alındığında, romantik ilişkisi olanların problem çözme becerilerinde aceleci tutum ve kendine güvenli tutum sergilediği ve akıllarına ilk gelen düşünceyi uygulayarak problemi çözmek için çaba göstermeden kendilerini yeterli gördüklerini, romantik ilişkisi olmayanların ise problemlerini çözmeye birden çok farklı yollar denediği daha düşünen tutum sergilediği sonucunu çıkarabiliriz.

3.3.26. Sınıfların Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeği T-testi

Tablo 26’da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıfların problem çözme becerisi alt ölçeğinin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 26. Sınıfların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Ss
Aceleci Yaklaşım	1	100	33.99	6.15
	2	102	34.07	6.53
	3	96	33.00	6.16
	4	66	34.77	6.77
	N	364	33.89	6.38
Düşünen Yaklaşım	1	100	12.48	4.56
	2	102	14.47	5.43
	3	96	14.32	4.53
	4	66	13.12	4.80
	N	364	13.64	4.91
Kaçıngan Yaklaşım	1	100	13.57	4.99
	2	102	13.75	4.82
	3	96	12.80	3.85
	4	66	13.68	4.96
	N	364	13.43	4.66
Değerlendirici Yaklaşım	1	100	7.46	3.16
	2	102	8.63	3.41
	3	96	8.72	3.10
	4	66	8.30	3.10
	N	364	8.27	3.23
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	100	17.20	5.22
	2	102	17.58	5.26
	3	96	17.85	5.34
	4	66	16.75	4.18
	N	364	17.40	5.08
Planlı Yaklaşım	1	100	10.20	3.85
	2	102	11.30	4.77
	3	96	11.41	3.93
	4	66	10.98	4.06
	N	364	10.97	4.20

3.3.27. Sınıfların Problem Çözme Becerilerine Etkisi ANOVA Analizi

Tablo 27’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıfların problem çözme becerisi alt ölçeğinin ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 27. Sınıfların Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

		KT	df	KO	F	P
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	132.080	3	44.027	1.081	.357
	Grup İçi	14659.953	360	40.722		
	N	14792.033	363			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	267.463	3	89.154	3.775	.011
	Grup İçi	8502.392	360	23.618		
	N	8769.854	363			
Kaçıngan Yaklaşım	Gruplar Arası	54.730	3	18.243	.838	.474
	Grup İçi	7834.940	360	21.764		
	N	7889.670	363			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	99.659	3	33.220	3.224	.023
	Grup İçi	3709.316	360	10.304		
	N	3808.975	363			
Kendine güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	54.654	3	18.218	.702	.551
	Grup İçi	9344.785	360	25.958		
	N	9399.440	363			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	89.829	3	29.943	1.703	.166
	Grup İçi	6327.897	360	17.577		
	N	6417.725	363			

Sınıf bakımından ANOVA analizi sonucuna göre problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden düşünen yaklaşım $f(3,360)=3.775$, $p<0.05$ ve değerlendirici yaklaşımda anlamlı farklılık bulunmuştur. $f(3,360)=3.224$, $p<0.05$. Sınıf bakımından ANOVA analizi sonucuna göre problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım arasında anlamlı farklılık vardır.

Yapılan post hoc test sonuçlarına göre, düşünen yaklaşım alt ölçeğinde 1. ve 2. Sınıflar arasında, $p<0.05$ ve 1. ve 3. Sınıflar arasında $p<0.05$ öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde düşünen yaklaşım sergilediği belirlenmiştir.. Değerlendirici yaklaşımda ise öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıflar arasında ve 1. ve 3. Sınıflar arasında öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde değerlendirici yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir $p<0.05$.

Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre problem çözme becerisi envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış iki alt boyutta farklılık olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf düzeyleri ile ilgili olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda da genel olarak son sınıf üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinin alt sınıflara göre yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aylar ve Aksin, 2011; Dündar, 2009; Küçükkaragöz, Deniz, Ersoy ve Karataş, 2009; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009; Uslu ve Girgin, 2010; Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Yapılmış olan bir başka çalışmada ise, İnel, Evrekli ve Türkmen (2011), öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının tüm gruplardan yüksek olduğunu bulmuştur. Bu da, şimdiki çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Problem çözme becerisi alt boyutlarındaki belirtilen farklılık ise, 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde değerlendirici yaklaşım sergiledikleri, düşünen yaklaşıma bakıldığında ise, 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıftaki öğretmen adaylarından daha fazla düşünen yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin problem çözme becerisini öğretmen adaylarına kazandırmaları önem taşımaktadır. Çünkü yaşadığımız bu bilgi çağında kişiler gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri

nasıl çözeceklerini bilmeleri toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli ve önemlidir.

3.3.28. Bölümlerin Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeği ANOVA Analizi

Tablo 28’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının bölümlerinin problem çözme becerisi alt ölçeğinin ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28. Bölümlerin problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçekleri üzerindeki etkisine ilişkin ANOVA analizi sonuçları

		KT	Df	KO	F	P
Acelecı Yaklaşım	Gruplar Arası	2.319	2	1.159	.028	.972
	Grup İçi	14789.714	361	40.969		
	N	14792.033	363			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	8.372	2	4.186	.172	.842
	Grup İçi	8761.483	361	24.270		
	N	8769.854	363			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	27.388	2	13.694	.629	.534
	Grup İçi	7862.283	361	21.779		
	N	7889.670	363			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	54.223	2	27.111	2.607	.075
	Grup İçi	3754.752	361	10.401		
	N	3808.975	363			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	39.406	2	19.703	.760	.468
	Grup İçi	9360.033	361	25.928		
	N	9399.440	363			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	55.497	2	27.749	1.574	.209
	Grup İçi	6362.228	361	17.624		
	N	6417.725	363			

Problem çözme becerileri alt ölçeklerinin hepsinde; acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve

planlı yaklaşım alt ölçeklerinde bölümlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır $p<0.05$. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin programlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adayların öğrenim gördükleri bölümlerin problem çözme becerilerine etki etkilemediği söylenebilir (Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya, 2003). Bu da, şuan ki çalışmada ile paralel bir sonuca ulaşmıştır.

