

Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Turgay ŞİRİN*

Özet: Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin, problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini toplamda 293 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde problem çözme becerileri ve öznel dindarlık algıları ile çeşitli demografik değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Problem Çözme Becerisi, Psikoloji, Eğitim, Dindarlık Algısı

* Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü. **E-mail:** turgay.sirin@izu.edu.tr, turgay@turgaysirin.com

Giriş

Çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş sürecinde yer alan ergenlik dönemi fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel birçok alanda gelişimin çok yoğun yaşandığı bir dönemdir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). İnsan hayatında bir dönüm noktası olan bu dönem, ergenin yaşam biçiminde yeni seçenekler keşfettiği, bireysel ve toplumsal kimliğini araştırdığı ve şekillendirmeye çalıştığı bir zaman aralığıdır. Aynı zamanda gelecekteki yaşamına ilişkin önceden belirlenmemiş ya da kasıtlı kararlar vermek durumunda kaldığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği bir zaman dilimidir (Kulaksızoğlu, 2011; Çelen, 2011). Nitekim ergenlik döneminde karşılaşılan birçok problem, bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler de yeni başa çıkma ya da problem çözme becerileri gerektirmektedir. Mayers (1978) de problem çözme becerisinin ergenin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple ergenlerin problem çözme becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Morgan (1999), problem çözmeyi kişinin karşısına çıkan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlarken; Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyi bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan, çözüm bekleyen problemleri çözmek, iç ve dış uyumunu sağlayabilmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Diğer bir tanımda ise problem, bireyin bir hedefe ulaşmada herhangi bir engellenmeyle karşılaşması halinde ortaya çıkan çatışma durumu; problem çözme ise, hedefe ulaşmayı güçleştiren engeli aşmanın en iyi yolu olarak da tanımlanmıştır (Bingham, 1998; Morgan, 1999). Kinney (1952)'e göre problem çözme becerisi zekâyla ilişkili bir kavramdır ve öğrenme ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkar. Frey, Hirscheim ve Guzzo (2000) problem çözmeyi sosyal-duygusal yeterliklerden bir tanesi olarak ele almaktadırlar. Bazı psikologlar etkili problem çözme yollarının belli problem alanlarına özel olduğunu savunurlarken bir grup psikolog pek çok problem alanına uygulanabilecek bazı genel problem çözme becerileri olduğunu savunurlar (Woolfolk, 1993). Bireylerin problem çözme becerileri, araştırmacılar tarafından uzun yıllardır üzerine birçok araştırma yaptığı konulardan bir tanesi olmuştur (Kabasakal ve Arslan, 2013). Yapılan çalışmalarda bireylerin problem çözme becerileri ile psikolojik uyumu (Heppner ve Anderson, 1985), özsaygı (Camplin, Stone ve Merrilit, 1990), kendini problem çözmeye yeterli olarak algılama ve kişilerarası ilişkilerde daha girişken olma, daha olumlu benlik al-

gısına sahip olma ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntemlerini bilme (Derin ve Serin, 2008), davranış problemleri (Cengiz, 2010; D’Zurilla ve Jaffee, 2003; McMurrin, M., Richardson, C., Egan, V., & Ahmadi, S., 1999; Larson ve Heppner, 1989; McMurrin, Blair ve Egan, 2002; McNamara, J. R., Ertl, M., & Neufeld, J. 1998), duygusal zekâ, psikolojik rahatsızlıklar gibi pek çok değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu değişkenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Sharma, B. and Sharma, D. 2012; Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011; De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W., Koops, W. 2003; Gürbüz, İşyapan T. ve Sözen, İ., 2016; Doğan, 2009; Güler, 2006). Ayrıca, Suzuki ve Ahluwalia (2004)’a göre, son dönemlerde yapılan araştırmalarda problem çözme becerilerinin psikolojik ve fiziksel sağlık, baş etme, akademik ve mesleki değişkenler gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, yüksek problem çözme becerilerine sahip bireyler daha az kişisel problemler yaşamakta (Nezu, 1968; Nezu, 1986) daha az fonksiyonel olmayan düşüncelere ve rasyonel olmayan inançlara sahip olmakta ve daha az sosyal anksiyete yaşamaktadırlar (D’Zurilla & Nezu, 1982; Nezu & Ronan, 1988).

Ergenlik dönemi kendisine has birtakım özellikleri bulunan, bireyin yaşam döngüsü içinde en fazla problemle karşılaştığı kritik bir dönem olduğu için, problem çözme süreci ergenlik döneminde daha da karmaşık bir hale gelmektedir. Bu dönemin problemleri ve kritik olmasının nedeni ise gencin yaşadığı yeni oluşumlarla başa çıkma becerilerinin henüz gelişmemiş olmasıdır (Aydın, İmamoglu ve Yukay, 2005). Ergen bu dönemde kendi kimliği hakkında belirgin olmayan imgelerini sorgular ve geliştirir. “Ben kimim?”, “Hangi hareket doğru?”, “Nasıl davranmalıyım?” gibi soruların cevaplarını arar. Bu problemlerin cevaplarını ararken de ergenin yaşam standartları, aile yapısı, sosyo-ekonomik koşulları ve dindarlık algısı gibi birçok husus, karşısına çıkan problemlerin çözümünde devreye girer.

Lise düzeyindeki ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin ülkemizde yakın zamana yapılmış bazı araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve ark., 2011; Özbek ve ark., 2011; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Arslan, G. ve Kabasakal, Z., 2013; vd.). Bu araştırmalarda ergenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve farklılaşmadığı şeklinde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Yine literatürdeki araştırmaların bazılarında (Bilge ve Arslan, 2000; Güçray, 2003; Güven ve Akyüz, 2001; İşmen, 2001; Kasap, 1997; Olgun, Öntürk, Karabacak, Aslan ve Serbest, 2010; Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya, 2003; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Derin 2008;

Serin, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Taylan, 1990; Terzi, 2001; Tümkeya ve İflazoğlu, 2000, Özbek ve Ark., 2011) öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgularını elde etmişlerdir. Ancak literatürde bazı araştırmalarda kızların erkek öğrencilere göre, genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu (Bozkurt, Serin ve Emran, 2004; Ferah, 2000; Serin ve Derin, 2008); bazı çalışmalarda da (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Brems ve Johnson, 1998; Heppner ve Petersen, 1982; Korkut, 2002; Kuru ve Karabulut, 2009) erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hiç şüphesiz ergenlik dönemindeki bireylerin karşılaştığı en önemli konulardan biri de din ve dindarlık meselesidir. Bu konu çözülmesi güç bazı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Nitekim ergenlik dönemi aynı zamanda kişinin dini kimliğini de oluşturmaya çalıştığı bir dönemdir. Ergenliğin ilk döneminde dini ve metafizik konulara ilginin arttığı, ardından her konuda olduğu gibi dini konularda da bir şüphe ve kararsızlık evresi yaşandıktan sonra son ergenlik döneminde gençlerin dünya görüşlerinin ve dini kimliklerinin de netleştiği bilinmektedir (Hökeleki, 1998; Peker, 2008). Kısaca ergenlik sürecinde birey, din olgusu üzerinde düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya girmekte, bu süreç sonunda da dine karşı olumlu, şüpheli ya da olumsuz bir tutum oluşturabilmektedir. Bu da kişinin kendisini dindar olarak algılaması ya da dindarlığı onaylamaması şeklinde neticelenebilmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemi, dini açıdan da büyük önem taşıyan bir dönemdir.

Tek ve kapsayıcı bir dindarlık tanımını yapmak kolay değildir. Çünkü farklı din tanımları farklı dindarlık tanımlarını da beraberinde getirmektedir. Genel anlamda kabul edilebilecek tek ve kapsayıcı bir din ve dindarlık tanımı yoktur. Nitekim dinin tanımı ve göstergeleri üzerinde çok farklı tanım ve yaklaşımların olduğu, dolayısıyla da bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Ancak Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslâm gibi dinler incelenirse, dindarlığın tezahürü açısından bakıldığında önemli benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında din, 'bireysel ve toplumsal yanı bulunan, inanç, bilgi ve uygulama açısından sistemleşmiş olan, mensuplarına bir yaşama tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurum' olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 1999). Psikoloji açısından ele aldığımızda farklı psikoloji yaklaşımlarına göre farklı din tanımları yapılmıştır. Din psikolojisinin kurucusu kabul edilen William James, "bireyin duyguları, fiilleri ve bireysel tecrübeleri" şeklinde tanımlayarak dini bireysel bir olgu olarak görmüştür (Köse ve Ayten, 2012).

Yani dinî tezahürlerin her bir türünün, inanç, ibadet (davranış), duygu, bilgi ve etki gibi boyutlardan biri içinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle dindarlığın tanımından çok onun tezahür ettiği inanç, ibadet ve bilgi alanlarındaki yansımalarına bakılarak dindarlığı değerlendirmeye ve anlamaya çalışılabilir. Kısaca sosyolojik ve psikolojik açıdan her din, kendi içindeki inanç ve ibadet yapısına göre farklı dindarlık biçimleri oluşturmaktadır (Yılmaz, 2002).

