



## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLER\*

Asuman Seda SARACALOĞLU\*\* Betül ALTAY\*\*\*

Muhammed EKEN\*\*\*\*

### Öz

*Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenleri belirlemektir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi, akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre incelenmesi amaçlanmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından 207 (%39,1), Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından 175 (%33,1) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından 147 (%27,8) olmak üzere toplam 529 öğrenci araştırmaya katılmışlardır. Katılımcıların %69'u (n=365) kadın ve % 31'i (n=164) erkektir. Çalışmada, Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri kısa formu, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmış, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri ve içsel akademik kontrol odağı açısından oldukça yüksek, mükemmeliyetçilik açısından da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni adayı, sosyal problem çözme becerisi, akademik kontrol odağı, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, akademik başarı.

\* Bu çalışma, 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulan bildirinin geliştirilmiş biçimidir.

\*\* Prof.Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedasaracal@gmail

\*\*\* Arş. Gör. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, altaybetul86@gmail.com

\*\*\*\* Arş. Gör. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, muhammed.ekeen@gmail.com

## VARIABLES PREDICTING SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRE-SERVICE ELEMENTARY TEACHERS

### **Abstract**

*The main aim of this study is to determine the variables predicting the social problem solving skills of pre-service elementary teachers and to examine their social problem solving skills , academic locus of control, and perfectionism in terms of their gender, grade levels, and universities. The sample of the study consists of 529 including 365 female (%69) and 164 male (%31) volunteer pre-service teachers attending to Department of Elementary Education, Primary School Teacher Division in Adnan Menderes University (n:207, %39,1), Erciyes University ( n:175, %33,1), Muğla Sıtkı Koçman University ( n:147, %27,8). On the purpose of data collection; Academic Locus of Control, short form of Revised Social Problem Solving Scale, Multidimensional Perfectionism Scale and personal information form were used. In the study t-test, ANOVA, Correlation and Regression analyzes were used to analyze the data. According to results of the study, there was a high level significant difference between pre-service teachers' social problem solving skills and inner locus of control, and significant difference with perfectionism.*

**Keywords:** *Pre-service elementary school teacher, social problem solving skills, academic locus of control, multidimensional perfectionism, academic success.*

### **1. GİRİŞ**

Çok boyutlu bir kişilik özelliği olan mükemmeliyetçilik insanların sürekli olarak daha iyi olanı araması durumudur. Mükemmeliyetçilik, kişilerin ulaşılması güç veya imkânsız olan amaçları başarmaya çalışmak için kendilerini aşırı derecede zorlaması (Halgin ve Leahy, 1989) şeklinde tanımlanmıştır. Flett, Hewitt, Blankstein ve Pickering (1998) mükemmeliyetçiliği “kendine yönelik”, “başkalarına yönelik” ve “sosyal beklentiye dayalı” olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Kendine yönelik olan mükemmeliyetçilikte kişi kendisi için ulaşılması güç olan hedefler belirleme içerisindedir ve bu güç hedeflerden sonra kendisine yönelik eleştirileri ve hatalarını kabul etmeme eğilimi göstermektedir.

Başkalarına yönelik olan mükemmeliyetçilikte, birey çevresindeki kişiler için standartlar koymakta ve bunları yapmalarını beklemektedir. Sosyal beklentiye dayalı mükemmeliyetçilikte, birey etrafındaki insanların kendisi için yüksek beklentileri, standartları olduğunu ve bunları yapması gerektiğine inanmaktadır (Flett ve Hewitt, 2002; Hewitt ve Flett, 1991). Hewitt ve Flett (1991) yaptıkları çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana alt boyuta ayrılabilceğini belirtmiştir. Adler (1956) bu durumu uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiler olarak adlandırmıştır ve uyumlu mükemmeliyetçileri mükemmellikten yarar sağlayanlar; uyumsuz olan mükemmeliyetçileri de kendilerinin üstün olduklarını göstermek için çabalayanlar olarak tanımlamıştır (Adler, 1956, Akt: Kırıl, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde; mükemmeliyetçilik düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Erözkan, 2005; Flett ve ark., 1998; Saracaloğlu, Saygı, Yenice ve Altın, 2016; Sarıoğlu, 2011; Slaney ve Ashby, 1996; Tuncer ve Volkan-Acar, 2006). Kırıl (2012) ve Stornelli vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kırıl (2012)'ın gerçekleştirdiği çalışmada; okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algılarının ortalamasının üzerinde ve kendi odaklı mükemmeliyetçiliklerinin başkası ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik boyutlarından yüksek olduğu ortaya konulmuştur. İçsel kontrol odağının yüksek bulunduğu bu çalışmada, cinsiyete göre farklılık yoktur. Ayrıca mükemmeliyetçilik ile içsel kontrol odağı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kontrol (denetim) odaklılık, önemli bir kişilik özelliğidir ve güçlü bir şekilde bilişsel özelliğe odaklanmaktadır. Rotter'a (1966; akt. Kırıl, 2012) göre kontrol odaklılık; bireyin değerlerinin, beklentilerinin ve kendine ait özelliklerin bir

yordayıcısıdır. İçsel denetimli kişiler, yaşadığı olayların, çevresinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadır. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde değil, kendi davranışlarında aramaktadır. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulamaktadır. İçsel denetimliler, herhangi bir karara varmadan önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne almaktadır. İçsel denetimli kişiler; işlerini severek yapan, daha verimli, sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983). Dıştan denetimli kişiler ise, içinde yaşadıkları sosyal çevrenin kurallarına uymayı görev saymaktadır. Davranışlarını “başkaları ne der?” düşüncesiyle belirleyebildiği gibi, başkalarının baskılarına yenik düşebilmektedir. Çoğu kez kendi mutluluklarını bir başkasına bağımlılıkta (örn: anne-baba, eş vb.) ve onları mutlu etmekte arayabilmektedir (Alisinanoğlu, 2003). Ayrıca dışsal kontrol odaklı bireylerle içsel kontrol odaklı bireyler arasında akademik başarı, öz motivasyon, zaman yönetimi ve kişilik özellikleri bakımından farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Yeşilyaprak, 1993).

Akademik kontrol (denetim) odağı, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Dışsal akademik kontrol odağı; öğrencilerin akademik ortamlarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktılarını, başarı veya başarısızlıklarını; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına yönelik inançlarıdır. İçsel akademik kontrol odağı ise; öğrencilerin akademik anlamdaki başarı veya başarısızlıklarının kendi davranışlarından veya kişilik özelliklerinden kaynaklandığına ilişkin inançlarıdır (Akın, 2007). Dışsal akademik kontrol odağına sahip öğrenciler için öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notlar bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili olmayıp; bunları kazanmak için çaba harcamak çok da gerekli değildir. Buna karşın içsel akademik kontrol odağına sahip öğrenciler için istenilen amaca ulaşmanın yolu zekâ, sosyo-

ekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok, bireyin kendi çaba ve davranışlarıdır düşüncesi hâkimdir (Sarıçam, 2014).

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda akademik kontrol odağının cinsiyete göre farklılaştığı, içsel kontrol odağının kadınlar (Dilmaç, 2008; Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov, 2012), dışsal kontrol odağının ise erkek öğrenciler (Akça, Demir ve Yılmaz, 2015; Saracaloğlu, Yenice ve Özden 2013; Sarıçam vd., 2012; Yenice, Evren ve Özden, 2012) lehine olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalarda içsel kontrol odaklılık erkek öğrenciler (Saracaloğlu vd., 2013; Serin, Serin ve Şahin, 2010; Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007) lehineyken, kimi araştırmalarda da cinsiyete (örneğin Başol ve Türkoğlu, 2009; Durna ve Şentürk, 2012; Özer ve Altun, 2011; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2005) göre fark bulunmamıştır.

Önemli bir yaşam becerisi olan sosyal sorun çözme, en güçlü bireysel farklılık değişkenlerindedir. Eskin ve Aycan'ın (2009) da vurguladığı gibi, problem çözme becerisi, insanları bir dizi psikolojik sıkıntıdan koruyan önemli bir koruyucu etmendir. Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı ve o an etkili bir tepki vermenin olanaklı olmadığı problem durumlarda kullanılan, bir başa çıkma yöntemidir (D'Zurilla ve Nezu, 1982: 202; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözme günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmeyi hedeflemekte, insanların problem durumlarıyla etkili bir biçimde başa çıkabilmelerini sağlamaktadır.