3.3.29. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları

Tablo 29’da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının Türkiye’ye gitme sıklıklarının problem çözme becerisi alt ölçeğinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 29. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin Türkiye’ye Gitme Sıklıklarına Göre Ortalama Puanları

		N	Ortalama	SS
Aceleci Yaklaşım	Ara Sıra	113	33.47	5.95
	Dönem Sonu	99	33.10	5.31
	Sık Sık	57	34.49	6.42
	Tatillerde	95	34.86	7.68
	N	364	33.89	6.38
Düşünen Yaklaşım	Ara Sıra	113	14.39	5.01
	Dönem Sonu	99	13.89	4.71
	Sık Sık	57	12.35	4.51
	Tatillerde	95	13.24	5.11
	N	364	13.64	4.91
Kaçıngan Yaklaşım	Ara Sıra	113	13.00	4.07
	Dönem Sonu	99	13.18	4.62
	Sık Sık	57	14.49	5.44
	Tatillerde	95	13.60	4.81
	N	364	13.43	4.66
Değerlendirici Yaklaşım	Ara Sıra	113	8.85	3.30
	Dönem Sonu	99	8.28	3.00
	Sık Sık	57	7.36	3.52
	Tatillerde	95	8.12	3.12
	N	364	8.27	3.23
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ara Sıra	113	18.04	5.10
	Dönem Sonu	99	17.60	5.54
	Sık Sık	57	16.15	4.21
	Tatillerde	95	17.16	4.97
	N	364	17.40	5.08
Planlı Yaklaşım	Ara Sıra	113	11.49	4.33
	Dönem Sonu	99	11.16	3.94
	Sık Sık	57	10.59	4.18
	Tatillerde	95	10.37	4.29
	N	364	10.97	4,20

3.3.30. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin ANOVA Analizi

Tablo 30’da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının Türkiye’ye gitme sıklıklarının problem çözme becerisi alt ölçeğinin ANOVA analizi görülmektedir.

Tablo 30. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin Türkiye’ye Gitme Sıklıklarına Göre ANOVA Analizi Sonuçları

		KT	Df	KO	F	P
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	191,382	3	63.794	1.573	.196
	Grup İçi	14600,651	360	40.557		
	N	14792,033	363			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	181,371	3	60.457	2.534	.057
	Grup İçi	8588,484	360	23.857		
	N	8769,854	363			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	93,897	3	31.299	1.445	.229
	Grup İçi	7795,773	360	21,655		
	N	7889,670	363			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	87,413	3	29.138	2.819	.039
	Grup İçi	3721,563	360	10,338		
	N	3808,975	363			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	144,140	3	48.047	1.869	.134
	Grup İçi	9255,299	360	25.709		
	N	9399,440	363			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	75,986	3	25.329	1.438	.231
	Grup İçi	6341,739	360	17.616		
	N	6417,725	363			

Yapılan ANOVA analizine göre, problem çözme becerileri alt ölçeklerinden düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt ölçeklerinde ara sıra gidenler ve sık sık gidenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Düşünen yaklaşım sonucu $f(3.360)=2.534$, $p<0.05$, değerlendirici yaklaşım sonucu $f(3.360)=2.819$, $p<0.05$ olduğu belirlenmiştir.

Buna göre, ara sıra ve sık sık Türkiye'ye gidenlerin problemlerini çözmeye de daha düşünen yaklaşım sergiledikleri, problemlerinin çözümüne birden fazla yol deneyerek karar verdikleri ve bu problemin üzerinde düşünerek karar verdikleri belirlenmiştir.

3.3.31. Kaldıkları Yere Göre Puan Ortalamaları

Tablo 31'de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının kaldıkları yerin problem çözme becerisi alt ölçeğinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 31. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin Kaldıkları Yere Göre Ortalama Puanları

		N	Ortalama	SS
Düşünen Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	13.33	4.89
	Yurt	116	14.12	4.53
	Akraba Yanı	59	13.66	5.64
	N	364	13.64	4.91
Değerlendirici Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	7.99	3.21
	Yurt	116	8.81	3.20
	Akraba Yanı	59	8.11	3.30
	N	364	8.27	3.23
Aceleci Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	35.02	6.56
	Yurt	116	32.97	5.42
	Akraba Yanı	59	32.10	6.91
	N	364	33.89	6.38
Kaçınan Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	13.99	4.67
	Yurt	116	13.32	4.30
	Akraba Yanı	59	11.88	5.00
	N	364	13.43	4.66
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	17.03	4.97
	Yurt	116	17.83	4.66
	Akraba Yanı	59	17.72	6.15
	N	364	17.40	5.08
Planlı Yaklaşım	Evde Arkadaşlarla	189	10.55	4.12
	Yurt	116	11.62	3.95
	Akraba Yanı	59	11.03	4.81
	N	364	10.97	4.20

3.3.32. Kaldıkları Yere Göre Problem Çözme Alt Ölçekleri ANOVA Analizi

Tablo 32’de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen adaylarının kaldıkları yere göre problem çözme becerilerinin alt ölçeklerinin ANOVA analiz sonucu tabloda görülmektedir.