Dindarlık kelimesi de din sözcüğünden türemiştir. Günlük dilde ve bilimsel terminolojide din ve dindarlık kelimelerine yüklenen anlamlar arasında çok yakın ilişkiler bulunmaktadır. Dindar kelimesi TDK Büyük Türkçe Sözlükte “Din inancı güçlü, din kurallarına bağlı (kimse), mütediyyin. Allah’a inanmış ve bağlanmış kimse” olarak tanımlanmıştır (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.598aea30973458.48437616). Psikoloji literatüründe ise dindarlık, “dini ilkelerin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantıya aktarılmış halidir” (Köse ve Ayten, 2012). Dindarlık, özellikle düşünme (bilgi boyutu), tecrübe etme (dini duygular) ve faaliyetin (dini topluluklara yönelik kült, eylem) çeşitli formlarını ifade edecek şekilde kompleks bir fenomeni içeren din ile ve yaratıcı ile kişisel ve pozitif bir ilişki anlamına gelmektedir.

Dindarlık, yaşama ve hissetme bakımından bireysel, etkileri açısından da sosyal bir olgudur. Başka bir deyişle bireysellik yönüyle öznel bir karaktere sahip olan dindarlık sosyal tezahürleri bakımından nesnel ve gözlenebilir bir yapı arz etmektedir (Onay, 2004). Dolayısıyla dindarlık, bireyin öznel dini inançları ve yaşantıları sonucunda benliği ve kişiliğiyle bütünleşmiş karmaşık bir psiko-sosyo-teolojik olgudur diyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında aslında her dindarlık şekli, kişiye özeldir ve biriciktir. Bu bağlamda dindarlık, ‘dinin insan hayatına zihinsel, duygusal ve davranışsal etki derecesi’ şeklinde de tanımlanabilir. Genel olarak, bir kimsenin dindar olduğunun vurgulanması, onun dini içselleştirdiği; dinî emir, tavsiye ve yasaklara bireysel düzlemde uyduğu; dini, gündelik hayatında toplumsal denetleyici olarak kabul ettiği ve kendi yaşayışının bir göstergesi haline getirdiği anlamına gelir (Subaşı, 2004; Kurt, 2009, Aslantürk, 2004).

Genel olarak psikoloji literatürü ve özelde de din psikolojisi literatürü incelendiğinde, bireysel dindarlığın kaynakları; bireysel ihtiyaçlar, bireyin yaratılışında ve fitratında bulunan din duygusu, acizlik ve çaresizlik duyguları, bilişsel etkenler, yaşanan korkular, siyasi ve ekonomik toplumsal etkiler şeklinde sı-

ralanabilir. Diğer bir ifadeyle çok yönlü ve gelişmiş bir yaratılışa sahip olan insan dindarlığının temelinde; onun istekleri, arzuları, beklentileri, duyguları, düşünceleri, davranışları, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, ekonomik düzeyi, din eğitimi alıp almaması, kişilik ve benlik özellikleri gibi çok sayıda etken faktörden söz edilebilir (Kayıklık, 2002; Taş, 2004).

Kısacası dindarlık kavramı, kişiden kişiye, kültürden kültüre ve mensup olunan dinin esaslarına göre farklı anlamlar kazandığı gerçeğinden hareketle, bizim araştırmamızda ergenlerin öznel dindarlık algılarının temel alınmasına karar verilmiştir. Kişinin kendi gözünde kendi dindarlığını değerlendirmesi diyebileceğimiz öznel dindarlık algısı, genel olarak insanların kendilerini dindar olarak tanımlayıp tanımlamadıkları ya da ne kadar dindar tanımladıklarıyla ilgili bir kavramdır.

Sonuç olarak ergenlik dönemi, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimdeki hızlı değişikliklerin gerçekleştiği ve ergen için çözülmesi gereken birçok problemin olduğu kritik bir dönemdir. Bu nedenle ergenlik dönemindeki bireyin gelişim görevlerini yerine getirmek için problem çözme becerisi oldukça önemlidir. Ancak problem çözme becerileri algısı yanı sıra, ergenin bu dönemde dini ve metafizik konularla karşılaştığı din ve dindarlık konusunda da bazı tutumlar geliştirdiğini de biliyoruz. Bu sebeple, ergenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, anne ve babanın medeni durumu gibi pek çok değişken ile ilişkisi açısından farklı sonuçlar ortaya koyan güncel araştırmaların sürekli olarak yapılması, ergenlerin problem çözme becerileri ve tarzları ile ilgili değişimlerin de takip edilmesi önemlidir. Ayrıca bu dönem, ergenin yaşam biçiminde yeni seçenekler keşfettiği, bireysel ve toplumsal kimliğini araştırdığı bir zaman aralığıdır. Ayrıca ergenin ilk defa karşılaştığı problemlere dair çözüm becerileri, ergenlerin ruh sağlığı başta olmak üzere, sosyalleşme, olgunlaşma, dini kimlik oluşumu vb. birçok hususu da derinden etkilemektedir. Literatürde ergenlerin problem çözme becerilerine ve öznel dindarlık algılarına dair ayrı ayrı bazı araştırmalar bulunmakla beraber, bu iki kavramın birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ergenler için önem arz eden iki farklı değişkenin problem çözme algısı ve öznel dindarlık algısının gerek birbirleriyle olan ilişkisinin gerekse farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesinin; ergenlere yönelik eğitim, danışmanlık ve hatta dini hizmetlerin planlanması ve uygulanmasına katkı sağlayacağı ve bu husustaki literatürün gelişmesine hizmet edeceği düşüncesiyle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Problem Cümleleri

Çalışmamızın temel problem cümlesi, “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bununla birlikte bu iki değişken arasındaki ilişkiyi daha detaylı anlamak adına araştırmamızın temel sorusunu “Ergenlerin problem çözme envanteri ölçeğinden aldıkları puanlar ergenlerin kendilerine dair öznel dindarlık algıları bakımından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde de sorabiliriz. Bu temel probleme ilişkin alt problemler ise aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Alt Problem 1: Ergenlerin “Problem Çözme Envanteri” puanları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?

Alt Problem 2: Ergenlerin öznel dindarlık algıları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. Bilindiği üzere ilişkiyel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında eğitim gören, İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde lise düzeyinde devlet okullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 293 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 121’i Başakşehir’den 172’si de Küçükçekmece’den araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

135'i (%46,1) bayan, 158'i (%53.9) erkek öğrencidir. Örneklemin yaş aralığı 14 ile 20 yaş arasındadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklerine ve öznel dindarlık algılarına ilişkin bilgiler edinmek için hazırlanmış olan “kişisel bilgi formu” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

Soru formları, hedef ilçelerde uygulanmak üzere araştırmaya yardımcı olan yüksek lisans öğrencilerine verilmiş, bu yardımcı öğrenciler de ilgili ilçelerde araştırma duyurusu yaparak, gönüllü olan öğrencilere soru formlarını dağıtarak ölçeklerin doldurulmasını sağlamışlardır. Bu amaçla önceden belirlenmiş liselerde uygulama yapmak için yetkililerden izin alınmış ve sonra uygulama, okul müdürlerinin belirlediği sınıflarda öğretmenler tarafından ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler önceden uygulamanın nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilerek, uygulama sırasında çıkabilecek muhtemel sorunlar engellenmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 317 form doldurulmuş, ancak bu formların 24 adedi hatalı doldurma nedeniyle işleme alınmamıştır.

Araştırmada kişinin kendi gözünde kendi dindarlığını değerlendirmesi diyebileceğimiz öznel dindarlık algısı düzeyinin belirlenmesi için kişisel bilgi formunda “kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Dolayısıyla öznel dindarlık algısı bu soruya cevap niteliğindeki seçeneklerin her birine verilen puanların hesaplanması ile gerçekleştirilmiştir [(1) Hayır, (2) Kararsızım, (3) Evet].

Araştırmaya katılan ergenlerin problem çözme becerilerine dair kendilerini nasıl algıladıklarını ölçebilmek için “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri, orijinal adı “Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)” olan ve P.P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, genel yönelim (general orientation), problemin tanımı (problem definition), alternatif üretme (generation of alternatives), karar verme (decision making) ve değerlendirme (evaluation) gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilen 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan, ergen ve yetişkinlere uygulanan

Likert tipi bir ölçektir. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay bir ölçektir. Ölçek, bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmektedir. Cevaplar soru formuna işaretlenmektedir. Formun başında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi bulunmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler ise; “her zaman böyle davranırım, sık sık böyle davranırım, arada sırada böyle davranırım, ender olarak böyle davranırım ve hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında puanlar verilmektedir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. Maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan ranjı 32-192’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örneklemine uygulanmış ve uygulama sonucunda ölçeğin özgün formunda 3 alt faktör bulunmuştur. Ölçeğin özgün formunun geliştirilmesi esnasında ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.71 ile 0.85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise 0.25 ile 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları $r = 0.83$ ile $r = 0.89$ arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında “Problem Çözme Envanteri-A Formu (PÇE)” ismiyle yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla yapılan analizlerde Problem Çözme Envanteri (Ort.= 3.11, Median= 3.24, Mode= 3.32, Skewness= -.431; Std. Sapm.=.54; Kurtosis= -.261) puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1, +1 aralığında kaldığı için dağılımın normal olduğu kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 40).

Verilerin analizinde demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde; iki kategoriden oluşan değişkenler için parametrik testlerden t testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde, gruplar arasındaki farkın anlamlı bulunmasının ardından, ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffé çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffé testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Varyansların homojen olmaması durumunda ise Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testi ölçülü bir testtir. Hücre boyutlarının eşit olmadığı veya varyansların homojenliğinin ihlal edildiği durumlarda, Tukey'in HSD'sinden daha uygun olduğu düşünülür (https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_rptstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html).