*Sosyal problem çözme*, öğrenme, tecrübe, olgunlaşma ve başarı ile gelişmekte, bireyin daha sonraki gelişimini ve uyumunu etkilemektedir. D' Zurilla vd. (2004) sosyal problem çözme kavramını, "*bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendilerince oluşturulan bilişsel-davranışsal bir süreç*" olarak tanımlamıştır. Sosyal problem çözme alanyazında kişisel veya kişilerarası problem çözme olarak

kavramsallaştırılmıştır. Problem çözme kişilerarası, kişisel ya da sosyal problem çözme anlamında ele alındığında, açık ya da örtük olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin kullanıldığı karmaşık bir çözüm ya da tepkiler anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözmenin içinde yer alan bir yapı olarak ele alınabilir (Çam ve Tümkiye, 2007).

Sosyal problem çözme kuramı çerçevesinde problem çözme; *sorun yönelimi* ve *sorun çözme becerileri* olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Buna göre; *soruna yönelim*, kişinin problemle karşılaştığında gösterdiği bilişsel, duyuşsal ve güdüsel özelliklerine işaret etmektedir. *Soruna yönelim*, probleme olumlu ve olumsuz yönelim olarak iki boyuttan oluşmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 1990). Probleme olumlu yönelim, problemi yarar veya kazanç fırsatı olarak değerlendirmeyi, problemlerin çözülebilir olduğuna (iyimserlik) inanmayı, problem çözme yeterliklerine güvenmeyi ve problem çözmenin zaman alıcı, çaba ve sabır gerektirdiğini bilmeyi kapsamaktadır. Olumsuz sorun yönelimi ise; genel bir eğilim olarak problemi mutluluk için (psikolojik, sosyal, ekonomik) bir tehdit olarak algılama (kötümserlik), problemi çözme becerilerinden şüphe duyma, problemlerle karşılaşınca kolayca engellenmiş hissetme, öfkelenme ve üzülmeyi içeren işlevsel olmayan ve ket vurucu bilişsel duyuşsal bir yapıdır (Duyan ve Gelbal, 2008; Eskin ve Aycan, 2009; Yiğit, 2013).

Sorun çözme becerileri, akılcı, kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzlarını içermektedir. Akılcı sorun çözme, problem durumlarla işlevsel ve yapıcı bir biçimde başetmek anlamına gelmektedir. Akılcı sorun çözme, rasyonel, açık ve etkili problem çözme ilkelerinin sistematik bir biçimde uygulanmasıdır. Bu ilkeler arasında, sorunun tanımlanması, hedefin belirlenmesi, olası çözüm seçeneklerinin oluşturulması, karar verme, çözümlerin uygulanması ve denetlenmesi yer almaktadır. Kaçınan sorun çözme, erteleme, pasiflik veya harekete geçememek ve bağımlılıkla nitelendirilen, işlevsel olmayan bir sorun

çözme tarzıdır. Bu tür sorun çözme biçimini benimseyen kişiler hayatlarındaki problemlerden kaçır, sorun çözme girişimlerini erteler ve problemler ile çözümlerinin sorumluluğunu almazlar. Son olarak, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme, bireylerin dürtüsel, aceleci ve eksik girişimleri ile tanımlanan ve yine işlevsel olmayan bir problem çözme tarzıdır (Altuntaş ve Altınova, 2015; D’Zurilla vd., 2004; Eskin ve Aycan, 2009; Yiğit, 2013).

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından da belirtildiği gibi, kendisini problem çözmede yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin sağlıklı iletişim ve problem çözme becerilerine, akademik açıdan içsel kontrol odağına, sürekli olarak daha iyi olanı araması durumuna (mükemmeliyetçiliğe) sahip olması ve iyi bir rol model olabilmesi istenen özelliklerdir. Gelecekte eğitim sistemine katkıda bulunacak olan öğretmen adaylarının da sözü edilen nitelikleri taşıması, kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının söz konusu özelliklere sahip olup olmadığının incelenmesi gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları üzerinde sosyal problem çözme, akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle söz konusu özelliklerin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimden yola çıkılarak araştırmanın temel problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenler nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal problem çözme becerisi, akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin üniversite, cinsiyet ve sınıflar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Temel araştırma problemine çözüm getirebilmek amacı ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme puanları üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının akademik kontrol odağı puanları üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik puanları üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme puanları, akademik kontrol odağı puanları, mükemmeliyetçilik puanları ve akademik başarı notları ile ilişkisi nedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri, akademik kontrol odağı, mükemmeliyetçilik ve akademik başarı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme, akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Betimsel araştırmalar, genelde verilen bir durumu açıklamak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Çepni, 2007). Bu yönüyle çalışma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırma olup, değişkenler arasındaki ilişki, karşılaştırma yolu ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011; Karasar, 2005).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adnan Menderes, Erciyes ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Burada araştırmacı,



ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturur (Cohen ve Manion, 1998).

Araştırma örnekleminde Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından 207 (% 39,1), Erciyes Üniversitesi'nden 175 (% 33,1) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden 147 (% 27,8) olmak üzere toplam 529 öğrenci yer almıştır. Katılımcıların % 69'u (n=365) kadın ve % 31'i (n=164) erkektir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı 1. sınıf % 29,3 (n=155), 2. sınıf %26,7 (n=141), 3. sınıf % 19,5 (n=103) ve 4. sınıf % 24,6 (n=130) şeklindedir. Katılımcıların %70,9'u (n=375) öğretmenlik mesleğini isteyerek, %9,3'ü (n=49) zorunluluktan ve %19,8'i (n=105) de rastlantı sonucu mesleği seçmişlerdir. Öğrencilerin akademik not ortalaması  $x=74,28 \pm 6,12$ 'dir.

## **2.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak D'Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares (2002) tarafından geliştirilen, Eskin ve Aycan (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri kısa formu", "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği" (Akin, 2007), Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Kıral (2012) tarafından yapılan "Çok Boyutlu Mükemmelliyetçilik Ölçeği" ile beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmış olup, bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **2.2.1. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri**

Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin kısa formu (Tr-SSÇE-G-K) (1) pozitif (olumlu) sorun yönelimi (OSY, 5 madde), (2) negatif (olumsuz) sorun yönelimi (NPY, 5 madde), (3) akılcı sorun çözme tarzı (AŞÇT, 5 madde), (4) dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı (DDSÇT, 5 madde) ve (5) kaçınan sorun

çözme tarzı (KSÇT, 5 madde) ve her biri beş maddelik ölçeklerden oluşmaktadır. İç tutarlık katsayıları .62 ile .78 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin negatif (olumsuz) sorun yönelimi .74, pozitif (olumlu) sorun yönelimi .72, akılcı sorun çözme tarzı .75, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzı .63, kaçınan sorun çözme tarzı .80 ve ölçeğin toplamı için .74 olarak hesaplanmıştır. Yüksek puanlar daha iyi problem çözme yeteneğine işaret etmektedir.

### **2.2.2. Akademik Kontrol Odağı**

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, Akın (2007) tarafından geliştirmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 71.7'sini açıklayan, 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt boyutlar akademik dışsal kontrol odağı ile akademik içsel kontrol odağıdır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada akademik içsel kontrol odağının güvenilirlik katsayısı .83, akademik dışsal kontrol odağının güvenilirlik katsayısı da .75 olarak hesaplanmıştır. İçsel ve dışsal boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe, öğrencinin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

### **2.2.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği**

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), mükemmeliyetçiliği farklı üç alt boyut; Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik, Başkaları Odaklı Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik olarak ele almıştır (Hewitt ve Flett, 1991). Orijinal ölçekte 45 madde bulunmaktadır. Kıral (2012) tarafından faktör yükleri 0.30'un üzerinde olan maddeler doğrulayıcı faktör analizine alınmıştır. Böylece ÇMBÖ'nin 24 maddelik kısa formu oluşturulmuştur.

Alt ölçeklere ilişkin alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik (KOM-13 madde) için .86; Başkası Odaklı Mükemmeliyetçilik (BOM-6 madde) için .69 ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik (SOM-5 madde) için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise, güvenilirlik katsayıları KOM için .87, BOM için .71, SOM için .75 ve toplam ölçek için .91 bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen düşük puanlar düşük mükemmeliyetçilik düzeyini, yüksek puanlar yüksek mükemmeliyetçilik düzeyi anlamına gelmektedir.