Tablo 32. Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeklerinin Kaldıkları Yere Göre ANOVA Analizi Sonuçları

		KT	df	KO	F	P
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	43.996	2	21.998	.910	.403
	Grup İçi	8725.859	361	24.171		
	N	8769.854	363			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	50.613	2	25.306	2.431	.089
	Grup İçi	3758.362	361	10.411		
	N	3808.975	363			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	527.805	2	263.903	6.679	.001
	Grup İçi	14264.228	361	39.513		
	N	14792.033	363			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	202.954	2	101.477	4.766	.009
	Grup İçi	7686.716	361	21.293		
	N	7889.670	363			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	54.081	2	27.041	1.045	.353
	Grup İçi	9345.358	361	25.887		
	N	9399.440	363			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	81.816	2	40.908	2.331	.099
	Grup İçi	6335.909	361	17.551		
	N	6417.725	363			

Yapılan analiz sonucunda problem çözme becerileri alt ölçeklerinden, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülürken $p < 0.05$, Aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım da anlamlı farklılık görülmektedir.

Aceleci yaklaşımda, evde arkadaş yanında kalanlar ile yurttta ve akraba yanında kalanlar arasında fark olduğu belirlenmiştir. $f(2.361)=6.679$, $p<0.05$. Kaçınan yaklaşımda ise evde arkadaş yanında kalanlar ve akraba yanında kalanlar arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. $f(2.361)=4.766$, $p<0.05$.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişken de şu an da kaldıkları yerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının şu anda yaşadıkları yer ile problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım da anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uslu ve Girgin (2010), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşadıkları yerin onların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre evde arkadaşlarıyla birlikte yaşayan öğretmen adayları yurttta ve akraba yanında kalan öğretmen adaylarından daha fazla aceleci problem çözme becerisine sahiptir. Kararlarını düşünmeden ilk aklına geleni uygulamaktadır. Bunu yalnız ya da ev de az sayıda kişi olması nedeniyle de fikir alış verişi yapmadan aceleci tutum sergilediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca evde arkadaş yanında kalan öğretmen adaylarının da akraba yanında kalan öğretmen adaylarından daha fazla kaçınan problem çözme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Üniversiteye özellikle farklı bir şehirde başlayan öğrencilerde, ailenin ve arkadaş çevresinin yakın sosyal desteği azalabilmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmalarda Berry, Kim, Minde ve Mok (1987), yeni ve farklı bir sosyal çevrede yaşamayı öğrenirken kişilerin zorlandıklarını ve kişisel-duygusal uyumda güçlük yaşadıklarını belirtmektedir.

Üniversiteye özellikle farklı bir kentte başlayan öğrencilerin, kısa bir geçiş süreci içinde kendi yaşam sorumluluklarını üstlenmeleri gerekmektedir.

Bu süreç içinde aceleci ve kaçınan yaklaşımda bu alanlarda daha çok yoğunlaşabileceği düşünülebilir. Çünkü uyum sorunları yaşayan öğrenciler, yoğun olarak ne yapacağını bilememe gibi bir problem ile yüksek kaygı içinde baş etmek zorunda kalabilmektedirler.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”; problem çözme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla problem çözme envanteri (PÇE) ve depresyon düzeylerini belirlemek amacıyla, A. T. Beck ve arkadaşları (1961, 1978) tarafından geliştirilmiş ve Hisli (1989) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılarak uyarlanan “Beck Depresyon Envanteri”(BDE) ile toplanmıştır.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Öğretmen adayları ile ilgili birtakım değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, bölüm, kaldıkları yer, Türkiye’ye gitme sıklıkları ve romantik ilişki değişkenleri bulunmaktadır. Etik kurallar ve gerçekçi cevap alabilmek amacıyla araştırma sırasında öğrencilere kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir.

3.4.2. Problem Çözme Envanteri

Problem çözme envanteri bireyin problem çözmede kendisine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini nasıl algıladıklarını belirlemek için, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçe’ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri

kullanılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). PÇE 35 maddeden oluşmaktadır. Maddeleri 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya dâhil edilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir.

Ölçekten alınan puanların yüksekliği ise, bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeğin yurt dışındaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktör, yurt içindeki çalışmalar da ise “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım”, “değerlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” olmak üzere 6 faktör belirlenmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanların yanı sıra ölçekten alınan toplam puan da kullanılabilir.

“Aceleci Yaklaşım” (13, 14,15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler),

“Düşünen Yaklaşım “ (18, 20, 31, 33. ve 35. maddeler),

“Kaçıngan Yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler),

“Değerlendirici Yaklaşım” (6, 7. ve 8. maddeler),

“Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28. ve 34. maddeler),

“Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16, 19. maddeler) (Savaşır, Şahin; 1999).

Yorumlanması: Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

Problem çözme Envanterinin alt boyutlarına ilişkin becerilerin açılımı aşağıdaki gibidir:

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım, kişinin bir problemle karşılaştığı anda problemi çözebilmek için, aklına ilk gelen düşünce doğrultusunda durup düşünmeden, hareket edip etmediğini, ayrıca problem konusundaki farklı etmenleri

dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda farklı yollardan fazlasını dikkate almamayı içermektedir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, problemi çözmeye karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını ölçmeyi ve birbiri ile karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı anda durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, konuyla ilgili bütün bilgiyi dikkate alıp almadığını ve problemi gözden geçirip geçirmediğini ölçmektedir.

Kaçınan Yaklaşım: Kaçınan yaklaşım; bireyin problemin çözümünü detaylı olarak hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında çözüm uyguladığı zaman başarısız olur ise o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin işe yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçmektedir.

Değerlendirici Yaklaşım: Değerlendirici yaklaşım; kişinin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problemini çözebilmek için uygulayabileceği yolların tümünü düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve hangi duyguları hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçmektedir.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Kendine güvenli yaklaşım; bireyin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklamaktadır. Kişi, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini tam anlamıyla yeterli görüp görmediğini ölçmektedir.

Planlı Yaklaşım: Planlı yaklaşım, kişinin bir problemi çözme konusunda, planlı bir şekilde elde ettiği verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşılmadığını ve problem çözümünde sadece o problem üzerinde durup durmadığını ölçmektedir.