Araştırma bulgularında farklı ölçeklerin ve alt boyutlarının toplam puanlarının arasındaki ilişkiyi incelerken ise normal dağılım gösteren değişkenler için Pearson korelasyon analizi, normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Spearman korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Veriler SPSS 23.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmada kişisel bilgi formundan elde edilen veriler aşağıda tablolar ve açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Kişisel Bilgi Formuna Verdikleri Cevaplar

	Gruplar	<i>f</i>	%
Yaş	14.00	12	4.1
	15.00	93	32.1
	16.00	90	31.0
	17.00	78	26.9
	18.00	14	4.8
	19.00	2	.7
	20.00	1	.3
	Toplam	290	100
	Yaş Ortalaması	15.9	
Cinsiyet	Kız	135	46.1
	Erkek	151	51.5
	Boş Bırakılan	7	2.4
	Toplam	293	100.0
Sınıf	9.00	126	43.0
	10.00	62	21.2
	11.00	86	29.4
	12.00	17	5.8
	Boş Bırakılan	2	.7
	Toplam	293	100
Not Ortalamaları (Akademik Başarı Durumu)	30-50	24	8.2
	51-60	38	13.0
	61-70	36	12.3
	71-84	59	20.1
	85-100	117	39.9
	Boş Bırakılan	19	6.5
	Başarı Ortalaması	75,5	
Toplam	293	100	
Annenizin Tahsil Durumu Nedir?	Okur-Yazar	15	5.1
	Okur-Yazar Degil	8	2.7
	İlkokul	78	26.6
	Ortaokul	47	16.0
	Lise	64	21.8
	Üniversite	46	15.7
	Yüksek Lisans	10	3.4
	Boş Bırakılan	25	8.5
Toplam	293	100	

Babanızın Tahsil Durumu Nedir?	Okur-Yazar	12	4.1
	Okur-Yazar Değil	4	1.4
	İlkokul	46	15.7
	Ortaokul	61	20.8
	Lise	69	23.5
	Üniversite	64	21.8
	Yüksek Lisans	13	4.4
	Doktora	1	.3
	Diğer	1	.3
	Boş Bırakılan	22	7.5
	Toplam	293	100
Ailenizdeki Kardeş Sayısı?	1	46	15.7
	2	105	35.8
	3	78	26.6
	4	29	9.9
	5	11	3.8
	6	10	3.4
	7	5	1.7
	8	1	.3
	10	1	.3
	Boş Bırakılan	7	2.4
	Toplam	293	100
Anne-Baba Birlikte Mi?	Evet	261	89.1
	Hayır	25	8.5
	Toplam	286	97.6
	Boş Bırakılan	7	2.4
Toplam	293	100	
Aile Gelir Durumu?	1000 TL'den Az	22	7.5
	1001-3000TL	131	44.7
	3001-5000 TL	65	22.2
	5001-7000 TL	33	11.3
	7001-10000 TL	6	2.0
	10.001 TL ve üstü	17	5.8
	Boş Bırakılan	19	6.5
	Toplam	293	100

Büyüdüğünüz Yer?			
	Köy	19	6.5
	Kasaba	15	5.1
	Şehir	106	36.2
	Büyükşehir	134	45.7
	Yurt Dışı	1	.3
	Diğer	5	1.7
	Toplam	280	95.6
	Boş Bırakılan	13	4.4
	Toplam	293	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %31'i 16 yaşında, %26.9'u 17 yaşında, %32.1'i 15 yaşında olduğu ve yaş ortalamasının 15.9 olduğu görülmektedir. Yine Tablo1'de deneklerin %43'ünün dokuzuncu sınıfta (N=126), %21.2'sinin onuncu sınıfta (N=62), %29.4'ünün (N=86) on birinci sınıfta ve %5.8'inin (N=17) de on ikinci sınıfta olduğu görülmüştür. Ayrıca deneklerin önemli bir kısmı olan %39.9'unun (N=117) 100 üzerinden 85-100 not ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Deneklerin tümünün not ortalaması ise 75.5'tir.

Araştırmaya katılanların anne tahsil durumlarına baktığımızda ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim görenlerin toplamı %64.4'tür. Üniversite eğitimi görmüş anne oranının %15.7 ve yüksek lisans yapmış olanların oranının da tüm deneklerin %3.4'ü olduğu görülmüştür. Aynı şekilde araştırmaya katılanların babaları ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmüş olanların tüm deneklerin %60'ı olduğu görülmektedir. Detaylı incelendiğinde ergenlerin %15.7'si ilkökul, %20.8'i ortaokul, %23.5'i lise, %21.8'i üniversite ve %4.4'ü de yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüşlerdir.

Araştırmaya katılanların %15.7'si tek çocuk, %35.8'i iki kardeş, %26.6'sı üç kardeş % 9.9'u dört kardeş, dört ve üstü kardeş olanların toplamı da %9.5'tir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin %89.1'inin anne ve babasının birlikte olduğu, %8.5'inin ise anne ve babasının birlikte yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %7.5'inin aylık aile geliri durumu 1.000 TL'den azdır. Aynı şekilde %44.7'sinin 1.000 ile 3.000 TL arası aylık geliri olduğu, %22.2'sinin 3.000 ile 5.000 TL arası geliri olduğu, %11.3 'ünün 7.000 ile 10.000 TL arası aylık gelire sahip olduğu 10.000 TL ve üstü gelire sahip olanların ise %5.8 olduğu görülmüştür.

Deneklerin %6.5'i köyde büyüdüğünü, %5.1'i kasabada büyüdüğünü, %36.2'si şehirde %45.7'si de büyükşehirde büyüdüğünü ifade etmiştir.

Problem Çözme Envanterine Ait İlgili Bulgular

Araştırmaya katılanların Problem Çözme Envanteri ve alt boyutlarından aldıkları genel puanların ortalamaları aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ergenlerin Problem Çözme Envanteri Ölçeği ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar

Ölçekler	N	Alt Değer	Üst Değer	Ortl.	Std. Sapma	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
						İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Problem Çözme Ölçek Puanı	293	1.55	4.81	3.11	.547	-.431	.142	-.261	.284
Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.56	5.44	3.57	.679	-.187	.142	.341	.284
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.84	1.074	.622	.142	.198	.284
Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	3.02	.999	.143	.142	-.330	.284
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.76	1.150	.591	.142	-.155	.284
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	5.17	2.95	.920	.215	.142	-.439	.284
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.79	1.023	.536	.142	.257	.284

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri grup ortalamasının =3.11 olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden ve PÇE’den alınabilecek en yüksek ölçek ortalamasının da 6 puan olacağından hareketle araştırmaya katılan deneklerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yine ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde (Skewness = -.431; Std. Sapm. = .54; Kurtosis = -.261) ölçeğin normal

dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine Tablo 2’den anlaşıldığı şekliyle araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE alt boyutlarında en yüksek problem çözme becerisinin “Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutunda” (= 2.76), sonrasında da sırasıyla; “Planlı Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.79), “Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.84), “Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.95), “Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü” (= 3.02) ve “Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü” (=3.57) olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aramak için t testi yapılmış ve sonuçlarına aşağıda Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	sd	t	p
Problem Çözme Ölçek Puanı	Kız	136	3.02	0.56	-2.847	0.00
	Erkek	157	3.20	0.52		
Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	3.54	0.64	-.779	0.44
	Erkek	157	3.60	0.71		
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.63	1.03	-3.138	0.00
	Erkek	157	3.02	1.08		
Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.88	0.99	-2.247	0.03
	Erkek	157	3.14	1.00		
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.58	1.11	-2.622	0.01
	Erkek	157	2.93	1.16		
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.93	0.95	-.488	0.63
	Erkek	157	2.98	0.90		
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.76	1.02	-.576	0.56
	Erkek	157	2.83	1.03		

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin Problem Çözme Becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(293)=2.84, p<.01]. Buna göre kızların problem çözme becerilerinin (=3.01) erkeklere göre (=3.19) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde PÇE alt faktörlerinden, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt faktörlerinde cinsiyet açısından

kızlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p < 0.05$).

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puanlar sınıflar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Problem Çözme Envanteri	1-9. Sınıf	126	3.21	.500	5.192	.00	1 > 2; 3 > 4
	2-10. Sınıf	62	2.91	.610			
	3-11. Sınıf	86	3.06	.532			
	4-12. Sınıf	17	3.26	.518			
	Toplam	291	3.11	.547			

Tablo 4'te görüleceği üzere, yapılan ANOVA analizi sonucunda sınıf seviyesi değiştiğinde problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların ortalamalarının da anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır [$F(2-288)=5.192$, $P=.00 < .01$]. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L=2.376$; $p=0.07 > 0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, 9. (dokuzuncu) ($N=126$, $=3.21$) ve 10. (onuncu) ($N=62$, $=2.91$) sınıflar ile 12. (onikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının ($N=17$, $=3.26$); 11. (onbirinci) sınıflardan ($N=86$, $=3.06$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=.00 < .05$). Problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden hareketle, onuncu sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine 12. (on ikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının ($N=17$, $=3.26$); 11. (on birinci) sınıflardan ($N=86$, $=3.06$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Envanterinden alınan puanlar yaş, ailedeki kardeş sayısı, akademik başarı ortalamaları açısından farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Puanlarının Yaş, Kardeş Sayısı ve Akademik Başarı İle İlişkisi

Değişkenler	1	2	3	
	r	1.00		
1. Problem Çözme Ölçek Puanı	p			
	N	293		
	r	-.034		
2. Yaş	p	.566		
	N	290		
	r	.247**	-.010	
3. Ailenizdeki Kardeş Sayısı	p	.000	.871	
	N	286	283	
	r	-.301**	-.029	-.356**
4. Akademik Başarı Durumu Not Ortalaması	p	.000	.630	.000
	N	274	273	267

*.p < 0.05

** . P < 0.01

Tablo 5’de görüldüğü üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, ailedeki kardeş sayısı ile problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.247$; $N = 286$; $=.000 < .01$). Aynı şekilde öğrencilerin akademik başarı not durumları ile problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.301$; $N = 274$; $=.000 < .01$). Yine akademik başarı not durumları ile ailedeki kardeş sayısı arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.356$; $N = 267$; $=.000 < .01$).