#### 2.3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Alt problemler doğrultusunda verilere uygun istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna göre, öncelikle örneklemin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak amacıyla Levene testi yapılmış, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2013). Analizler sonucunda örneklemin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılık bulunan bağımsız değişkenler için, farkın büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla eta kare değeri hesaplanmıştır. Chone (1988, akt: Bağçeci ve Kinay, 2013)'a göre, eta kare değeri .01-.06 arasında olması küçük/ düşük, .06-.14 arasında olması orta ve .14 ve üstünde olması da büyük/ yüksek etki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmış olup, önem düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme araçlarından elde ettikleri alt boyut ve toplam puanları hesaplanmış ve madde sayısına bölünmüştür. Böylece her üç ölçeğin ve alt boyutlarının benzer şekilde ele alınması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin bulgular verilmiştir.

#### 3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerileri

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme toplam ve alt boyut puanları hesaplanmış ve Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{x}$	s.s	Minimum	Maximum
Negatif	529	2,8726	,82565	1,00	5,00
Pozitif	529	3,6057	,73889	1,00	5,00
Kaçınan	529	2,3074	,91269	1,00	5,00
Dürtüsel	529	2,6779	,78701	1,00	5,00
Akılıcı	529	3,7656	,70374	1,20	5,00
SPÇ-Toplam	529	4,3110	,53414	,75	6,96

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının probleme pozitif yönelme düzeyi ( $x=3.61$ ), negatif yönelme düzeyinden ( $x=2.87$ ) daha yüksektir. Problem çözme tarzları açısından ise, akılıcı problem çözme becerileri ( $x=3.77$ ) daha yüksektir. Bunu dürtüsel-dikkatsiz ( $x=2.68$ ) ve kaçınan ( $x=2.31$ ) tarzı izlemektedir. Sosyal problem çözme toplam puanı açısından ise, oldukça yüksek düzeyde ( $x=4.31$ ) olduğu görülmektedir. Samancı ve Uçan (2015) ile İnel, Evrekli ve Türkmen (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Saracaloğlu vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının sorun çözme becerileri “yeterli” düzeyde bulunmuştur. Bu durumda ilgili araştırma ile elde edilen bulguların birbirine paralel olduğu söylenebilir. Aylar ve Aksin (2011) ile Çelik Ercoşkun ve Köse (2014) ise problem çözme becerilerini “orta”

düzye de bulmuşlardır. Bu sonuç, farklı örneklem grubu ile çalışılmış ve farklı ölçme aracı uygulanmış olmasından kaynaklanabilir.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

	Üniversite	n	$\bar{x}$	s.s	s.h.	F	p	$\eta$
Negatif	ADÜ	207	2.934	.777	.054	1.177	.309	
	Erciyes	175	2.804	.836	.063			
	Muğla	147	2.866	.876	.072			
	Toplam	529	2.872	.825	.035			
Pozitif	ADÜ	207	3.654	.664	.046	1.420	.243	
	Erciyes	175	3.530	.806	.060			
	Muğla	147	3.627	.752	.062			
	Toplam	529	3.605	.738	.032			
Kaçınan	ADÜ	207	2.299	.957	.066	9.220	.000**	.033
	Erciyes	175	2.115	.782	.059			
	Muğla	147	2.546	.941	.077			
	Toplam	529	2.307	.912	.039			
Dürtüsel	ADÜ	207	2.702	.809	.056	4.123	.017*	.015
	Erciyes	175	2.549	.700	.052			
	Muğla	147	2.795	.834	.068			
	Toplam	529	2.677	.787	.034			
Akılcı	ADÜ	207	3.824	.663	.046	1.219	.296	
	Erciyes	175	3.718	.739	.057			
	Muğla	147	3.740	.716	.059			
	Toplam	529	3.766	.704	.031			
SPÇ- Toplam	ADÜ	207	4.322	.976	.068	2.185	.113	
	Erciyes	175	4.410	.991	.075			
	Muğla	147	4.178	1.036	.085			
	Toplam	529	4311	1.000	.043			

\* p<.05 \*\*p<.01

Katılımcıların sosyal problem çözme puanları üniversitelere göre incelendiğinde, Tablo 2'de de görüldüğü gibi, yalnızca kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz tarz açısından farklılaşmaktadır. LSD testi sonucuna göre, söz konusu farklılık Erciyes ve Adnan Menderes ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi arasındadır. Buna göre; Muğla'da öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının Erciyes ve Adnan Menderes Üniversitesi'ndeki katılımcılardan daha çok kaçınma ve dürtüsel-dikkatsiz

problem çözme tarzını tercih ettikleri görülmektedir. Ancak eta kare değerleri hesaplandığında bu anlamlı farkın küçük olduğu söylenebilir. Saracaloğlu vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durum, genel problem çözme üzerinde çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Sosyal Problem Çözme Puanları cinsiyete göre incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s.	t	sd	p	$\eta$																																																													
Negatif	Kadın	365	2,955	,801	3.463	527	.001**	.16																																																													
	Erkek	164	2,689	,850					Pozitif	Kadın	365	3,568	,742	-1.717	527	.084		Erkek	164	3,687	,725	Kaçınan	Kadın	365	2,223	,870	-3.178	527	.002**	.14	Erkek	164	2,493	,977	Dürtüsel	Kadın	365	2,606	,759	-3.135	527	.002**	.14	Erkek	164	2,836	,825	Akılcı	Kadın	365	3,765	,698	-.006	527	.995		Erkek	164	3,765	,718	SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648	
Pozitif	Kadın	365	3,568	,742	-1.717	527	.084																																																														
	Erkek	164	3,687	,725					Kaçınan	Kadın	365	2,223	,870	-3.178	527	.002**	.14	Erkek	164	2,493	,977	Dürtüsel	Kadın	365	2,606	,759	-3.135	527	.002**	.14	Erkek	164	2,836	,825	Akılcı	Kadın	365	3,765	,698	-.006	527	.995		Erkek	164	3,765	,718	SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648		Toplam	Erkek	164	4,281	1,046								
Kaçınan	Kadın	365	2,223	,870	-3.178	527	.002**	.14																																																													
	Erkek	164	2,493	,977					Dürtüsel	Kadın	365	2,606	,759	-3.135	527	.002**	.14	Erkek	164	2,836	,825	Akılcı	Kadın	365	3,765	,698	-.006	527	.995		Erkek	164	3,765	,718	SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648		Toplam	Erkek	164	4,281	1,046																					
Dürtüsel	Kadın	365	2,606	,759	-3.135	527	.002**	.14																																																													
	Erkek	164	2,836	,825					Akılcı	Kadın	365	3,765	,698	-.006	527	.995		Erkek	164	3,765	,718	SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648		Toplam	Erkek	164	4,281	1,046																																		
Akılcı	Kadın	365	3,765	,698	-.006	527	.995																																																														
	Erkek	164	3,765	,718					SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648		Toplam	Erkek	164	4,281	1,046																																															
SPÇ	Kadın	365	4,324	,979	.457	527	.648																																																														
Toplam	Erkek	164	4,281	1,046																																																																	

\*p<.01

Sınıf öğretmenlerinin sosyal problem çözme becerileri cinsiyete göre t-testi ile çözümlenmiş ve negatif yönelim, kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzlarının farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, olumsuz yönelim kadınlar, kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzlarının erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin soruna negatif yönelim, kaçınan ve dürtüsel tarzlar üzerindeki etkisinin büyük

düzye olduğu söylenebilir. Aslan ve Uluçınar Sağır'ın (2012) araştırmasında sadece acecelilik alt boyutu, Seyhan-Yücel'in (2015) çalışmasında da yalnızca kendine güvensizlik alt boyutu erkekler lehine bulunmuş, diğere alt boyutlarda cinsiyet farkı saptanamamıştır. Buna karşın, cinsiyete göre farklılık bulunan çalışmalar da mevcuttur (Buluç, Kuru ve Taneri, 2010; Çelik Ercoşkun ve Köse, 2014).