Bu aynı zamanda kişinin problemi çözmeye yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içermektedir (Erdoğan, 2004). Ölçeğin güvenirlik çalışması 244 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yarıya bölme güvenirliği tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise .81'dir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin geçerlik çalışması ölçüt bağımlı geçerlikle gerçekleştirilmiş, ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, PÇE'nin Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmiştir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları %94 ve %55 oranlarında; kaygılı ve kaygılı olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya konmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.4.3. Beck Depresyon Envanteri

Beck ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmiş olan, depresyon belirtilerinin derecesinin belirlenmesini amaçlayan, 15 yaşın üzerinde ergen ve yetişkinlere uygulanabilen, yaklaşık 10-15 dakikada yanıtlanabilen bir kendini değerlendirme ölçeğidir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır ve maddeler depresyonun 21 belirti kategorisinin her birinde 4 seçenek halinde sıralanmıştır. Uygulama günü de dahil olmak üzere, geçirilen son hafta içinde kişinin kendini nasıl hissettiğini en iyi ifade eden cümleyi seçerek işaretlemesi istenir. Her madde 0 ile 3 arasında puan alır. Bu puanların toplanmasıyla depresyon puanı elde edilir. Alınabilecek en yüksek puan 63'tür.

Yorumlanması: Toplam puanın yüksek oluşu, depresyon düzeyinin ya da şiddetinin yüksekliğini gösterir (Öner, 1996). Envanterin Türkçeye çevrilmesi ve

uyarlanması Hisli (1988, 1989) tarafından yapılmıştır. Envanterin Türkçe ve İngilizce formları, her iki dili de iyi bilen 58 kız öğrenciye uygulanmıştır. 28 kişilik bir gruba testin önce Türkçe, bir hafta sonra da İngilizce formu verilmiş; diğer 30 kişilik gruba da bu işlemin tersi yapılmıştır. İki form arasındaki korelasyon katsayıları .81 ve .73 olarak bulunmuş, Türkçe formun, İngilizce formu ile iyi bir uyuma içinde olduğuna karar verilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). 259 üniversite öğrencisi ile yapılan güvenirlik çalışmasında iki yarım test güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur (Hisli, 1989). Hisli (1988) tarafından yapılan bir başka güvenirlik ve geçerlik çalışmasında MMPI-D Skalası ile envanter puanları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı psikiyatrik bir örnekleme .63, üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme ise 50 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. Ölçek yolu ile toplanan tüm veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla toplam 385 öğretmen adayına bilgi formu, problem çözme ölçeği ve depresyon ölçeği uygulanmıştır. Bilgi formu, problem çözme ölçeği ve depresyon ölçeğinde boş soru bırakan kişiler örneklemden çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırma örneklemini toplam 364 kişiden oluşmuş ve elde edilen veriler SPSS programına girilmiştir. Tüm analizlerde önemlilik düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve romantik ilişki durumuna göre problem çözme becerileri ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi kullanılmıştır. Problem çözme ve depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının kaldıkları yer, Türkiye'ye gitme sıklıkları, sınıf ve okuduğu bölüme göre problem çözme becerileri ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf, bölüm, kaldıkları yer, Türkiye'ye gitme sıklıkları ve romantik ilişki değişkenlerine göre depresyon düzeyini ortaya koymak üzere araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar sunulmuştur.

- Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Beck Depresyon Ölçeğinin toplam puanların ortalamalarına bakıldığında, aceleci yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=33.8$, düşünen yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=13.6$, kaçınan yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=13.4$, değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=8.2$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=17.4$, planlı yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=10.9$, problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları $\bar{X}=101$ ve Beck depresyon toplam puan ortalamaları $\bar{X}=13.2$ olarak bulunmuştur.
- Envanterden alınan puanların düşük olması öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olmasına, puanların yüksek olması ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olmasına işaret etmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, problem çözme yaklaşımlarının ve depresyon düzeylerinin orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.
- Problem çözme becerisi ve depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre olumsuz düşüncelerin problem çözme becerisini ve depresif belirtileri etkileyen önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılıktaki ortalama puanlarına bakıldığı zaman, erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha yetersiz olduğunu söyleyebiliriz.
- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinde düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Kaçıngan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre, erkeklerin daha fazla kaçıngan tutum sergilediği ve kadınların daha az planlı tutum sergilediği bulunmuştur.
- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Romantik ilişki durumuna göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Romantik ilişki durumuna göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre, romantik ilişkisi olanların daha aceleci tutum sergilediği bulunmuştur. Romantik ilişkisi olmayanların, romantik ilişkisi olanlara göre problem çözme becerilerinde daha düşünen yaklaşım kullandıkları belirlenmiştir. Romantik ilişkisi olanların problem çözme becerilerinde daha fazla kendine güvenli tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca romantik ilişkisi olan kişilerin romantik ilişkisi olmayan kişilere göre daha planlı tutum sergilediği bulunmuştur.

- Romantik ilişki durumuna göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Sınıflara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Sınıflara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Buna göre, düşünen yaklaşım alt ölçeğinde 1. ve 2. Sınıflar arasında ve 1. ve 3. Sınıflar arasında öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde düşünen yaklaşım sergilediği bulunmuştur. Değerlendirici yaklaşımda öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıflar arasında ve 1. ve 3. Sınıflar arasında daha yüksek düzeyde değerlendirici yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur.
- Sınıflara göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Bölümlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Bölümlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden hiç birinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Bölümlere göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir

farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt ölçeklerinden ara sıra gidenler ve sık sık gidenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre, ara sıra ve sık sık Türkiye'ye gidenlerin problemlerini çözme de daha düşünen yaklaşım sergiledikleri, problemlerinin çözümüne karar verirken birden fazla yol deneyerek karar verdikleri bulunmuştur.