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanları, anne ve babanın eğitim durumlarına göre gruplar arasında gözlemlenen farklar açısından anlamlı mıdır? sorusunu test etmek için Anova analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarında Anne tahsil durumu PÇE puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermiş ($p < 0.05$), baba tahsil durumunun ise PÇE puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=1.722$; $p=0.09 > 0.05$). Buna göre anne tahsil durumuna göre PÇE puanlarının farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Problem Çözme Ölçeği Puanlarının Anne Tahsil Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.	Anlamlı Fark (Scheffe)
1- Okur-Yazar Değil	8	3.44	0.63			
2- Okur-Yazar	15	3.43	0.53	4.161	0.00	6<1,
3- İlkokul	78	3.19	0.45			6<3,
4- Ortaokul	47	3.18	0.63			
5- Lise	64	3.03	0.54			
6- Üniversite	46	2.89	0.56			
7- Yüksek Lisans	10	2.76	0.49			
Toplam	268	3.10	0.55			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE’den aldıkları puanlar anne tahsil durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(2-268)=4.161, $p = 0.00 < 0.01$]. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (LF=1.894; $p = 0.08 > 0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi okur-yazar olanlar arasında üniversite düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak ($p= 0.04 < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aynı şekilde Scheffe testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında üniversite düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.04 < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ergenlerin PÇE puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını anlamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (F=1.947, $p=0.08>0.05$). Aynı şekilde araştırmaya katılan ergenlerin PÇE puanları, deneklerin büyüdükleri yer açısından da anlamlı şekilde farklılaşmamıştır (F = 0.169, $p = 0.97>0.05$).

Araştırmaya katılan ergenlerin problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeye yönelik t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmeye Yönelik Yapılan t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?		N	\bar{X}	sd	t	p
Problem Çözme Envanteri Toplam Puan Ortalaması	Evet	152	3.0495	.57451	-2.158	.032
	Hayır	137	3.1881	.51076		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin PÇE puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-2.158$, $p=0.03<0.05$). Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin ($=3.04$) “Hayır” cevabı verenlere göre ($=3.18$) kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algılamaktadır diyebiliriz.

Öznel Dindarlık Algısı İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Öznel Dindarlık Algısına Dair Frekans Dağılımı

	Gruplar	f	%
Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?	Evet	145	49.5
	Kararsızım	108	36.9
	Hayır	35	11.9
	Toplam	288	98.3
	Boş Bırakılan	5	1.7
	Toplam	293	100

Tablo 8’de görüleceği gibi ergenlere öznel dindarlık algısı konusunda “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna deneklerin 145’i (%49.5) Evet, 108’i (%36.9) Kararsızım ve 35’i (%11.9) Hayır cevabını vermiş 5 (%1.7) öğrenci de soruyu boş bırakmıştır.

Öznel dindarlık algısı cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin, yapılan analizde, öznel dindarlık algısının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t= -.414$; $p=0.679>0.05$). Aynı şekilde öznel dindarlık algısı; anne babanın birlikte olup olmaması açısından da anlamlı farklılık göstermemiştir ($t= -.103$; $p= 0.918>0.05$).

Ancak araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarının annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bunu tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9: Öznel Dindarlık Algısının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark(Tamhane's T2)
1- Okur-Yazar	14.00	2.71	0.47			
2- Okur-Yazar Değil	8.00	3.00	0.00			1>5,
3- İlkokul	78.00	2.50	0.66	4.819	0.00	1>6,
4- Ortaokul	45.00	2.53	0.66			2>3,
5- Lise	63.00	2.16	0.75			2>4,
6- Üniversite	45.00	2.13	0.69			2>5,
7- Yüksek Lisans	10.00	2.20	0.63			2>6,
Toplam	263.00	2.38	0.70			

Tabloda görülebileceği üzere, öznel dindarlık algısı aritmetik ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,819$; $p=00<0.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=4.378$; $p=0.00 < 0.05$). Bunun üzerine öznel dindarlık algısı puanlarının annenin eğitim seviyesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda annesi ilkököl mezunu olmayıp sadece okur-yazar düzeyinde olanlar ile annesi lise düzeyinde ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.02<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, annesi okur-yazar seviyesinde eğitim alan öğrencilerin annesi lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlara göre kendilerini daha fazla dindar olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim öznel dindarlık algısında ortalama 3'e yaklaştıkça dindarlık tanımlaması yükselmektedir. Yine annesi okur yazar olmayan öğrencilerin, sırasıyla annesi ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar olma-

yanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.00<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum annesi okur yazar olmayan öğrencilerin, diğerlerine göre kendilerini daha dindar olarak tanımladıklarını göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >.05$).

Ergenlerin öznel dindarlık algısı babalarının eğitim seviyeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda babanın eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,677$; $p=0.10>0.05$).

Aynı şekilde “Ergenlerin öznel dindarlık algısı büyüdüğü yer açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,683$; $p=0.13>0.05$).

Ergenlerin öznel dindarlık algısının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10: Öznel Dindarlık Algısının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Tamhane's T2)
1- 1.000 TL'den Az	21	2.66	.483	2.951	.01	1>4
2- 1.001-3.000TL	129	2.41	.692			
3- 3.001-5.000 TL	65	2.32	.687			
4- 5.001-7.000 TL	32	2.00	.718			
5- 7.001-10.000 TL	6	2.16	.408			
6- 10.001 TL ve üstü	17	2.35	.785			
Toplam	270	2.35	.694			

Tabloda görülebileceği üzere, öznel dindarlık algısı puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öznel dindarlık algısı ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.951$; $p=0.01<0.05$). Bunun üzerine ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=2.902$; $p=0.01<0.05$). Sonuç olarak öznel dindarlık algısı puanlarının ailenin gelir seviyesi değişke-

nine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda, ailesinin geliri 1.000 TL'nin altında olanlar ile ailesinin geliri 5.001-7.000 TL aralığında olanlar arasında 1.000 TL'nin altında olanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.00<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Öznel dindarlık algısı puanları ile akademik başarı, yaş ve ailedeki kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan korelasyon analizine dair bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11: Öznel Dindarlık Algısı Puanlarıyla Akademik Başarı, Yaş, Ailedeki Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Akademik Başarı Durumu	Yaş	Ailedeki Kardeş Sayısı
Öznel Dindarlık Algısı	r	-.296**	.049	.319**
	p	.000	.410	.000
	N	272	285	281

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öznel dindarlık algısı ile akademik başarı arasında $p<0.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken ($r= -.296$; $p<0.01$); öznel dindarlık algısı ile ailedeki kardeş sayısı arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r= 0.319$; $p<0.01$). Ancak öznel dindarlık algısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Peki araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algıları okul öncesi eğitim alıp almama açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Bu sorunun cevabını bulmak üzere t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Öznel Dindarlık Algılarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmeye Yönelik Yapılan t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?	N	\bar{X}	sd	t	p	
Öznel Dindarlık Algısı	Evet	150	2.25	.71594	-3.645	.000
	Hayır	134	2.54	.62064		

Tablo 12'de görüldüğü gibi ergenlerin öznel dindarlık algısının okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-3.645$, $p=0.00<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna "Evet" cevabı

verenlerin (=2.25) öznel dindarlık algısı “Hayır” cevabı verenlere göre (=2.54) daha düşük görülmektedir.

Öznel Dindarlık Algısı ve Problem Çözme Envanteri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmamızın temel sorusu olan “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna dair, elde edilen bulgulara dair sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13: Öznel Dindarlık Algısı Puanlarıyla Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öznel Dindarlık Algısı
Problem Çözme Ölçek Puanı	r	.158**
	p	.00
	N	288
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	r	.143*
	p	.01
	N	288
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	r	.196**
	p	.00
	N	288
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	r	.120*
	p	.04
	N	288
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	r	.132*
	p	.02
	N	288

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

* . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı.

Tablodan anlaşılacağı üzere, öznel dindarlık algısı puanlarıyla problem çözme becerisi envanteri (PÇE) ölçek puanı ve alt faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, PÇE toplam puanı, PÇE düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt faktörlerinde $p < 0.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tabloyu daha detaylı şekilde incelediğimizde, genel olarak PÇE puanı ile öznel dindarlık algısı arasında pozitif yönde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı zayıf bir ilişki görülmektedir ($r= 0.158$; $p<0.01$). Buna göre PÇE puanı artarken öznel dindarlık algısı puanı da artmaktadır. Ancak PÇE puanının artması ölçek puanlarının yorumlanması açısından düşük problem çözme algısına işaret ettiğinden ve öznel dindarlık algısı puanı da yükseldikçe dindar olarak kendini tanımlamanın artmasına işaret ettiğinden hareketle, bu korelasyon puanı bize, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri artarken öznel şekilde kendilerini dindar olarak tanımlamaktan uzaklaştıklarını göstermektedir.