Samancı ve Uçan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Yine Aylar ve Aksin (2011), Çevik ve Özmaden (2013), İnel, Evrekli ve Türkmen (2011), Kalı Soyer ve Bilgin (2010), Kasımoğlu (2013), Nezu (1985), Saracaloğlu ve Kanmaz (2012), Saracaloğlu vd. (2005), Saracaloğlu vd. (2009) ve Yenice (2012) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmada da toplam puanların farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumda ilgili çalışma bulgularının görel olarak birbirini desteklediği düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri sınıflara göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Sınıf	n	$\bar{x}$	s.s	s.h.	F	p	$\eta$
Negatif	1. sınıf	155	2.962	.871	.069	3.175	.024*	.017
	2. sınıf	141	2.964	.832	.070			
	3. sınıf	103	2.825	.802	.079			
	4. sınıf	130	2.703	.756	.066			
	Toplam	529	2.872	.825	.035			
Pozitif	1. sınıf	155	3.629	.803	.064	.924	.429	
	2. sınıf	141	3.642	.715	.060			
	3. sınıf	103	3.636	.640	.063			
	4. sınıf	130	3.512	.756	.066			
	Toplam	529	3.605	.738	.032			
Kaçınan	1. sınıf	155	2.109	.832	.066	8.268	.000**	.005
	2. sınıf	141	2.290	.897	.075			

	3. sınıf	103	2.227	.914	.090			
	4. sınıf	130	2.624	.945	.082			
	Toplam	529	2.307	.912	.039			
Dürtüsel	1. sınıf	155	2.529	.688	.055	7.271	.000**	.045
	2. sınıf	141	2.663	.801	.067			
	3. sınıf	103	2.592	.793	.078			
	4. sınıf	130	2.938	.820	.071			
	Toplam	529	2.677	.787	.034			
Akılcı	1. sınıf	155	3.854	.735	.059	1.459	.225	
	2. sınıf	141	3.761	.637	.053			
	3. sınıf	103	3.741	.702	.069			
	4. sınıf	130	3.683	.730	.064			
	Toplam	529	3.765	.703	.030			
SPÇ Toplam	1. sınıf	155	4.449	1.,033	.083	3.344	.019*	.018
	2. sınıf	141	4.300	.904	.076			
	3. sınıf	103	4.393	1.035	.102			
	4. sınıf	130	4.092	1.002	.088			
	Toplam	529	4.311	1.000	.043			

\* p<.05 \*\*p<.01

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin sınıflara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, 4. sınıf öğretmen adaylarının sorun çözümede negatif yönelimlerinin daha az bulunduğu ve anlamlı farkın küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca kaçınan, dürtüsel-dikkatsiz ve toplam puanlarda son sınıf öğretmen adayları ile diğer sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık 4. sınıflar lehinedir. Buna göre, son sınıf öğrencileri daha çok bu tarzları kullanmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal problem çözme toplam puanları da ilk üç sınıf öğrencileri lehinedir. Başka bir anlatımla, birinci sınıftan son sınıfa doğru gidildiğinde, katılımcıların sosyal problem çözme düzeyleri düşmektedir. Ne var ki, toplam sosyal problem çözme becerileri son sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde, diğerlerinin ise çok yüksek düzeydedir. Nitekim eta değerleri hesaplandığında da, söz konusu etkinin küçük olduğu görülmektedir.

Çelik Ercoşkun ve Köse (2014), Çevik ve Özmeden (2013) ile Tümkaya, Aybek ve Aldağ vd. (2009)'ın çalışmalarında 1. ve 4. sınıflar arasında fark bulunduğu saptanmış ve son sınıf öğrencilerinin, birinci sınıfta öğrenim gören



katılımcılardan daha yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Yenice'nin (2012) çalışmasında fen, sosyal ve sınıf öğretmeni adaylarının toplam puanlarının farklılaştığı saptanmıştır. Aslan ve Uluçınar Sağır (2012) tarafından yapılan çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının sınıflarına göre fark bulunduğu, bu farkın diğer sınıflar ile 4. sınıf öğrencileri arasında ve son sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. İnel, Evrekli ve Türkmen (2011) çalışmasında ise 1. sınıf öğrencileri lehine 4. sınıf öğrencileri arasında fark vardır. Bu sonuç, özellikle son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan daha yoğun KPSS sınav kaygısı dolayısıyla gelecek kaygısı taşımaları ve bu kaygılara yönelik herhangi bir çözüm yolu bulamamalarından kaynaklanabilir. Nitekim problem çözme yöntemi açısından kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz tarzı tercih etmeleri de, bu durumun bir göstergesi olabilir. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma sonuçlarının görece olarak birbirini desteklediği söylenebilir.

Aylar ve Aksin (2011), Kalı Soyer ve Bilgin (2010), Kasımoğlu (2013), Samancı ve Uçan (2015) ile Saracaloğlu vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eldeki çalışmada ise, toplam ve alt boyutlarda sosyal problem çözme becerisinin ilk üç sınıf lehine olduğu görülmüştür.

### **3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Kontrol Odağı**

Sınıf öğretmeni adaylarının içsel ve dışsal akademik kontrol odağı toplam puanları hesaplanmış ve madde sayısına bölünmüştür. Tablo 5'te de verildiği gibi, katılımcıların içsel akademik kontrollü oldukları görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının içsel akademik kontrol odağı oldukça yüksektir. Kırıl (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin içsel kontrol odağı yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda her iki araştırma sonucunun birbirini desteklediği düşünülebilir. Oysa Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının dışsal kontrol odaklı olduğu

saptanmıştır. Eldeki araştırmada öğretmen adaylarının içsel akademik kontrol odaklı bulunmuş olması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Kontrol Odaklarına Yönelik Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{x}$	s.h.	s.s	Minimum	Maximum
İçsel k.o.	529	4,0422	,03248	,74698	1,00	5,00
Dışsal k.o.	529	2,3801	,02835	,65197	1,00	4,55

Katılımcıların akademik kontrol odağı üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre incelenmiş ve bulgular Tablo 6, 7 ve 8’de verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı Düzeylerinin Üniversiteler Göre Değişim Tablosu**

	Ün.	n	$\bar{x}$	s.s	s.h.	F	p	$\eta$
İçsel Kontrol Odağı	ADÜ	207	4,0853	,65233	,04534	2.515	.082	
	Erciyes	175	4,0895	,79344	,05998			
	Muğla	147	3,9252	,80504	,06640			
	Toplam	529	4,0422	,74698	,03248			
Dışsal Kontrol odağı	ADÜ	207	2,3724	,63397	,04406	7.278	.001*	.027
	Erciyes	175	2,2597	,62656	,04736			
	Muğla	147	2,5343	,67888	,05599			
	Toplam	529	2,3801	,65197	,02835			

\*  $p < .01$

Akademik kontrol odağı üniversiteler açısından incelendiğinde, Tablo 6’da görüldüğü gibi, katılımcıların içsel akademik kontrol odağı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Dışsal akademik kontrol odağı puanları ise; Erciyes Üniversitesi ile Adnan Menderes ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri arasında, Erciyes Üniversitesi lehine anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Buna göre, en düşük puanları Erciyes Üniversitesi öğrencileri elde etmiştir. Bunu Adnan Menderes ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde

öğrenim gören gençler izlemektedir. Ancak sözü edilen anlamlı fark, eta değerleri açısından incelendiğinde, küçük bir etkiye sahiptir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından Adnan Menderes, Pamukkale ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının dışsal kontrol odaklı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının içsel akademik kontrol odaklı bulunmuş olması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Tablosu**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s.	t	sd	p	$\eta$
İçsel Kontrol O.	Kadın	365	4,036	,746	-.282	527	.778	
	Erkek	164	4,055	,750				
Dışsal Kontrol O.	Kadın	365	2,310	,603	-3.718	527	.001*	.026
	Erkek	164	2,535	,727				