- Türkiye'ye gitme sıklıklarına göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Kaldıkları yerlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Kaldıkları yerlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinden düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım da ise anlamlı farklılaşma olduğu, aceleci yaklaşımda, evde arkadaş yanında kalanlar ile yurtda ve akraba yanında kalanlar arasında farklılaşma olduğu bulunmuştur. Kaçınan yaklaşımda ise, evde arkadaş yanında kalanlar ve akraba yanında kalanlar arasında farklılaşma olduğu bulunmuştur.
- Kaldıkları yerlere göre öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

4.2. Öneriler

- Ders içeriklerinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini arttırmaya yönelik düzenlenmesi önerilebilir.
- Problem çözmenin depresyon ile ilişkili olması nedeni ile öğretmen adaylarına yönelik verilecek eğitimlerde problem kavramı ve problem

çözmenin geliştirilmesi için temel bilgi ve beceriler kazandırılabilir.

- Öğretmen adaylarının problemleriyle baş etme becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişimine önem vermeleri ve bu konuda çeşitli etkinlikler düzenlemeleri de önerilmektedir. Bu tür programlar sayesinde öğretmen adayları, yaşamış oldukları olumsuz olaylarla baş etme konusunda bilgi ve becerilerini artıracak, gelişen sosyal becerileri sayesinde de çevrelerinden sosyal destek sağlama imkânı bulabileceklerdir. Depresyon belirtilerini ortadan kaldırarak kaliteli yaşam sürdürebileceklerdir.
- Öğretmen adaylarının, ülkenin geleceği olduğu düşünüldüğünde, üniversite eğitiminin en önemli amaçlarından birisinin başarılı, mutlu, kendine güvenli, kendisine ve topluma katkı sağlayabilecek kişiler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu sebeple, üniversite eğitimi sürecinin gözden geçirilmesi ve hem ders işleniş biçimlerinin hem de üniversite öğrencilerine sunulan sosyal etkinlik ve ruh sağlığı gelişmiş bireyler yetiştirmeye yönelik olarak yeniden yapılandırılması faydalı olabilir. Bir başka ifadeyle üniversitelerde bireylerin problemleri dâhilinde kendilerini yetersiz gördüğü durumlarda problemlerini çözmeye yönelik destek alabilecekleri yardım hizmetleri sunacak servislerin kurulması gerekmektedir.
- Araştırma, problem çözme becerisi, depresyon ve sosyo-demografik değişkenler ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmaların, daha önce yapılmış çalışmaların yöntemini tekrar ederek ve aynı ölçeği kullanarak farklı örneklemeler üzerinde uygulanması, problem çözme becerileri ve depresyonun daha ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.
- Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmaların bu sınırlılığı da göz

önünde bulundurarak, farklı üniversitelerdeki öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve üniversite öğrencisi olmayan ergenlerin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerini yordayan sosyo-demografik değişken ve yaşam olaylarının karşılaştırmalı olarak araştırılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, G. (1989). *Ergen Kız ve Yetişkin Kadınlarda Bilişsel ve Algısal Açından Depresyonun Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Aslıhan, M. N.(1998). “Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Öz Kavramı Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması.” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Ünivesitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Adana.
- Allen, S. M., Shah, A. C., Nezu, A. M., Nezu, C. M., Ciambrone, D., Hogan, J., Mor, V. (2002). “Problem Solving Approach to Stress Reduction Among Younger Women with Breast Carcinoma: Randomized Controlled Trial”. *Cancer*, Vol. 94(12), 3089- 3100.
- Arıcı, H. (1991), *İstatistiksel Yöntem ve Uygulamalar*, Ankara, Mekson A.Ş, (s.9-11). Artan, İ. (1986). *Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. İstanbul, Özgül Matbaacılık.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 8-11.
- Ayverdi, M. (1990). *Erken Ergenlik Dönemi Ergenlerinin Depresyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Dış Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen adaylarının Problem Çözme Becerilerin Çeşitli değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler E Enstitüsü, Konya

- Anderson, J.R. (1980) *Cogniti ve PsychologyandIt's Implications*. San Fransisco: Freeman.
- Alper, Y. (1999). *Bütün Yönleriyle Depresyon*, Gendaş A.Ş., İstanbul.
- Ayok, A. (1995). *Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin İnsan Doğası ve Depresyon Düzeyi Bağlantıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Atkinson, J. R., ve Atkinson, C. R (1995). *Anormal Psikoloji* çev. Kemal Atalay, Mustafa Atalay, Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Aşkın, R. (1999). *Depresyon El Kitabı*. Roche Müstahzarları Sanayi A.Ş. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*. MEB Yayınları. İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Genel Öğretim Metotları*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Beck, A.T. (1961). An Inventory For Measuring Depression. *Arch Gen Psychiatry*. 4, 561-571.
- Beck, A. T., Rush, A., Shaw, J., Brayn, F. ve Emery, G. (1984). *Cognitivetherapy of depression*. Guilford. New York.
- Berksun, O. E. (2004). “*Kriz Depresyon İntihar Konulu Konferans*” Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

- Berkant, H. G., Eren, İ., İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *JASS, International Journal of Social Science*, 6(3), 2013,1021-1041.
- Boyacıoğlu, G. (1994). *Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Şemalar ve Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkiler*, Klinik Psikoloji Programı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, Z. (2000). *Stres ve Sağlık. Sağlık Psikolojisi Halk Sağlığında Davranış Bilimleri*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, E. ve Üstün, A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 13-20.
- Bruntland, G. H. (2000), Mental Health in the 21st century. *Bull World Health Organ*, 78(4), 411.
- Conger, R. D., Reuter, M. A., ve Elder, G. H. (1999). Couple resilience to economic pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 54-71.
- Cormier, S., Nurius, P.S. (2003), Reframing, Cognitive Modeling and Problem-Solving Strategies. Chapter 13, *Interviewing and Change Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions*. Fifth Edition, ThomsonBrooks/ Cole.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. 6. Basım, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). *Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji*

Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi; C.4

S.14(115-127)

Dow, G. T., Mayer, R. E. (2004) Teaching students to solve insight problems:

Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research*

Journal, 16 (14), 389-402.