Korelasyon analizinden sonra daha somut sonuçlara ulaşabilmek adına; araştırmaya katılan ergenlerden kendini dindar olarak tanımlayan, kararsız kalan ya da dindar olarak tanımlamayan grupları açısından, PÇE puanları nasıl farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma anlamlı mıdır? sorusunun cevabını bulmak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Öznel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Ortalamaları	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anamlı Fark (Scheffe)	
Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?	1- Hayır	35	2.89	0.50	3.97	0.02	$1 > 3$
	2- Kararsızım	108	3.09	0.57			
	3-Evet	145	3.17	0.53			

Tablo 14’de de görüleceği üzere yapılan analiz sonuçlarına göre “Problem Çözme Envanteri” [$F(2-288)=3.98$, $p<.05$] ölçek puanları öğrencilerin kendilerini dindar biri olarak görüp görmediklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L= .146$; $p= .86>0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna “Hayır” diyenlerle “Evet” diyenler arasında “Hayır” diyenler lehine ($p=0.02<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak ergenlerin öznel dindarlık algısı ile problem çözme becerilerine dair algılarının incelendiği bu araştırma sonucunda, “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, ergenlerin problem çözme becerileri arttıkça öznel dindarlık algılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Aynı şekilde “Ergenlerin problem çözme envanteri ölçeğinden aldıkları puanlar ergenlerin kendilerine dair öznel dindarlık algıları bakımından gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki temel araştırma sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna “Hayır” diyenlerin kendilerini “Evet” diyenlerden daha çok problem çözme becerisine sahip olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte betimsel olarak öznel dindarlık algısı gruplarındaki PÇE ortalamaları incelendiğinde, kendinizi dindar biri olarak görüyor musunuz sorusuna “Evet, kararsızım ve hayır diyenlerin sırasıyla PÇE ortalamaları düzenli olarak düşmekte olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algısı puanları düştükçe problem çözme becerilerine dair algıları yükselmektedir.

Elde edilen bu bulgulara dair literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte problem çözme ile öznel dindarlık arasındaki bu ters ilişki dikkat çekicidir. Bu sonuç üzerinde, örneklemin yaş grubu, eğitim kurumları, eğitim politikası, aile ve farklı demografik faktörlerin etkisi olabilir. Aynı zamanda ergenlik döneminin kendine has problemleri ve özellikleri gerçeği de önümüzde durmaktadır. Bu nedenle bu bulguyu netleştirici daha detaylı araştırmalar yapılmaya değer olduğu anlaşılmaktadır.

Problem Çözme Becerilerine Dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada elde edilen diğer bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılanların Problem Çözme Envanteri (PÇE) ölçek ortalamasının =3.11, olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden araştırmaya katılan deneklerin problem çözme becerilerinin PÇE açısından orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin problem çözme becerilerini edinmeleri konusunda daha fazla desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Aynı şekilde bulgular içerisinde problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel analiz de bu iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Cenkseven ve Vural, 2006; Bozkurt, Serin ve Emran, 2004; Ferah, 2000; Serin ve Derin, 2008). Bununla birlikte literatürde öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgularını elde edenler de olmuştur (Bilge ve Arslan, 2000; Güçray, 2003; Güven ve Akyüz, 2001; İşmen, 2001; Kasap, 1997; Olgun, Öntürk, Karabacak, Aslan ve Serbest, 2010; Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya, 2003; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001; Saracaloğlu, Silku ve Özkütük, 2001; Serin, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Taylan, 1990; Terzi, 2001; Tümkiye ve İflazoğlu, 2000, Özbek ve Ark., 2011). Aynı zamanda bazı çalışmalarda da erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Brems ve Johnson, 1998; Heppner ve Petersen, 1982; Korkut, 2002; Kuru ve Karabulut, 2009). Bu veriler ışığında literatürdeki araştırmalara genel olarak baktığımızda bizim araştırmamızın, geçmişteki araştırmalardan cinsiyet açısından farklı sonuç vermesinin anlamlı olabileceği ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerindeki bu düşüşün nedeninin daha detaylı araştırılması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puanlar sınıflar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin olarak yapılan analizlerde onuncu sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine 12. (on ikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının, 11. (on birinci) sınıflardan daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak dokuzuncu sınıfta problem çözme becerilerine ilişkin öğrenci algıları düşük iken onuncu sınıfta yükselmekte, ardından on birinci ve on ikinci sınıflarda yeniden düşüşe geçmektedir.

Problem Çözme Envanterinden alınan puanların yaş, ailedeki kardeş sayısı, akademik başarı ortalamaları arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusuna ilişkin olarak yapılan analizlerde, elde edilen bu bulgulara göre ailedeki kardeş sayısı arttıkça problem çözme envanterinden alınan puanların da arttığı görülmüştür. Bu durum, PÇE'nin yorumlanmasında yüksek puanların düşük problem çözme algısına işaret etmesi sebebiyle, öğrencilerin ailedeki kardeş sayısı arttıkça problem çözme becerisinin de düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde, öğrencilerin akademik başarı not durumları ile problem çözme envanterinden

alınan puanlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ki bu da öğrencilerin akademik başarı puanları düştükçe PÇE puanlarının arttığı anlamına gelmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları yükseldikçe problem çözme becerisinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamız açısından ilgi çekici sonuçlardan biri anne ve baba tahsil durumları ile PÇE ilişkisidir. Nitekim “Ergenlerin PÇE puanları, anne ve babanın eğitim durumlarına göre gruplar arasında gözlemlenen farklar açısından anlamlı mıdır?” sorusunu test etmek için yapılan analiz sonuçlarında anne tahsil durumu PÇE puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, baba tahsil durumunun ise PÇE puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre annenin eğitim seviyesi üniversite düzeyinde olan öğrencilerin, annesi okur yazar düzeyinde ve ilkokul düzeyinde eğitim alanlara oranla kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algılamaktadırlar diyebiliriz. Burada ilgi çekici olan, bulgular incelendiğinde, annenin eğitim seviyesi arttıkça PÇE ortalamalarının da aynı şekilde düzenli bir şekilde düştüğünün görülmesidir. PÇE ortalamalarındaki düşme problem çözme algısının yükselmesi anlamına geldiğinden, araştırma grubumuzdaki öğrencilerin, annelerinin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerine dair algılarının da arttığı söylenebilir. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Özbulak ve ark., 2011). Bu bulgu, annelerin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir. Bu nedenle, özellikle çocuklarının okulları başta olmak üzere kurumların anne baba eğitim programları düzenlemesi, anne ve babaların bu konudaki bilincinin artırılmasının hedeflenmesi tavsiye edilmektedir.

Yine araştırmamızda problem çözme becerisi ile ilgili ilgi çekici bulgulardan birisi okul öncesi eğitim alıp almama durumu ile ilgilidir. Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin “Hayır” cevabı verenlere göre kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu da okul öncesi eğitimin önemini destekler niteliktedir. Ancak bu hususta araştırmanın daha hususi düzlemde yapılması ve okul öncesi eğitimin, ergenlik dönemindeki bireylerin problem çözme becerilerine etkisine dair farklı araştırmalarla desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öznel Dindarlık Algısına Dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan deneklerin öznel dindarlık algıları genel olarak incelendiğinde “Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?” sorusuna ergenlerin %49.5’i Evet, %36.9’u Kararsızım ve %11.9’u Hayır demiştir. Buna göre

deneklerin yarısından biraz daha az bir kısmı bu soruya net şekilde olumlu cevap verebilmiştir. Öznel dindarlıkla ilgili literatürde Kınter'in (2008) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada "kendinizi dindarlık bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısına yakını (%47,6) kendilerini "dindar" olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte azımsanmayacak oranda bir öğrenci grubu (%35,1) kendilerini "biraz dindar" olarak gördüklerini belirtirken, %10,4 oranında bir öğrenci grubu da kendilerini dindar olarak görmediklerini yani dindar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine araştırmada kendilerini "çok dindar" olarak algılayan öğrencilerin ise en küçük grubu (%6,8) teşkil etmiştir. Diğer bir araştırmada (Aktaş ve Kartopu, 2016) "Kendimi Dini İnanış ve Uygulamalar Bakımından Dindar Görüyorum" sorusuna %62.1'i "katılıyorum", %7.6'sı "katılmıyorum" ve %30.3'ü "kararsızım" cevabı vermiştir. Öznel dindarlık düzeyi açısından yapılan başka bir araştırmada (Erdoğan, 2015), araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%51,3) kendisinin dindar, %36,7 si ise az dindar olduğunu ifade etmiştir. Çok dindar (%4.4) ya da dine ilgisiz/dindar değil (%6.7) olanların toplam oranı %11,1 olarak bulunmuştur.