\* p<.01

Sınıf öğretmeni adaylarının içsel akademik kontrol odağı Tablo 7’de de görüldüğü gibi, cinsiyete göre farklılaşmazken, dışsal akademik kontrol odağı puanları anlamlı bir değişim göstermektedir ve bu durum erkekler lehinedir. Ne var ki bu anlamlı fark, küçük düzeydedir. Akça ve ark. (2015), Saracaloğlu vd. (2013), Sarıçam vd. (2012), Yenice vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da dışsal akademik kontrol odağı erkekler lehine bulunmuştur. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda kontrol odağının kadın öğrenciler (Dilmaç, 2008; Sarıçam vd., 2012) lehine olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalarda içsel kontrol odaklılık erkek öğrenciler (Saracaloğlu vd., 2013; Serin vd., 2010; Yağışan vd, 2007) lehineyken, bazı çalışmalar (Başol ve Türkoğlu, 2009, Durna ve Şentürk, 2012, Kiral, 2012, Özer

ve Altun, 2011; Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011, Saracaloğlu vd., 2005) da denetim odağı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündedir. Söz konusu bulgular eldeki çalışmanın bulgularıyla çelişkili görünmektedir. Bu durumun, araştırma örneklemi ve uygulanan ölçme araçlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

**Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimini Gösteren Değişim Tablosu**

	Sınıf	n	$\bar{x}$	s.s	s.h.	t	p	$\eta$
İçsel Kontrol Odağı	1. sınıf	155	4,1290	,79218	,06363	.339	.797	
	2. sınıf	141	4,0532	,71139	,05991			
	3. sınıf	103	4,1294	,63953	,06302			
	4. sınıf	130	3,8577	,78259	,06864			
	Toplam	529	4,0422	,74698	,03248			
Dışsal Kontrol odağı	1. sınıf	155	2,2252	,58361	,04688	3.664	.012*	.045
	2. sınıf	141	2,4674	,62830	,05291			
	3. sınıf	103	2,2701	,65388	,06443			
	4. sınıf	130	2,5573	,69873	,06128			
	Toplam	529	2,3801	,65197	,02835			

\* p<.05

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, içsel akademik kontrol odağı sınıflar açısından anlamlı bir değişim göstermezken, dışsal akademik kontrol odağı sınıflara göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılık, 4. sınıf ile diğer sınıflar arasındadır. Buna göre, 4. sınıf öğrencilerinin içsel akademik kontrol odağı daha düşük ve dışsal akademik kontrol odağı da diğer sınıflara göre daha yüksektir. Bu anlamlı değişimin, eta değeri incelendiğinde küçük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Sarıçam vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, 1. sınıf öğrencilerinin dışsal akademik kontrol odaklı, 4. sınıf öğrencilerinin ise içsel kontrol odaklı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıflara göre fark olmadığı yönünde bulgular (Durna ve Şentürk, 2012; Saracaloğlu vd., 2013; Yenice vd., 2012) da bulunmaktadır.

Bu durumda, son sınıf öğrencilerinin dışsal faktörlerden daha çok etkilendiği söylenebilir. Dışsal denetim odaklı bireyler şansı, kaderi, içinde bulunulan koşulları davranışın ya da bir olayın sonucunun sebebi olarak nitelendirmektedirler. Başarısızlık durumunda kendilerinden çok dış etkenlerin hatalı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmen adayları için kritik bir öneme sahip KPSS sınavları ile ilgili belirsizlikten, dolayısıyla yükselen kaygılarından kaynaklanabilir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının içsel akademik kontrol odaklı bulunmuş olması, onların sergiledikleri davranışlar sonrasında ortaya çıkan durumu, kendi çabaları olarak gördüklerini ve kendi davranışlarının olası sonucu olarak açıkladıklarını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında, içten denetimli bireylerin aktif, girişimci, mücadeleci, uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011) dikkate alındığında da, söz konusu bulguların eğitimin geleceği açısından olumlu olduğu söylenebilir.

### 3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik puanları hesaplanmış ve madde sayısına bölünmüştür. Tablo 9’da bu bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Hakkında Betimsel İstatistikler.**

	n	$\bar{x}$	s.s	Minimum	Maximum
KOM	529	5,0102	1,02743	1,69	7,00
BOM	529	4,7641	1,15056	1,00	7,00
SOM	529	4,8122	1,07481	1,67	7,00
ÇBMÖ Top.	529	4,9094	,93555	2,04	7,00

Katılımcılar en yüksek puanları kendi odaklı mükemmeliyetçilik ( $\bar{x}=5,01$ ) alt boyutundan elde etmişlerdir. Bunu mükemmeliyetçilik toplam puanları ( $\bar{x}=4,91$ ), sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ( $\bar{x}=4,81$ ) ve başkaları odaklı mükemmeliyetçilik

puanları ( $\bar{x}=4,76$ ) izlemektedir. Tüm değerlerin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Büyükbayraktar (2011) ve Kıral (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların mükemmeliyetçilik toplam ve alt boyut puanları ortalamasının üstünde bulunmuştur. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Özellikle kendi odaklı mükemmeliyetçilik puanlarının yüksek olması, olumlu bakış açısını yansıtmaya anlamında oldukça önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üniversitelere göre incelenmiş ve bu bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Üniversitelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	s.s	s.h.	F	p	$\eta$
KOM	ADÜ	207	4,9643	,96372	,06698	1.085	.339	
	Erciyes	175	5,1037	1,05452	,07971			
	Muğla	147	4,9634	1,07990	,08907			
	Toplam	529	5,0102	1,02743	,04467			
BOM	ADÜ	207	4,6860	1,13401	,07882	.783	.458	
	Erciyes	175	4,8149	1,15888	,08760			
	Muğla	147	4,8136	1,16541	,09612			
	Toplam	529	4,7641	1,15056	,05002			
SOM	ADÜ	207	4,7367	1,06860	,07427	1.213	.298	
	Erciyes	175	4,8133	1,08311	,08188			
	Muğla	147	4,9172	1,07206	,08842			
	Toplam	529	4,8122	1,07481	,04673			
Mükemmeliyetçilik Toplam	ADÜ	207	4,8494	,88077	,06122	.814	.444	
	Erciyes	175	4,9710	,95867	,07247			
	Muğla	147	4,9206	,98270	,08105			
	Toplam	529	4,9094	,93555	,04068			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, katılımcıların çok boyutlu mükemmeliyetçilik toplam ve alt boyut puanları üniversitelere göre farklılaşmamaktadır. Bu durumda,

mükemmeliyetçilik düzeyinin benzer düzeyde ve üniversite değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

**Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s.	t	sd	p																																
KOM	Kadın	365	5.008	1.037	-.051	527	.959																																
	Erkek	164	5.013	1.008				BOM	Kadın	365	4.739	1.139	-.726	527	.468	Erkek	164	4.818	1.177	SOM	Kadın	365	4.753	1.109	-1.867	527	.052	Erkek	164	4.942	4.942	ÇBMÖ- Top	Kadın	365	4.888	.941	-.751	527	.450
BOM	Kadın	365	4.739	1.139	-.726	527	.468																																
	Erkek	164	4.818	1.177				SOM	Kadın	365	4.753	1.109	-1.867	527	.052	Erkek	164	4.942	4.942	ÇBMÖ- Top	Kadın	365	4.888	.941	-.751	527	.450	Erkek	164	4.955	.923								
SOM	Kadın	365	4.753	1.109	-1.867	527	.052																																
	Erkek	164	4.942	4.942				ÇBMÖ- Top	Kadın	365	4.888	.941	-.751	527	.450	Erkek	164	4.955	.923																				
ÇBMÖ- Top	Kadın	365	4.888	.941	-.751	527	.450																																
	Erkek	164	4.955	.923																																			

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyi cinsiyet açısından incelenmiş ve Tablo 11'de verildiği gibi, anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Buna göre mükemmeliyetçilik düzeyinin cinsiyet değişkeni ile bağlantılı olmadığı ifade edilebilir. Eldeki çalışma bulguları ile Chan (2009) ile Stoeber ve Stoeber (2009) Yıldızbaş ve Topuz (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları örtüşmektedir.

Buna karşın Saracaloğlu ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçilik toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Tuncer ve Voltan-Acar (2006) ve Büyükbayraktar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeyinin erkek öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre bazı çalışmalarda mükemmeliyetçilik düzeyi erkekler (Flett ve ark., 1998; Erözkan, 2008; Saracaloğlu ve ark., 2016; Tuncer ve Voltan-Acar, 2006), bazı çalışmalarda da kadınlar (Kıral, 2012; Stornelli ve ark, 2009) lehine bulunmuştur. Bu bağlamda, mükemmeliyetçilik ile cinsiyet konusunda kesin bir varlığa

varılabilmesi için, derinlemesine ve boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir.