DSM- V (2013). (*The Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders-5*)

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı. E. Köroğlu (çev.),

İstanbul: HYB Yayıncılık.

D'Zurilla, T. J. Goldfried, M. R. (1971). "Problem solving and behavior

modification". *Journal of Abnormal Psychology*. 78, 197-226

D' Zurilla, T. J., A.M., Nezu, A.M. (2004), *Social Problem Solving: Theory and*

Assessment.

D' Zurilla, T. J., Sanna, L. J. (Editors), *Social Problem Solving: Theory, Research*

and Training, American Psychological Association, Washington, DC.

D' Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999), *Problem Solving Therapy: A Social*

Competence Approach to Clinical Intervention, (Second Edition) New York:

Springer Publishing

- D' Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2001). Problem Solving Therapies (Der.), *Handbook Of Cognitive Behavioral Therapies*, Second Edition, K.S. Dobson (Ed.), Guilford Publications, New York.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults, In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, (Vol:1, pp.202-274), New York: AcademicPress.
- D' Zurilla, T. J., Chang, E. C. (1995). "The relations between social problem solving and a coping", *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A. M. (2007). *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*, Third Edition. Springer Publishing Company.
- D' Zurilla, T. J. (1988). *Problem Solving Therapies*. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies* (pp.85-135), New York: GuilfordPress.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2002). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elgün, S. (2001). "Depresyon Nörobiyoloji kimyası." *Modern Tıp Seminerleri*, 18, 8-19.
- Evans, J. R. (1991). Creativity in OR/MS: The Creative Problem Solving Process. *Interfaces*, 27, 7.
- Gürsakal, N. (2001), *Bilgisayar Uygulamaları İstatistiksel I*, İstanbul: ALFA Yayınları.

- Gelbal, S. (1991). *Problem Çözme*. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 167- 173.
- Güleç, C. (2009). *Psikiyatri 'nin ABC'si*. 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Heppner, P. P. (1978). A review of the problem solving literature and it's relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366-375.
- Heppner, P. P. & Anderson, W. P. (1985). The Relationship Between Problem-Solving Self-Appraisal And Psychological Adjustment. *Cognitive Therapy And Research*, 9(4), 415-427.
- Heppner, P. & Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*. 15, 34-37.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. & Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personel problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counselling Psychology*, 30(4), 537-545.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982) The development and implications of a personal problem solving inventiory. *Journal of Counselling Psychology*, 29, 66-75.

- Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin geçerliği üzerine bir alışma. *Psikoloji Dergisi*, 6,22.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri için Geçerliği, Güvenirliği, *Psikoloji Dergisi*, 23, 3-13.
- Heppner, P. & Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Soloving. *The Counseling Psychologist*. 15, 34-37.
- Jonassen, D. H. & Kwon, H. I. (2001). Communication Patterns in Computer Mediated Versus Face to Face Group Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 49, 35.
- Kalafat, S. (1996). *Depresyon ve Mutlulukta Otomatik Düşüncelerin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kuzgun, Y. (2005). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü, N. & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş 1*. Baskı, Ankara. Pegem Yayınları.
- Katkat, D. & Mızrak, Ö. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 74-82.
- Karayağız, Ş. (2013). Bipolar ve Unipolar Depresyonda Aleksitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Yaşam Kalitesi İle İlişkisi. Uzmanlık Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kalafat, S. (1996). Depresyon ve Mutlulukta Otomatik Düşüncelerin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Gazi Kitabevi, Ankara
- Kabadayı, R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. *Öğretmen Dünyası*, sayı 146, Ankara: Nüve Matbaası.
- Kaya, N. (1992). *On dokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Köknel, Ö. (1989). *Depresyon: Ruhsal Çöküntü*. Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul
- Köknel, Ö. (2005). *Depresyon: Ruhsal Çöküntü*. Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul
- Kendler, K., Kessler R., Walters, E. E., MacLean, C., Neale, M. C., Heath, A. C., Eaves, L. J. (1995). Stressful Life Events, Genetic Liability, and Onset of an Episode of Major Depression. *American Journal of Psychiatry*. 152, 833–842.
- Köknel, Ö. (1992). *Depresyon Ruhsal Çöküntü*. İstanbul: Altın Kaynaklar
- Köknel, Ö. (2005). *Ruhsal Çöküntü: Depresyon*. 6. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E. (1997). *Majör Depresif Bozukluk*. Psikiyatri Temel Kitabı, cilt 1, Ed: C. Güleç, E. Köroğlu, Ankara, Hekimler Yayın Birliği, 389-421.

- Lewinsohn, P. (1982). The Measurement of Expectancies and Other Cognitions in Depressed Individuals. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 64-71.
- Lewinsohn, P. M. & Rohrbach, R. E. (1994). Adolescent Psychopathology: II. Psychosocial Risk Factors for Depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(2), 302-315.
- Littauer, F. (2000). *Depresyonu Yenmek*. Çev: Demet D, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- McGuire, J. (2001). "What is problem solving? A review of theory, research and applications", *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 210-235.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H. Arıcı ve Ark.). Ankara: Meteksan.
- Matematik Derslerinde Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Matematikçiler Derneği-Matematik Sempozyumunda sunuldu, Ankara
- Muris, P, Schmidt H, Lambrichs. R et al.(2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*. 39, 555-565.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. & D'Zurilla, T. J. (2007). *Solving Life's Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being*, Springer Publishing Company.
- Nezu, A. M. & Wilkins, V. M. (2005). Problem Solving-Depression. Editor: *Arthur Freeman Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy*. Springer Science_Business Media, Inc. New York, USA
- Nezu, A. M. & Ronan, G. F. (1985). Life stress, current problems, problem solving and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 693-697.