Görüldüğü üzere farklı araştırmalarda bizim araştırma bulgularımıza benzer ya da farklı bazı sonuçlara rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde bizim örneklem grubumuzun lise düzeyinde olduğu diğer araştırmaların ise daha çok üniversite gençleriyle yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, lise düzeyindeki ergenlerin öznel dindarlık algısıyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bizim araştırma bulgularımızda örneklem grubunun çoğunlukla "hayır" ve "kararsızım" seçeneklerinde toplandığı dikkat çekmektedir. Fakat "kararsızım" cevabı veren ergenlerin, kendilerini dindar olduğu halde bunu ifade etmekten çekindikleri için "kararsızım" seçeneğini işaretlediği ya da aynı şekilde dindar olarak tanımlamadıkları halde yine çekindikleri için "kararsızım" seçeneğini işaretlemiş olabilecekleri gerçeği muhtemel olasılıklar dâhilindedir. Elde ettiğimiz bulgularda kendini dindar olarak tanımlayanların oranına nazaran, "hayır" ve "kararsızım" seçeneklerinin bu örneklem grubunda daha fazla tercih edilmesinde, ergenlik döneminin gencin dine yaklaşımında diğer yaşam dönemlerinden daha farklı bir nitelik taşımasının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim ergenlik dönemi bireyin kendi benliği ile çevre baskısını bir arada yaşadığı bir dönemdir. Başta cinsel dürtüler olmak üzere doyum arayan dürtüler ve yaşadığı psikolojik somatik ve spiritüel değişimler ile çevrenin beklentilerine uyum sağlamak zorunluluğuyla baş başa kalan ergen benlik algı-

sını yeniden düzenleme yoluna gider. Bunu yaparken de doğal olarak birtakım çatışmalar yaşar, özgürlüğü ve bağımsızlığı ister, değer gören, saygı gören ve sevilen biri olmak ister, sıradan biri olmak yerine herkesten farklı, dikkat çeken biri olmak ister. Bunları yaşarken de farklı düşünceler etrafında sürekli gelgitler yaşar. İşte bu bağımsızlık ve kimlik arayışı sırasında din, koyduğu kurallarla gencin bağımsızlık duygusunu zedeleyici bir algı oluşabileceği için gencin dine yaklaşımı da olumsuz etkilenebilir. Nitekim ergenlik döneminde din ile kimlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında Kula, dini hayat ile kimliğin bağımsızlık boyutu arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kula, 2006). Diğer bir açıdan, gencin bulunduğu ortam, aile yapısı ve sosyal çevresi, dindar bir yapı gösteriyorsa, genç etrafındakilerin sevgisini ve saygısını kazanmak adına dindar bir kimlik gösterebilir. Kısaca, bizim araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç, deneklerin dindarlık düzeyleri ile problem çözme becerileri hususunda daha detaylı bir araştırma yapmanın uygun ve gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarıyla ilgili bulguların demografik değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde ise, öznel dindarlık algısının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla uyuşmamaktadır. Nitekim Kınter'in (2008) ve Yapıcı'nın (2007) araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öznel dindarlık algılarında kızlar lehine farklılıklar gösterdikleri gözlenmiştir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha dindar tanımladıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde Batı'da yapılan araştırmaların çoğunda genellikle kadınların erkeklerden daha dindar olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Bkz. Allport, 2004; Argyle & Beit Hallahmi, 1975; Argyle, 2000). Buna mukabil Kaya ve Uysal'ın (2015) yetişkinlerle yapmış olduğu araştırmada cinsiyetin örneklemin öznel dindarlık algılarında erkekler lehine manidar farklılık doğurduğu görülmüştür. Ülkemizde bizim araştırma sonuçlarımızı doğrulayan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da kadınlar ve erkeklerin dindarlıkları arasında fark olmadığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Bkz. Köktaş, 1993; Yümeni, 1999; Uysal, 2006; Mehmedoğlu 2006, Kula, 2005; Arslan, 2004; Yapıcı ve Zengin, 2003). Özetle belirtmek gerekirse gerek ülkemizde gerekse yurt dışında cinsiyet ve dindarlık arasındaki ilişkiyle ilgili olarak birbirinden farklı bir takım sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, yapılan araştırmalarda dindarlık kavramının farklı şekillerde tanımlanmış olması, standart dindarlık ölçeklerinin kullanılmamış olması ve örneklemin farklı oluşu gibi nedenlerin etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öznel dindarlık algısının anne babanın ayrı ya da birlikte olup olmaması açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarının annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre annesi okur-yazar seviyesinde eğitim alan öğrencilerin annesi lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlara göre kendilerini daha fazla dindar olarak tanımladıkları görülmektedir. Aynı şekilde annesi okur yazar olmayan öğrenciler ile sırasıyla annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar olmayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda ergenlerin annelerinin eğitim seviyesi yüksek olanların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olanlara göre kendilerini daha az dindar olarak tanımladıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Nitekim Kıııter'in (2008) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, annenin eğitim durumu ile öğrencilerin öznel dindarlık algılarında anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durumda anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olan öğrenciler diğer öğrencilere göre kendilerini daha az dindar olarak görmektedirler. Aynı araştırmada öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre öznel dindarlık algılarında anlamlılık düzeyine ulaşan farklılıklar olmadığı görülmektedir (Kıııter, 2008). Özetle, bizim araştırma bulgularımızda ortaya çıkan ve farklı araştırmalarda da doğrulandığı üzere annelerin eğitim seviyesi arttıkça ergenlerin öznel dindarlık algısı düşük olurken, babaların eğitim seviyesi ile ergenlerin öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması önemlidir. Buradan annelerin çocuklar üzerindeki etkisi ve anne dindarlığının çocuklara da etki edeceği anlaşılabilir. Nitekim Kuzgun ve Sevim (2004) tarafından yapılan araştırmada "dini yönelimle, kadınların çalışmasına yönelik tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim düzeyi yükseldikçe kadının çalışmasına yönelik tutumun olumlu yönde arttığı bulunurken dini yönelim düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Kaya ve Uysal (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç ortaya konmuştur. Netice itibarıyla bizim araştırma bulgumuz, annelerin eğitim seviyesi arttıkça ergenlerin öznel dindarlık algısının neden düşük olduğuna dair daha detaylı araştırmalar yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Böyle bir araştırma neticesinde daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilceği mütalaa edilmektedir.

Araştırma bulgularımızda, ergenlerin öznel dindarlık algıları büyüdükleri yer açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna mukabil ergenlerin öznel

dindarlık algıları ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Buna göre ailesinin geliri 1.000 TL'nin altında olanların, ailesinin geliri 5.001 ile 7.000 TL arasında olanlara göre kendilerini daha dindar olarak tanımlamakta oldukları görülmüştür. Gelir düzeyindeki farklılıklar, dini hayat ve öznel dindarlık algısı üzerine değişik şekillerde etki etmektedir. Ülkemizde Yapıcı'nın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada en dindar olanların "orta" gelir düzeyinde olanlar olduğu daha sonra bunları sırasıyla "alt" ve "üst" gelir grubundakilerin izlediği görülmüştür. Yine Kımtır'in (2008) ergenlerle ilgili araştırmasında, öznel dindarlık algısıyla ailelerinin ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; ergenlerin ailelerinin ekonomik durumlarıyla ilgili algılar yükseldikçe öznel dindarlık algılarının da arttığını gözlemlemiştir. Buna göre gelir durumu bakımından kendilerini zengin olarak nitelendiren öğrencilerin gelir düzeyi bakımından orta halli ve fakir olan öğrencilere göre kendilerini daha çok dindar olarak algıladıkları görülmüştür (Kımtır, 2008). Başka bir araştırmada da orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin dindarlık düzeyi puanlarının, yüksek ve düşük gelir grubuna ait olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Onay, 2004). Literatürde bu araştırmaların aksine yine ülkemizde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda sosyo-ekonomik durum ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit eden bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Bkz. Kaya, 1998; Çelik, 2002; Karaca, 2000; Akdoğan, 2004). Özetle söylemek gerekirse; bizim araştırmamızda gelir durumuna göre ergenlerin öznel dindarlık algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Literatürde çeşitli araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi bizi dindarlık ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkinin tek yönlü ve tek boyutlu olmadığı, bu ilişkinin çeşitli faktörlerden etkilenebileceği sonucuna götürmektedir.

Araştırmamızda, öznel dindarlık algısı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken; öznel dindarlık algısı ile ailedeki kardeş sayısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmış ancak öznel dindarlık algısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Yani, araştırmaya katılan ergenlerin akademik başarıları arttıkça, öznel dindarlık algıları puanları düşmektedir diyebiliriz. Aynı şekilde araştırmaya katılan ergenlerin kardeş sayısı arttıkça, öznel dindarlık algısı puanları da yükselmektedir diyebiliriz. Bu sonuçlar da değerlendirilmesi gereken sonuçlardır. Nitekim akademik başarı arttıkça öznel dindarlık puanlarının düşmesi önemlidir. Literatürde akademik başarı ile öznel dindarlık arasındaki ilişkiye dair yeterli bilgiye rastlanmamıştır. Bu nedenle, akademik başarı ile ergenlerin öznel dindarlık düzeyleri arasındaki