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyinin sınıflara göre dağılımı tek yönlü varyans analizi ile irdelenmiş ve bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Sınıf		$\bar{x}$	s.s	s.h.	F	p	$\eta$
KOM	1. sınıf	155	4.953	1.101	,088	.753	.521	
	2. sınıf	141	5.113	1.080	,090			
	3. sınıf	103	5.021	.984	,097			
	4. sınıf	130	4.956	.905	,079			
	Toplam	529	5.010	1.027	,044			
BOM	1. sınıf	155	4,556	1,240	,099	2.779	.041*	.015
	2. sınıf	141	4,792	1,178	,099			
	3. sınıf	103	4,823	1,016	,100			
	4. sınıf	130	4,933	1,082	,094			
	Toplam	529	4,764	1,150	,050			
SOM	1. sınıf	155	4,674	1,159	,093	3.702	.012*	.021
	2. sınıf	141	5,017	1,049	,088			
	3. sınıf	103	4,642	1,002	,098			
	4. sınıf	130	4,888	1,017	,089			
	Toplam	529	4,812	1,074	,046			
ÇBMO TOP.	1. sınıf	155	4,801	,997	,080	1.440	.230	
	2. sınıf	141	5,022	,977	,082			
	3. sınıf	103	4,885	,852	,084			
	4. sınıf	130	4,934	,868	,076			
	Toplam	529	4,909	,935	,040			

\*  $p < .05$

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyinin Tablo 12’de de verildiği gibi, başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik alt boyutlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, BOM açısından 1. ve 4. sınıflar arasında ve 4. sınıflar lehinedir. SOM açısından ise 2. sınıf öğretmen adayları lehine 1. ve 3. sınıflar arasındadır. Eta değerleri BOM ve SOM açısından incelendiğinde, her iki etkinin de düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Büyükbayraktar (2011),



Saracaloğlu ve ark. (2016) ve Sarıoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da sınıflara göre fark bulunmuştur. Bu bağlamda, ilgili araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

### 3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik puanları ile akademik not ortalaması değişkenlerine Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki**

\* p<.05, \*\* p<.01

1. Not ortalaması 2. İçsel Kontrol Odağı 3. Dışsal Kontrol Odağı 4. Negatif 5. Pozitif 6. Kaçıncı 7. Dürtüsel- Dikkatsiz 8. Akılcı 9. SPÇ Toplam 10. KOM 11. BOM 12.SOM 13. Mükemmeliyetçilik

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	.000	1											
3	-.170*	.217**	1										
4	-.107*	.015	.321*	1									
5	.068	.380**	.204*	.238**	1								
6	-.065	.248**	.473*	.419**	.249*	1							
7	.047	.169**	.406*	.309**	-.084	.638*	1						
8	.070	.368**	-.196*	.090	.667*	-.250*	.147**	1					
9	.106*	.332**	.489*	.633**	.636*	.794*	.670**	.605**	1				
10	.072	.259**	.164*	-.078	.357*	-.155*	.191**	.383**	.333**	1			
11	.059	.152**	-.042	-.010	.250*	.015	.002	.275**	.139**	.736	1		
12	-.030	.119**	.060	.103	.153*	.062	.062	.217**	.028	.561**	.557**	1	
13	.049	.227**	.091*	-.019	.320*	-.070	.095*	.361**	.242**	.944**	.854**	.764**	1

Toplam

Akademik başarı ile dışsal akademik kontrol odağı arasında negatif ve düşük ( $r=-.17, p<.001$ ), soruna olumsuz yönelme ile negatif ve düşük ( $r=-.11, p<.05$ ), sosyal problem çözme toplam puanları ile pozitif ve düşük ( $r=.11, p<.05$ ) düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

İçsel akademik kontrol odağı ile dışsal akademik kontrol odağı arasında negatif ve düşük ( $r=-.22, p<.001$ ), kaçınan ( $r=-.25, p<.001$ ) ve dürtüsel-dikkatsiz ( $r=-.17, p<.001$ ) düşünme tarzı ile negatif ve düşük, soruna pozitif yönelim ( $r=.38, p<.001$ ) ve akılcı problem çözme tarzı ( $r=.37, p<.001$ ) ile pozitif ve orta, kendi odaklı ( $r=.26, p<.001$ ), başkaları odaklı ( $r=.15, p<.001$ ), sosyal odaklı ( $r=.12, p<.01$ ) ve mükemmeliyetçilik toplam puanı ( $r=.23, p<.001$ ) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Dışsal akademik kontrol odağı ile negatif yönelim ( $r=.32, p<.001$ ), kaçınan ( $r=.47, p<.001$ ) ve dürtüsel-dikkatsiz ( $r=.41, p<.001$ ) tarz arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler varken, pozitif yönelim ( $r=-.20, p<.001$ ), rasyonel ( $r=-.20, p<.001$ ), kendi odaklı mükemmeliyetçilik ( $r=-.16, p<.001$ ), mükemmeliyetçilik toplam ( $r=-.09, p<.05$ ) puanları arasında negatif ve düşük, sosyal problem çözme puanları arasında da ( $r=-.49, p<.001$ ) negatif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Mükemmeliyetçilik toplam puanları ile içsel akademik kontrol odağı ( $r=.23, p<.001$ ) ve sosyal problem çözme ( $r=.24, p<.001$ ) arasında düşük, pozitif yönelim ( $r=.32, p<.001$ ) ve rasyonel ( $r=.36, p<.001$ ) arasında orta, KOM ( $r=.94, p<.001$ ), BOM ( $r=.85, p<.001$ ) ve SOM ( $r=.76, p<.001$ ) arasında da pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler vardır. Yine dışsal akademik kontrol odağı ( $r=-.09, p<.05$ ) ve dürtüsel-dikkatsiz ( $r=-.10, p<.05$ ) problem çözme tarzı arasında da negatif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisi ile akademik not ortalaması arasında pozitif ve düşük ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ), içsel akademik kontrol odağı ile pozitif ve orta ( $r=.33$ ,  $p<.001$ ), dışsal kontrol odağı ile negatif ve orta ( $r=.49$ ,  $p<.001$ ), kendi odaklı mükemmeliyetçilik ile pozitif ve orta ( $r=.33$ ,  $p<.001$ ), başkaları odaklı ( $r=.14$ ,  $p<.001$ ) ve toplam ( $r=.24$ ,  $p<.001$ ) mükemmeliyetçilik puanları ile pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu vd. (2016) akademik ortalama ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=.150$ ) bir ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmada ise, anlamlı bir ilişki yoktur. Sosyal problem çözme becerisi toplam ve alt boyutları ile mükemmeliyetçilik toplam ve alt boyutları arasında orta düzeyde (Chang, 1998), Karataş (2012)'in çalışmasında kontrol odağı ile KOM ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) ve SOM ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Seyhan-Yücel (2015) tarafından yapılan araştırmada; yabancı dil öğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme yaklaşımları ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre sözü edilen çalışmalar ile eldeki araştırma sonuçlarının görece de olsa birbirini desteklediği ifade edilebilir.

### **3.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenler**

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenleri belirleyebilmek amacı ile verilere çoklu regresyon analizi uygulanmış ve bu bulgular Tablo 14'te yer almıştır.

**Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordayan Faktörler**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	49.160	7.355		6,684	.000		
İçsel Kontrol O.	.549	.111	.184	4.964	.000	.332	.212
Dışsal Kontrol O.	-.713	.070	-.383	-10.228	.000	-.489	-.409
Kendi Odaklı M.	.368	.056	.368	6.531	.000	.333	.275
Başkaları Odaklı .	-.264	.125	-.114	-2.102	.036	.139	-.092
Sosyal Odaklı M.	-.235	.093	-.114	-2.540	.011	.028	-.111
Aka. Not Ort.	.038	.078	.018	.492	.623	.106	.022
R=.595	R <sup>2</sup> =.354						
F(5, 198)=47.636	p=.000						

Sosyal problem çözme değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde, akademik not ortalaması dışındaki bütün değişkenlerle bağımlı değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Sosyal problem çözme becerisi ile dışsal akademik kontrol odağı ile negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon mevcutken, içsel kontrol odağı ve kendi odaklı mükemmeliyetçilik ile pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ile pozitif ve düşük düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenler birlikte sosyal problem çözme becerisindeki toplam varyansın % 35'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki görece önem sırası; dışsal akademik kontrol odağı, kendi odaklı mükemmeliyetçilik, içsel akademik kontrol odağı, başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu incelendiğinde, tüm değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Chang (1998: 250) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada mükemmeliyetçiliğin sosyal problem çözmenin en önemli

yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra probleme pozitif ve negatif yönelim, mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarıyla da yordanmaktadır. Bu bağlamda, her iki araştırmının birbirini desteklediği söylenebilir.