Ocak, G.,Eğmir, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin

Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Asya ÖğretimDergisi*,

2(1), 27-45.

O' Donohue, W. & Krasner, L. (1995), *Handbook of Psychological Skills Training:*

Clinical Techniques and Applications. Allyand Bacon A Division of

Paramount Publishing.

Quentin De La B. Çev: Ş. Doğan. (1997). *Sorun Çözme Teknikleri. Bireysel Yatırım*

Dizisi: 9, Rota Yayınları. İstanbul.

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

Yayıncılık.

Öner, N. (1996). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı*.

2.Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Öztürk, M. O. (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara

Özbay, G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik*

Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Trabzon.

Özgüven, E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları Ve Baş Etme Yolları.

H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 5-13.

Özkürkçügil, A.ve Kırılı, S. (1998). Depresyonda Değerlendirme. *Psikiyatri*

Dünyası, 1, 26-34.

Öztürk, M. O. (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara

Özgüven, H. D., Soykan, Ç., Haran, S., & Gençöz, T. (2003). İntihar girişiminde depresyon ve kaygı belirtileri ile problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin önemi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 1-11.

Öztürk, M. O., (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 8. basım. Ankara, Feryal Matbaası.

Perek, Z. E.Q. (2012). Nedir, Ne Anlama Gelir? www.ntvmsnbc.com/news 2004, Erişim Tarihi 16.05.2015.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11),14-22.

Savaşır, I. & Yıldız, S. (1996). *Depresyonun Bilişsel- Davranışçı Tedavisi*. I. Savaşır, G. Boyacıoğlu, ve E. Kabakçı, (Eds). Bilişsel- davranışçı Terapiler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 9.

Savaşır I. & Şahin N. (1999). Bilişsel–Davranışçı Terapilerde Değerlendirme, Kullanılan Ölçekler, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları* (9), Özyurt Matbaacılık, Ankara.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Steiner, H.,Erickson, S. J. & Hernandez, N. L.(2002). Coping styles as correlates of health in high school students. *Journal of Adolescence Health*. 30, 326- 335.

- Stones, E. (1994). *Quality Teaching*. London and New York: Routhledge.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the Problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy Research*, 17(4), 379-396.
- Tezcan, E. (2000). Depresyonun ayırıcı tanısı. *Duygudurum Dizisi*, 2, 77-98.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarhan, N. (2013). *Kendinizle Barışık Olmak. Duyguların Eğitimi*. 20. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yemez, B. & Alptekin, K. (1998). Depresyon Etiyolojisi *Psikiyatri Dünyası Dergisi*, 1, 21-25
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, N. (2001). *Ruhsal Hastalıklar*. 2. baskı. Ankara, Çizgi Tıp Yayınevi.

EKLER

EK 1. Demografik Bilgi

EK 2. Problem Çözme Becerileri Envanteri

EK 3. Beck Depresyon Ölçeği

EK 1. Demografik Bilgi:

Sayın Katılımcı,

Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik anabilim dalı yüksek lisans programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım. Öğretmen adaylarında problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi amacıyla bilgi toplamak için bir araştırma desenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve iki ölçme aracı uygulanmaktadır. Cevaplarınızla vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. İçten ve samimi yanıtlarınız araştırmanın geçerlik güvenilirlik açısından önemlidir. Soruların hepsini cevaplamanız bu araştırmanın sonuçları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Esin ARSLAN

Lütfen aşağıdaki ifadelerden size uyan ifadenin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

() KADIN

() ERKEK

2. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?

() 1

() 2

() 3

() 4

3. Hangi bölümde okuyorsunuz?

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Okul Öncesi Öğretmenliği

Zihin Engelliler Öğretmenliği

4. Türkiye'ye hangi sıklıkla gidiyorsunuz?

Ara Sıra

Dönem Sonu

Sık Sık

Tatillerde

5. Nerede kalıyorsunuz?

Evde arkadaşlarla

Yurtta

Akraba yanında

6. Şu anda romantik bir ilişkiniz var mı?

Evet

Hayır

EK 2. Problem Çözme Becerileri Envanteri

Açıklama: Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinmemeye gibi hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini değil böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek verilmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

‘Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?’

Lütfen yanıtınızı ilgili kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?		Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık böyle	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1.	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2.	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem						

3.	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorunla başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4.	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem						
5.	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6.	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım						
7.	Bir sorunum olduğuna onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8.	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9.	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam						
10.	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						

11.	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor karmaşıktır.						
12.	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum						
13.	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma ilk yolu izlerim						
14.	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim						
15.	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem						
16.	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17.	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim						
18.	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19.	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime						

	güvenirim						
20.	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım						
21.	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem						
22.	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir						
23.	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğimi inanıyorum						
24.	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25.	Bazen bir çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26.	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım						
27.	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum						

28.	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29.	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30.	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31.	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32.	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam						
33.	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34.	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk						

35.	yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						
-----	--	--	--	--	--	--	--

EK 3. Beck Depresyon Ölçeği

Aşağıda kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her madde, bir çeşit ruh durumunu anlatmaktadır. Her maddede o ruh derecesini belirleyen 4 seçenek vardır. Lütfen bu seçenekleri dikkatlice **okuyunuz son bir hafta içindeki (şu an da dahil)** kendi ruh durumunuzu göz önünde bulundurarak, size en uygun olan ifadeyi bulunuz. Daha sonra lütfen, o maddenin yanında bulunan harfin üzerine (x) işareti koyunuz.