ilişkiye dair daha detaylı araştırmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, akademik başarı arttıkça öznel dindarlık algısının düşmesine, eğitim politikası, öğretmen etkisi, okul etkisi, ders içerikleri gibi pek çok faktörün etkisi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algıları okul öncesi eğitim alıp almama açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel testlerde, ergenlerin öznel dindarlık algısının okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin öznel dindarlık algısı “Hayır” cevabı verenlere göre daha düşük görülmektedir. Yani araştırmamıza katılan ergenlerden okul öncesi eğitim almayanlar, okul öncesi eğitim alanlara nazaran kendilerini daha dindar olarak tanımlamaktadır diyebiliriz. Bu veri, okul öncesi eğitim programlarında yer alan dinî konuların yeterliliğinin daha detaylı araştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Ancak genel olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan grupların öznel dindarlık ortalamalarını incelediğimizde, öznel dindarlık algısının yanı sıra ergenlerin dindarlık düzeylerinin daha detaylı araştırmalarla incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yaptığımız araştırma neticesinde demografik faktörler ile problem çözme ve öznel dindarlık algısı arasındaki ilişkilere yönelik farklı birtakım sonuçlar elde edildiğinden daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunabilmek için farklı örneklem grupları üzerinde daha pek çok araştırma yapılması ihtiyacı ortadadır. Nitekim ergenlerin problem çözme becerilerinin ve öznel dindarlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın, başka araştırmalarla da desteklenmesi, ergenlerin öznel dindarlık algılarının ve problem çözme becerilerinin başka boyutlarla ilişkilerinin daha farklı çalışmalarla ortaya çıkarılmasının günümüz ergenlerine ilişkin daha detaylı eğitim ve danışmanlık politikaları belirlenmesi ve ergenlerin daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş H. ve Kartopu S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 35, s. 121-143.
- Allport, G. (2004). *Birey ve dini*. (Çev. B. Sambur), Ankara: Elis Yayınları.
- Andrews, M., Ainley, M., Frydenberg, E. (2004). *Adolescent Engagement with Problem Solving Tasks: The Role of Coping Style*. Self-efficacy, and Emotions. Paper Presented at the AARE International Conference.
- Argyle, M. & Beith Hallahmi B.(1975). *The social psychology of religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul
- Argyle, M. (2000). *Psychology and religion, an introduction*. London and New York: Routledge.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013*, p. 33-42, Ankara-Turkey
- Arslan, M. (2004). *Türk popüler dindarlığı*. İstanbul: Dem yayınları
- Arslantürk, Zeki, (2004). *Dindarlığın Bağımsız Değişkenleri*. Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ Ve Müzakereleri), 25–26 Aralık, İstanbul: Kurav Yayınları, ss.239-258.
- Aydın B, İmamoğlu S, Yukay M. (2005). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 21-23 Eylül 2005, İstanbul.
- Aydın, Mehmet S., *Din felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları, 8. Baskı, İzmir (1999).
- Ayten, A. (2006). *Psikoloji ve din, psikologların din ve tanrı görüşleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ayten, A. (2012). *Tanrıya sığınmak*. İstanbul: İz Yayınları.
- Biggam, F. H. & Power, K. G. (1996). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 307–326.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, II (13), 7-18.

- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.
- Brems, C. & Johnson, M. E. (1988). Problem solving appraisal and coping style: the influence of sexrole orientation and gender. *The Journal of Psychology*, 123 (2), 187-194.
- Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camplin, L., Stone W.N. & Merrilit, L.C. (1990). An addaptive approach to group therapy for the cronic patieni. *Social Work With Groups*, 13 (1), 53-65.
- Çelen, N. (2011). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö., Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, 2010, Sayfa 361 – 377.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. *Advances in Cognitive- Behavioural Research and Therapy*, 1, 201–274.
- De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W., Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys’ social problem solving. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 27, (2), 153-166.
- Derin, R., Serin, N.B., (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- D’Zurilla T.J. and Jaffee, W. B.(2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3), 295-311.
- D’Zurilla T.J., Maydeu O.A., Kant G.L.(1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences* 25 (2) 241-252

- D'Zurilla T.J., Nezu, A. M. , Maydeu O. S. Vares and A. (2002). Social problem solving theory and assessment (Edited by Chang, E.C., D'Zurilla,T.J. And Sanna, L. J, 2004). *American Psychological Association*. Washington.
- Erdoğan, Emine (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: üniversite örnekleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 29, s. 223-246.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Frey K.S., Hirschtein M.K., Guzzo, B.A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 102-112.
- Güçray, S.S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skillsin adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET April 2 (2)*, Article 5.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, İşıyapan T. Ve Sözen, İ. (2016). Kabin ekiplerinin duygusal zekâ yeteneklerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi üzerine bir çalışma. *BUJSS*, 9/1, ss.39-60.
- Güven, A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adayların iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hepner P.P.& Anderson W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *CognitiveTherapy and Research*. 4. 415-427.
- Heppner, P. P. (1985). A. Problem solving self-appraisal depression and attributional style; are the delated. *Cognitive therapy and Research*.
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P. and Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem - solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

- Hepner, P. P., Baumgardner, A., & Jackson, J. (1985). Problem-solving, self-appraisal, depression and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Hökelekli, H. (1998). Din psikolojisi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- IBM Knowledge Center, *ANOVA Seçenekleri*, [https://www.ibm.com/support/knowledgecenter-tr/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_rp-tstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html](https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_rp-tstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html) (Erişim Tarihi: 05.05.2017).
- İsmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Kabasakal Z., Arslan G. (2013) International periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013*, p. 33-42, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo- ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya F. Ş. ve Uysal V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8 Sayı: 36*, Ss.646-662.
- Kayıklık, Hasan (2002). Bireysel dindarlığın psikolojik kaynakları. *Dinî Araştırmalar Dergisi, C. 5, S. 13*, s. 38-39
- Kımtar, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kinney, L. B. (1952). Developing Problem-Solving Skills in Adolescents. *The High School Journal*, 35 (4).
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köktaş M.E. (1993). *Türkiye’de dinî hayat, izmir örneği*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Köse, A. , Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kula, M.N. (2005). *Bedensel engellilik ve dini başa çıkma*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kula, M.N. (2006). *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*. (Ed.: H. Hökelekli). Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. 2.bs., İstanbul: DEM Yay.,s.31-70
- Kula, N. (2002). *Gençlik döneminde kimlik ve din*. Gençlik, din ve değerler psikolojisi (Ed. Hayati Hökelekli) ss.30-70, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.18(2)*.

- Kuru, E. ve Karabulut, E. O. (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 441-458.
- Kuzgun Y. ve Sevim S. A. (2004). Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2004, Cilt: 37, Sayı: 1, ss. 14-27.
- Larson, L. M. & Heppner, P. P. (1989). Problem-solving appraisal in an alcoholic population. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 73-78.
- Mayers, M. (1978) Children's Metacognitive Knowledge About Reading. *Paris Journal of Educational Psychology*, Vol 70(5), Oct 1978, 680-690. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- McMurrin, M., Richardson, C., Egan, V., & Ahmadi, S. (1999). Social problem-solving in mentally disordered offenders: A brief report. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 315-322.
- McNamara, J. R., Ertl, M., & Neufeld, J. (1998). Problem-solving in relation to abuse by a partner. *Psychological Reports*, 83, 943-946.
- Mehmedoğlu, A.U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2006). *Gençlik, değerler ve din*. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayınları., s.251-319.
- Mehmet Aydın (1987). *Din felsefesi*. İzmir: DEÜ Yayınları
- Morgan, C. (1999). Psikolojiye Giriş. Çeviren (Hüsni Arıcı). Ankara: Netekson A.Ş.
- Nezu, A. M. & Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 134-138.
- Nezu, A. M. (1968). Cognitive appraisal of problem solving effectiveness: relation to depression and depressive symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 42-48.
- Nezu, A. M. (1986). Efficacy of a social problem-solving therapy approach for unipolar depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 196-202.
- Olgun, N., Öntürk, Z.K., Karabacak, Ü., Aslan, F.E. ve Serbest, S. (2010). hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 188-194.

- Onay, Ahmet, (2004). *Dindarlık, etkileşim ve değişim*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Özbulak, Berrin Emran; Aypay, Ayşe; Aypay, Ahmet (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2011 Cilt:10(36)*, 77-93.
- Özkütük, N., Silkü, A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M. (2003). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi, (3)2*, 1-9.
- Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, H. (2008). *Din psikolojisi*. 4. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). *Eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problemçözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki*. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Saracaloğlu, S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*, 121-134.
- Savaşır, Işık ve Nesrin H. Şahin (Editörler) (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Serin, N.B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1)*,1-18.
- Sharma, B And Sharma, D. (2012). Emotional intelligence, home environment and problem solving ability of adolescents. *Indian Streams Research Journal, 1*, ISSN:- 2230-7850.
- Subaşı N. (2004). *Gündelik hayat ve dinsellik*. İstanbul: İz Yayınları.
- Suzuki, L. A., Ahluwalia, M. K. (2004). Two decades of research on the problem solving inventory a call for empirical clarity. *The Counseling Psychologist, 32, Journal of Educational Psychology, Vol 70(5)*, Oct 1978, 680-690.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish universty students. *Cognitive Therapy and Research. 17 (4)*, 379-396.
- Taş, Kemalettin. (2004). *Dindarlığa etki eden faktörler*. S.D.Ü.İ.F.D. sayı. 13, s. 63-83.
- Taylan, S., (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Terzi, (Işık), S.(2001). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, Ankara.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)*, 6 (6), 143-158.
- Türk Dil Kurumu, *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.598aea30973458.48437616. (Erişim Tarihi: 05.05.2017)
- Uysal V. (2006). *Türkiye’de dindarlık ve kadın*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yapıcı, A. (2004). *Din-kimlik ve ön yargı: biz ve onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi. *Ç.Ü.İ.F.D.*, 6(1), 65-115.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A., Zengin, Z.S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıraları üzerine psikolojik bir araştırma. *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği. Değerler Eğitim Dergisi: I* (4),173-206
- Yıldırım, Arzu; Hacıhasanoğlu, Rabia; Karakurt, Papatya ve Serpil Türkes (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 8, Sayı 1*, s.905-921.
- Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz S. ve Yurttaş A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2/ 2, 75-79.
- Yılmaz, H. (2002). *Türk müslümanlığı, dindarlık ve modernlik*. İslamiyat Dergisi, Sayı 5 (4). s.62- 63.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yümni, S. (1999). *Türk toplumunun laiklik anlayışı*. İstanbul: İFAV Yayınları.