Regresyon denklemi ise aşağıda verilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerisi= 49.160 + 0.549İçsel Kontrol Odağı – 0.713Dışsal Kontrol Odağı + 0.368Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik – 0.264Başkaları Odaklı Mükemmeliyetçilik – 0.235Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenleri belirlemeye dönük bu araştırmada, yordayıcı değişkenler olarak akademik kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik ele alınmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri ve içsel akademik kontrol odağı açısından oldukça yüksek, mükemmeliyetçilik açısından da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerin bazı alt boyutları üniversitelere, cinsiyete ve sınıflara göre farklılaşmaktadır.

Özetle; sosyal problem çözme becerilerinde, içsel akademik kontrol odaklı kişilerin, probleme olumlu yaklaşım, akılcı problem çözme tarzı gibi daha olumlu ve yapıcı yaklaşımlar benimsedikleri ifade edilebilir. Bu araştırmada da, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerinde probleme olumlu yaklaştıkları, akılcı tarzı tercih ettikleri, içsel akademik kontrol odaklı buldukları ve kendi odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra hemen hemen tüm değişkenler arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerisi üzerindeki göreceli önem sırası; dışsal akademik kontrol odağı, kendi odaklı mükemmeliyetçilik, içsel akademik kontrol odağı, başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir.

Yordayıcı değişkenler birlikte sosyal problem çözme becerisindeki toplam varyansın % 35'ini açıklamaktadır. Buna göre, sosyal problem çözme becerilerini etkileyen başka değişkenler olduğu söylenebilir.

Sosyal problem çözme puanları yüksek olmasına rağmen son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre biraz daha düşük düzeyde yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için üniversitelerin bünyesinde bulunan rehberlik merkezleri tarafından öğrencilere sosyal problem çözmeyle ilgili rehberlik çalışmaları yapılabilir, özellikle son sınıf öğrencilerinin mezun olma, iş bulma kaygısı taşıdıkları düşünüldüğünde, bu hizmetin verilmesi onlar adına yararlı olabilecektir. Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarını problem çözmeye yönelik araştırmalar yapmaları, bilimsel konferans ve sempozyumlara katılmaları konusunda teşvik edebilir. Böylece öğretmen adayların problem çözmeye yönelik farkındalık ve sorumluluklarını arttırmak mümkün olabilir.

Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeyleri okul ve cinsiyetten bağımsız olmasına karşın, başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik alt boyutlarının sınıf kademelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Son sınıf öğrencilerinde başkaları odaklı mükemmeliyetçilik düzeyi birinci sınıflara göre yüksek bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin çoğunun ergenlik döneminden yeni çıktıkları düşünüldüğünde, son sınıf öğrencilerinin onlara mentör olarak yardım etmeleri, kendilerini sosyal düzenin bir parçası olarak da görmeye başlamalarına kolaylık sağlayabilir. Öğretmen adaylarına kariyer planlama konusunda eğitim verilerek, etkili planlama becerisi kazanmaları sağlanabilir, böylece, hedefleri ve öncelikleri konusunda farkındalık kazanan öğrencilerin kendi odaklı mükemmeliyetçilik düzeyinin artması beklenebilir.

Ayrıca sınıf öğretmenliği programındaki her sınıf düzeyinden öğrencilerin bir araya gelerek ekipler oluşturmaları ve sosyal problem çözmeye yönelik araştırma yapmaları, dönemlik ya da yıllık projeler hazırlamaları sağlanabilir.

Farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin bir araya gelmeleri onlara daha çok etkileşimli öğrenme ve birbirlerinin deneyimlerinden daha çok yararlanabilme fırsatı elde edebileceklerdir. Böylece çoklu bakış açısı kazanması hedeflenen öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerinde de artış gözlemlenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri son sınıfta düşmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Örneğin sosyal sorunların çözümü konusunda yapılandırılmış örnek olaylar, olgular, vb. üzerinde çalışmalar yapılabilir, yaratıcı drama etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca sözü edilen düşmenin sebepleri nitel araştırmalar ile incelenebilir.

Katılımcılar içsel akademik kontrollü olmalarına rağmen, son sınıfa geldiklerinde içsel akademik kontrol odağı düşmekte, dışsal kontrol odağı ise yükselmektedir. Bu duruma yol açan nedenler nitel ve nicel çalışmalarla irdelenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile cinsiyet konusunda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda, kesin bir vargıya varılabilmesi için, derinlemesine ve boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir.

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS vb. sınavlara yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akça, F., Demir, S., ve Yılmaz, T. (2015). "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Akademik Kontrol Odaklarının Karşılaştırılması." *Journal of Innovative Human Sciences*. <http://sproc.org/ojs/index.php/IJIRE>, 2(1),01-09
- Akın, A. (2007). "Akademik kontrol odağı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.

- Akın, A. (2010). "Başarı yönelimleri ve akademik kontrol odağı: yapısal eşitlik modeli." *Eurasian Journal of Education Research Issues*, (38), 1-18.
- Alisinanoğlu, F. (2003). "Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). "Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorun Çözme Becerilerine Etkisi." *Turkish Studies*. 10(4), 49-62.
- Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2012, Haziran). "Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri." *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 9(2), 82-94
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği)." *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). "Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(44), 335-347.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). "Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1), 732-757.
- Buluç, B., Kuru, O. ve Taneri, A. (2010). "Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri." *9. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bildiriler Kitabı, 535-538.
- Büyükbayraktar, Ç. (2011). "Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Öfke İlişkisi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 9. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, D. W. (2009). "Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong." *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 174-187.
- Chang, E. C. (1998). "Cultural Differences, Perfectionism, and Suicidal Risk in a College Population: Does Social Problem Solving Still Matter?" *Cognitive Therapy and Research*, 22(3), 237-254
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). "Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çelik Ercoşkun, N. ve Köse, E. (2014). "İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi." *International Online Journal of Educational Sciences*. 6(2), 413-428.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: celepler Matbaacılık.
- Çevik, D.B. ve Özmeden, M. (2013). "Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 270-275.
- Dilmaç, O. (2008). "Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Denetim Odaklarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, e-dergi.atauni.edu.tr, 1-14.
- Dönmez, A. (1983). "Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 16(1), 37-47.
- Durna, U. ve Şentürk, F.K. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma." *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 37-48.

- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). "Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması." *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 19(1), 7-28.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1982). Social Problem Solving in Adults. Ed. Kendall, P.C. *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*. Volume I. New York, Academic Press, Inc., 201-269.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1990). "Development and preliminary evaluation of the Social Problem- Solving Inventory: Psychological assessment." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2), 156-163.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2002). "Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)." North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna, (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (3-27). Washington DC: American Psychological Association.
- Erözkan, A., (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ve Depresyon Düzeyleri." "Perfectionism Tendencies and Depression Levels of University Students." *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 3(2), 76-88.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). "Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin Türkçeye (tr-ssçe-g) uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik analizi." *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 1-10.
- Flett, G. L., and Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt and G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Pickering, D. (1998). "Perfectionism in relation to attributions for success or failure." *Current Psychology*, 17(2-3), 249-262.
- Halgin, R. P., & Leahy, P. M. (1989). "Understanding and treating perfectionistic college students." *Journal of Counseling & Development*, 68(2), 222-225.
- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). "Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology." *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), Mar 1991, 456-470.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 167-178.
- Kalı Soyer, M. ve Bilgin, A. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Algıları." *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, 307-314.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2012). "Kontrol Odağının Yordayıcıları Olarak Saldırganlık ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(3), 245-260.
- Kasımoğlu, T. (2013). "*Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*." (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kıral, E. (2012). "İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nezu, A.M. (1985). "Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers." *Journal of Counseling Psychology*. 32(1), 135-138.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). "Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi." *Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011, Haziran). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(21), 45-72.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). "Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi." *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 152-162.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kanmaz, A. (2012). "Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Genel Bir Bakış." *e-Journal of New World Sciences Academy*. NWSA. 7(2), 683-699.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz, S. (2011, Mayıs). "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi: Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma." *İlköğretim Online*. 10 (2), 468-478.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2005). "Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Problem Çözme ve Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı. 17, 237-242.

- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). "Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 186-206.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). "Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algılarının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, (Temmuz 2013/II), 227-250.
- Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N. ve Altın, M. (2016). "Müzik ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 70-89.
- Sarıçam, H. (2014). "Akademik kontrol odağı ölçeği ergen formunun psikometrik özellikleri." *İlköğretim Online*, 13(4), 1135-1144.
- Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, M. ve Halmatov, M. (2012). "The Examination of Pre-school Teacher Candidates' Academic Locus of Control Levels According to Gender and Grade." *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 67-74.
- Sarioğlu, A. F. (2011). "*Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Serin, N. B., Serin, O. ve Şahin, F. S. (2010). "Factors affecting the locus of control of the university students." *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2,449-452.
- Seyhan-Yücel, M. (2015). "An investigation of interpersonal problem solving approaches of foreign language teacher candidates in the context of

- locus of control.” Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 5 (1), 93-113. <http://ebad-jesr.com/>
- Slaney, R. B. and Ashby, J. S. (1996). “Perfectionists: Study of a Criterion Group.” Journal of Counseling and Development, 74, 393-398.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). “Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life.” *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Stornelli, D., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2009). “Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students From Gifted, Arts, and Regular Programs.” *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (4), 267–283. doi:10.1177/0829573509342392
- Şahin, N. Şahin, N. & Heppner, P. P. (1993). “Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students.” *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379–396.
- Tabachnick, B.G. & Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (sixth ed.) Boston, Pearson.
- Tuncer, B. ve Voltan-Acar, N. (2006). “Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi.” *Kriz Dergisi* 14 (2), 1-15.
- Tümkaya, S., Aybek, B. & Aldağ, H.(2009). “An Investigation of University Students’ Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills.” *Eurasian Journal of Educational Research*. 36, 57-74.
- Yağışan, N. Sünbül, A. M. ve Yücalan, Ö. B. (2007), “Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesi ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 595-607.

- Yenice, N. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39), 36-58.
- Yenice, N., Evren, B. ve Özden, B. (2012). "Relationship Between Self-Efficacy Perceptions of Science Teacher Candidates and Academic Control Focus." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 4044-4049.
- Yeşilyaprak, B. (1993). "Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma." *Aile ve Toplum Dergisi*, 3 (1), 5-18.
- Yıldızbaş, F. & Topuz, C. (2014). "The study of teacher candidates' perfectionism in relation with achievement and demographics." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 121-126.
- Yiğit, R. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Oluşu ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *İlköğretim Online*. 12(2), 550-560.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Today, universities carry an important role for not just only as a place of education but also as being part of professional and social improvement. Universities educate students for life as well as for their profession. Especially Education Faculties have an important position for educating future teachers and in a particular sense, .building the future. Notably, it has been found out that primary school education is a kind of cornerstone for students' further learnings and it affects the academic attitude dramatically (Özdemir, Bacanlı and Sözer, 2007). For this reason primary school teachers are expected to be well educated, and at the same time well equipped with the social skills, qualified thinking systems and and with related similar skills. Despite this, pre-service primary school teachers, because of various reasons, are sometimes liable to develop negative manner for course participation, laying over, and scheduling studies, which they never

wish to see those manners showed by their students in future. This situation may be resulted from pre-service primary school teachers' perceptions related to perfectionism. Moreover, improvement of pre-service teachers' problem-solving skills is important for both their progress and for future students. Considering all of these features, it can be deduced that pre-service teachers' academic locus of control and their sense of perfectionism have a significant effect on their social problem solving skills. Social problem solving improve through learning, experience, maturity and success and later, it affects individuals' improvement and adaptation. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) defined the concept of social problem solving as cognitive-behavioral process activated by individuals in their way to cope effectively with the problems they encounter in daily life. Locus of control has an important place in explaining students' behaviours in learning settings. External academic locus of control means students' beliefs regarding that positive and negative outputs they obtain in academic learning settings are resulted from their success and failure, chance, difficulty of the task, and from factors out of self control such as other individuals' behaviours. As for the internal academic locus of control, it means students' beliefs regarding that academic success and failure are resulted from their own behaviours and personal characteristics (Akin, 2007). Perfectionism was defined by Flett, Hewitt, Blankstein and Pickering (1998) in three dimension which are "self-oriented", "others oriented" and "socially prescribed perfectionism". In self oriented perfectionism, individual sets objectives difficult to achieve for oneself and shows tendency to refuse criticisms and his/her failures. In others oriented perfectionism, individuals believe that people around have high expectations and standarts for them, and they feel an urge to fulfill them (Flett ve Hewitt, 2002; Hewitt ve Flett, 1991).

Stated by Şahin, Şahin ve Heppner (1993), it was determined that persons who perceive themselves as qualified for problem solving, have a more positive sense of self and adopt more accurate study methods academically. Teachers' having the characteristics of healthy communication, problem solving, internal locus of control academically, searching constantly for better one (perfectionism), and their being good role models are expected features. As contributors of futures' education system, pre-service teachers' carrying those qualities has critical importance. In this regard, it is necessary to



investigate whether pre-service teachers exhibit aforementioned features. In addition, no research which handle the variables social problem solving, academic locus of control and perfectionism all together on pre-service teachers' could not be reached. Therefore investigating those features are considered as essential.

### **Method**

In this research; pre-service primary school teachers' social problem-solving, academic locus of control and their perfectionism levels were examined in terms of different variables. Descriptive research is usually conducted for explaining a given situation, evaluating and revealing probable relations among cases (Çepni, 2007). With this aspect, this study has been designed in relational screening model and it is a descriptive research. Relations among variables have been determined through comparison (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Karasar, 2005).

### **Findings (Results)**

Pre-service primary school teachers' overall scores of internal and external academic locus of control were measured and divided by the number of the items. It was found out that pre-service primary school teachers have internal academic locus of control.

Pre-service primary school teachers got the highest scores from the self-oriented perfectionism sub dimension. Following sub-dimensions are, respectively, socially prescribed perfectionism and others oriented perfectionism. All values were found to be above average.

There is a high positive correlation between overall scores of perfectionism and sub dimensions which are self-oriented ( $r=.94, p<.001$ ), others oriented ( $r=.85, p<.001$ ) and socially prescribed perfectionism ( $r=.76, p<.001$ ).

Pursuant to regression analysis to predict social problem solving variable, partial correlations between predictive variables and dependent variable were examined and significant relations were found out between dependent variable and all the variables except from academic grade point average. There is a negative and moderate correlation between social problem solving and external academic locus of control. On

the other hand there is a positive and moderate correlation between internal locus of control and self-oriented perfectionism. Apart from these, there is a low moderate correlation between others-oriented and socially-prescribed perfectionism. Predictive variables altogether explains 35% of social problem solving skill total variance. Key to standardized regression coefficient ( $\beta$ ), and considering relative importance on social problem-solving skills, predictive variables are ranked as external locus of control, self-oriented perfectionism, internal academic locus of control, others oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism.

### **Conculusion and Discussion**

In this study conducted with the aim of determining predictive variables of pre-service primary school teachers' social problem solving skills, academic locus of control and perfectionism were handled as predictive variables. In accordance with the results obtained in this research; pre-service elementary teachers' scores of social problem solving and certain sub dimensions vary significantly in terms of university, gender and class level. Participants have internal locus of control. Their external academic locus of control varies in terms of university, gender and class level. As for the perfectionism, as a positive feature, self-oriented perfectionism level is high. There is not a significant difference for perfectionism in terms of universities and gender, however, others oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism differ significantly in terms of class levels.

In summary; it can be deduced that persons with internal academic locus of control adopt more positive attitudes such as handling problems in a positive manner, and solving them rationally. In this research it has been revealed that pre-service primary school teachers deal with problems positively and they have internal academic locus of control as well. They also prefer rational style, and their self-oriented perfectionism level is high. Besides that there are low and medium level relations among the variables. In addition, considering predictive variables' relative importance on pre-service primary school teachers' social problem solving skills, they are ranked as external locus of control, self-oriented perfectionism, internal academic locus of control, others oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism. Predictive variables altogether

explains 35% of social problem solving skill total variance. In order to get pre service teachers to develop their social problem solving skills, guidance and counseling activities such as scientific conferences and symposiums could be given by university counseling service or they could help themselves by tutoring.