1.	A	Kendimi üzgün hissetmiyorum.
	B	Kendimi üzgün hissediyorum.
	C	Her zaman için üzgün ve kendi bu duygudan kurtaramıyorum.
	D	Öylesine üzgün ve mutsuzum ki dayanamıyorum.
2.	A	Gelecekte umutsuz değilim.
	B	Geleceğe biraz umutsuz bakıyorum.
	C	Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok.
	D	Benim için bir gelecek yok ve bu durum düzelmeyecek.
3.	A	Kendimi başarısız görmüyorum.
	B	Çevredeki birçok kişiden daha çok başarısızlıklarım oldu sayılır.
	C	Geriye dönüp baktığımda, çok fazla başarısızlığım olduğunu görüyorum.
	D	Kendimi tümüyle başarısız bir insan olarak görüyorum.
4.	A	Her şeyden eskisi kadar zevk alabiliyorum.
	B	Her şeyden eskisi kadar zevk alamıyorum.
	C	Artık hiçbir şeyden gerçek bir zevk alamıyorum.
	D	Bana zevk veren hiçbir şey yok.

5.	A	Kendimi suçlu hissetmiyorum.
	B	Arada bir kendimi suçlu hissettiğim oluyor.
	C	Kendimi çoğunlukla suçlu hissediyorum.
	D	Kendimi her an için suçlu hissediyorum.
6.	A	Cezalandırıldığımı düşünmüyorum.
	B	Bazı şeyler için cezalandırılabileceğimi düşünüyorum.
	C	Cezalandırılmayı bekliyorum.
	D	Cezalandırıldığımı hissediyorum.
7.	A	Kendimden hoşnutum.
	B	Kendimden pek hoşnut değilim.
	C	Kendimden hiç hoşlanmıyorum.
	D	Kendimden nefret ediyorum.
8.	A	Kendimi diğer insanlardan daha güçlü görmüyorum.
	B	Kendimi zayıflıklarım ve hastalıklarım için eleştiriyorum.
	C	Kendimi hatalarım için çoğu zaman suçluyorum.
	D	Kendimi her an suçlu hissediyorum.
9.	A	Kendimi öldürmek için düşüncelerim yok.
	B	Bazen kendimi öldürmeyi düşünüyorum, fakat bunu yapmam.
	C	Kendimi öldürebilmeyi isterdim.
	D	Bir fırsatını bulsam kendimi öldürürdüm.
10.	A	Her zamankinden daha fazla ağladığımı sanmıyorum.
	B	Eskisine göre şu sıralarda daha fazla ağlıyorum.
	C	Şu sıralarda her an ağlıyorum.
	D	Eskiden ağlayabilirdim, ama şu sıralarda istesem de ağlayamıyorum.

11.	A	Her zamankinden daha sinirli değilim.
	B	Her zamankinden daha kolayca sinirleniyor ve ağlıyorum
	C	Çoğu zaman sinirliyim.
	D	Eskiden sinirlendiğim şeylere bile artık sinirlenemiyorum.
12.	A	Diğer insanlara karşı ilgimi kaybetmedim.
	B	Eskisine göre insanlarla daha az ilgiliyim.
	C	Diğer insanlara karşı ilgimin çoğunu kaybettim.
	D	Diğer insanlara karşı hiçbir ilgim kalmadı.
13	A	Kararlarımı eskisi kadar kolay ve kolay rahat verebiliyorum.
	B	Şu sıralarda kararlarımı vermeyi erteliyorum.
	C	Kararlarımı vermekte oldukça güçlük çekiyorum.
	D	Artık hiç karar veremiyorum.
14.	A	Dış görünüşümün eskisinden daha kötü olduğunu sanmıyorum.
	B	Yaşlandığımı ve çekiciliğimi kaybettiğimi düşünüyorum ve üzülüyorum.
	C	Dış görünüşümde artık değiştirilmesi mümkün olmayan olumsuz değişiklikler olduğunu hissediyorum.
	D	Çok çirkin olduğumu düşünüyorum.
15.	A	Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum.
	B	Bir işe başlayabilmek için eskisine göre kendimi daha fazla zorlamam gerekiyor.
	C	Hangi iş olursa olsun, yapabilmek için kendimi çok zorluyorum.
	D	Hiçbir iş yapamıyorum.
16.	A	Eskisi kadar rahat uyuyabiliyorum.
	B	Şu sıralarda eskisi kadar rahat uyuyamıyorum.

	C	Eskisine göre 1 ve ya 2 saat erken uyanıyor ve tekrar uyumakta zorluk çekiyorum.
	D	Eskisine göre çok erken uyanıyor ve tekrar uyuyamıyorum.
17.	A	Eskisine kıyasla daha çok daha çok yorulduğumu sanmıyorum.
	B	Eskisinden daha çabuk yoruluyorum.
	C	Şu sıralarda neredeyse her şey beni yoruyor.
	D	Öyle yorgunum ki hiçbir şey yapamıyorum.
18.	A	İştahım eskisinden pek farklı değil.
	B	İştahım eskisi kadar iyi değil.
	C	Şu sıralarda iştahım epey kötü.
	D	Artık hiç iştahım yok.
19.	A	Son zamanlarda pek fazla kilo kaybettiğimi sanmıyorum.
	B	Son zamanlarda istemediğim halde üç kilodan fazla kaybettim.
	C	Son zamanlarda istemediğim halde beş kilodan fazla kaybettim.
	D	Son zamanlarda istemediğim halde yedi kilodan fazla kaybettim
20.	A	Sağlığım beni pek endişelendirmiyor.
	B	Son zamanlarda ağrı, sızı, mide bozukluğu kabızlık gibi sorunlarım var.
	C	Ağrı, sızı gibi sıkıntılarım beni epey endişelendirdiği için başka şeyleri düşünmek zor geliyor.
	D	Bu tür sıkıntılar beni öylesine endişelendiriyor ki
21.	A	Son zamanlarda cinsel yaşamımda dikkatimi çeken bir şey yok.
	B	Eskisine oranla cinsel konularla daha az ilgileniyorum.
	C	Şu sıralarda cinsellikle pek ilgili değilim.

	D	Artık, cinsellikle hiçbir ilgim kalmadı.
--	---	--