An Investigation of the Relationship Between Adolescent Problem-Solving Skills and Perceptions of Subjective Religiosity According to Various Variables

Turgay ŞİRİN*

Introduction

The adolescence period in the transition process between childhood and adulthood is a period in which many developments in physiological, psychological, sociological and cognitive fields are intensely experienced (Andrews, Ainley and Frydenberg, 2004). This period, which can be seen as a milestone in human life, is a time span in which the adolescent finds new options in his lifestyle and seeks to investigate and shape his individual and social identity. It is also a time frame in which the adolescent develops problem-solving skills since he or she has to make unforeseen or deliberate decisions about future life (Kulaksızoğlu, 2011; Çelen, 2011). Because many problems encountered during adolescence period are encountered for the first time in the life of the individual. New problems require new challenge or problem-solving skills. Mayers (1978) emphasized that problem-solving skills are an important factor in adolescent mental health. For this reason, it is important to examine the relation of problem solving skills of adolescents to different variables.

* Asst.Prof.. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Guidance and Psychological Counseling Program. **E-mail:** turgay.sirin@izu.edu.tr; turgay@turgaysirin.com

Undoubtedly, one of the most important problems faced by adolescent individuals is the issue of religion and religiosity. This issue can bring with it some problems that are difficult to solve. As a matter of fact, the period of adolescence is also a period when one tries to establish the religious identity. It is known that the world views of young people and their religious identities became clearer in the last adolescence period after a period of suspicion and indecision in religious matters following an increased interest in religious and metaphysical subjects in the first period of adolescence (Hökelekli, 1998; Peker, 2008). In short, in the process of adolescence, the individual enters into thinking, discussing and exploring process regarding the phenomenon of religion, and at the end of this process, he can create a positive, skeptical or negative attitudes towards religion. This can lead the person into perceiving himself or herself as religious or being not approving of religion. Therefore, adolescence is a period of great importance in terms of religion.

In short, adolescence is a critical period in which rapid changes in physical, cognitive, social, and emotional development take place, therefore many problems need to be resolved and addressed by the adolescent. However, we also know that besides the perception of problem-solving skills, the adolescent develops some attitudes towards religious and metaphysical topics and religion and religiosity in this period. For this reason, it is important to do up to date researches that show different results in terms of the relation of problem solving skills of adolescents with many variables such as gender, age, parents' marital status, with the analysis of the changes in adolescents' problem-solving skills and styles. As we mentioned earlier adolescence is a time period in which the adolescent finds new options in the way of life and explores his/her individual and social identity. Moreover, the solution skills of the problems faced for the first time by adolescents deeply affect many things such as socialization, maturation, religious identity formation and especially the adolescents' mental health. When we look at the existing literature, we can see that there are some researches done on adolescents' problem-solving skills and subjective perceptions of religiosity, but hardly any research has been done on examining these two concepts together. Therefore, carrying out such research is necessary due to the fact that the investigation of the relationship between adolescent problem-solving skills and perceptions of subjective religiosity—two important variables that are of utmost importance for adolescents—and their relationship with different demographic variables that will contribute to the planning and implementation of education, consultancy and even religious policies and services for adolescents and will also enrich the existing literature in this regard.

Aim of the Study

The main problem sentence of our study is “Is there a meaningful relationship between the problem-solving skills of the adolescents and subjective perceptions of religiosity?” we can also put our question in this way “Do the scores of the adolescents differ from the problem-solving inventory scale significantly in terms of subjective perceptions of the adolescents?” to understand the relationship between these variables in detail. Sub-problems related to this main problem can be expressed as follows:

Sub-problem 1: Are the differences observed between the groups in terms of “Problem Solving Inventory” scores of adolescents significant with regards to variables such as gender, pre-school education, whether the parents are together or not, grade level, age, education status of parents, number of siblings in the family, family’s level of income, academic achievement score?

Sub-problem 2: Are the differences observed between the groups in terms of subjective perceptions of religiosity of the adolescents significant with regards to variables such as gender, pre-school education, whether the parents are together or not, grade level, age, education status of parents, number of siblings in the family, income level of the family, academic achievement score.

Methodology

This study is a descriptive research based on the relational research method of general screening models. As is known, relational research models are defined as screening models which aims to determine the presence and/or degree of change between two or more variables (Karasar, 2009).

Population and Sample

The population of the study consists of students who receive education in public high schools in 2015-2016 academic year in İstanbul province, Küçükçekmece and Başakşehir districts. The sample of the study consists of 293 students who are determined according to accessible sampling method and volunteered to participate to the study. 121 of these students participated to this study from Başakşehir and 172 of them from Küçükçekmece. 135 (46,1%) of the students who participated to the study are female students and 158 (53.9%) are male students. The age range of the sample is between 14 and 20.

Data Collection Tools

The “Personal Information Form “and the “Problem Solving Inventory (PSI)”, which were prepared to obtain information on the socio-cultural and demographic characteristics and subjective perceptions of religiosity, were used as data collection tools in the study.

In the research, the question of “Do you describe yourself as a religious person?” is directed in the Personal Information Form to determine the level of subjective perception of religiosity. The subjective perception of religiosity was assessed by calculating the scores given to each of the answer options to this question [(1) No, (2) Indecisive, (3) Yes].

The Problem-Solving Inventory (PSI) was used to measure how adolescents participating in the study perceive themselves regarding problem solving skills.

Problem Solving Inventory (PSI)

Problem Solving Inventory, original name is “Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)”, is a scale developed by P.P. Heppner and C. H. Petersen in 1982. It is a likert scale performed on adolescents and adults and developed by considering problem solving stages such as general orientation, problem definition, generation of alternatives, decision making and evaluation; it consists of 35 items and scored 1 up to 6. It is easy to perform this scale since individuals can answer it on their own. The scale measures the individual’s perception of problem-solving skills. The answers are marked in the question form. There is information on how to respond at the beginning of the form. For each item, they are asked how often they behave as in scale items. The options are; “I always act like this, I often act like this, I occasionally act like this, I rarely act like this and I never act like this.” The answers are scored between 1 and 6 points. During scoring, items 9, 22 and 29 are excluded. Items 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 and 34 are scored inversely. Score range is 32-192. The high scores on the scale indicate that the individual perceives himself/herself as inadequate in problem solving skills.

Data Analysis

In the analysis of the data with regards to the relationship between the total scores and demographic variables, t test of parametric tests was used to ana-

lyse the variables with two categories, variance analysis (ANOVA) was used to analyse the variables with more than two categories and Pearson's Correlation Analysis was used to analyse the relationship between total scores of scales and sub-dimensions. The data were analyzed by using SPSS 23.0.

Findings

According to the findings of the study, it is seen that problem-solving skills of the subjects that participated to the study are medium level and 49.5% of the participants answered Yes, while 36.9% of them answered Indecisive and 11.9% of them answered No to the question "Do you describe yourself as a religious person?" when they asked to determine subjective perceptions of religiosity of the subjects who participated to the study.

It is also understood that there is difference between genders regarding the findings in terms of problem solving skills since the perceptions of female students regarding problem solving skills were found higher than of male students. It is seen that students' perceptions regarding problem solving skills is low in ninth grade and higher in tenth grade, then it declines in eleventh and twelfth grades. According to the findings, it is found that as the number of siblings in the family and academic achievement score of the adolescents who participated to the study increase, their problem-solving skills also increase. It is understood that as the educational level of their mothers increases, their perception regarding problem solving skills also increases. Moreover, students who gave the answer "Yes" to the question: "Did you receive pre-school education?" perceive themselves better in terms of problem solving skills compared to the ones who gave the answer "No" to the same question.

When the relationship between the findings regarding subjective perceptions of religiosity of adolescents who participated in the study and their demographic variables are analysed, it is found that there is no significant difference in terms of gender related to subjective perception of religiosity, factors such as whether their parents are together or not and the place they grow up in, did not affect the result, but the ones whose mothers' level of education is higher define themselves as less religious compared to the ones whose mothers' level of education is lower.

In our study, a negative significant relationship is determined between subjective perception of religiosity and academic success and a negative significant

relationship between subjective perception of religiosity and number of siblings in the family, but no significant difference is observed between subjective perception of religiosity and age. In short, as the academic achievement of the adolescents who participated to the study increases, their score regarding subjective perception of religiosity decreases. In the same way, as the number of siblings of the adolescents who participated to the study increases, their scores regarding subjective perception of religiosity also increases. Finally, the adolescents who participated to the study which did not receive pre-school education define themselves as a more religious persons compared to the adolescents who received pre-school education.

Conclusion and Suggestions

According to the findings of the study, it is observed that there is a statistically significant relationship between subjective perception religiosity of adolescents who participated to the study and their problem-solving skills and as their problem-solving skills increase, their subjective perception of religiosity decreases. This result shows that there is a relationship between these two variables. However, it seems that studies investigating the relationship between altruism and authenticity are not enough to make a certain conclusion. For this reason, it is possible to say that this study may be an important contribution for future studies in terms of presenting a different perspective on adolescent problem-solving skills and perceptions of subjective religiosity since it is yielding a result that is incompatible with the existing literature. Despite some limits of this study as it is only sheds light on the adolescents studying in high school and its limited sampling, we do believe that this subject needs more attention and studies in this field that would reach larger and more diversified samples would be useful in order to yield more valid and certain results regarding this subject in the future.

Keywords: Adolescence, Problem Solving Skills, Psychology, Education, Perception of Religiosity