

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Uyum ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Melikoğlu¹, Ahmet Bedel²

Özet: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerin problem çözme becerileri, sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını, problem çözme alt boyutlarının sosyal uyum beceri ve sosyal duygusal öğrenme puanlarını yordama düzeyini belirlemektir. Bu amaçla toplam 792 ortaokul öğrencisine İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İPÇE), Sosyal Uyum Envanteri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizinde Bağımsız Ortalamalar T Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında problem çözme becerileri ve sosyal uyum becerileri puan ortalamalarının erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında problem çözme becerileri puan ortalamalarının 7. Sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Normal ortaokul ve İmam hatip ortaokulu arasında problem çözme becerileri ve sosyal uyum becerileri puan ortalamalarının normal ortaokul lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Problem çözme becerileri alt boyutları, sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler görülmüştür. Problem çözme beceri puanlarının sosyal uyumdaki varyansın %43'ünü ve sosyal duygusal öğrenmedeki varyansın %50'sini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul Öğrencileri, Problem Çözme, Sosyal Uyum, Sosyal Duygusal Öğrenme.

Geliş Tarihi: 29.06.2020 – **Kabul Tarihi:** 15.06.2021 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2021

DOI: 10.29329/mjer.2020.367.3

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM SOLVING SKILLS AND SOCIAL ADAPTATION SKILLS AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: The aim of the study was to determine the differentiation of problem solving skill, social adaptation skill and social emotional learning skill scores according to gender, grade level, school type and the level of predicting of social adaptation skill and social emotional learning skill scores of the problem solving sub-dimensions. For this purpose, Problem Solving Inventory for Students in Primary Education, Social Adaptation Inventory and Social Emotional Learning Skill Scale applied to 792 students. In order to calculate statistical

¹ **Merve Melikoğlu**, Expert, Teacher, Ministry of Education, ORCID: 0000-0003-4672-2255

² **Ahmet Bedel**, Assoc. Prof. Dr., Education Faculty, Maltepe University, ORCID: 0000-0003-4215-9290

Correspondence: ahmetbedel@maltepe.edu.tr

results of the study, Independent Samples T Test, Pearson Product-Moment Correlation and Multiple Linear Regression Analysis techniques were applied. According to the results of the study, it was observed that the problem solving skills and social adaptation skills average scores differ significantly in favor of male students. It was seen that the average scores of problem solving skills of between 7th and 8th grade students differed significantly in favor of 7th graders. Significant differentiation was observed between mean scores of problem solving skills and social adjustment skills of normal secondary school and Imam Hatip secondary school in favor of normal secondary schools. Significant relationships were found between the sub-dimensions of problem solving skills, social adjustment and social emotional learning scores. It was observed that problem solving skill scores explained 43% of the variance in social adaptation and 50% of the variance in social emotional learning. Based on these results, suggestions were made for future research.

Keywords: Secondary School Students, Problem Solving, Social Adaptation, Social Emotional Learning

GİRİŞ

Birey doğumundan itibaren ölümüne kadar hayatı boyunca birçok gelişim dönemlerinden geçer. Bu gelişim dönemleri genel olarak bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik şeklinde incelenebilir (Santrock, 2012). Ergenlik, çocuklukla yetişkinliği birbirine bağlayan geçiş dönemidir. Bireyin fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi devam eder. Ergenlik döneminde bireyler bağımsızlık kazanma, kimlik kazanma, toplumda tek başına var olma çabasındadır (Kulaksızoğlu, 2020). Çoğu birey ergenliğe ortaokul yıllarında girmektedir. Bu dönemde ki bireyler günün yaklaşık sekiz saatini okulda geçirmektedir. Bu zaman dilimi okulda geçirilen zamanı önemli hale getirmektedir.

Eğitim gördükleri okulda belki onlarca, belki de yüzlerce öğrenci aynı ortamı paylaşmak durumundadır. Bu öğrencilerin özgeçmişleri, zihinsel gelişimleri, kültürel değerleri, düşünceleri, sosyal çevreleri, biyolojik yapıları, algılama kapasiteleri, ihtiyaçları, davranışları ve kişilikleri birbirinden farklıdır (Kulaksızoğlu, 2020). Bu kadar çok öğrencinin isteklerini ve gereksinimlerini aynı zaman diliminde ve aynı ortamda karşılamak oldukça güçtür. Bu durumlardan dolayı öğrencilerin sınıfta ve okulda problemler yaşaması oldukça doğaldır. Problem durumları kötü, yanlış, yıkıcı, olumsuz bir hal değildir. Nötr bir haldir. Buna karşın bireyler problem durumlarını çözerken olumlu - olumsuz, yapıcı - yıkıcı şekilde yaklaşım sergileyebilmektedir (Eskin, 2018; Öğülmüş, 2001; Türnüklü, 2007).

Bireyin problem çözme becerileri, onların eğitsel, kişisel ve mesleki gelişimlerinde karşı karşıya kaldıkları sorunlarının çözümünde önemli bir faktördür (Korkut, 2017). Bu araştırmada Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiş olan, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanter üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar güven, öz denetim ve kaçınmadır. Problem çözme becerisinin de güven alt boyutu, öğrencinin problem durumuyla karşı karşıya kaldığında problemin üstesinden gelebilmek için gayret göstermesi, problemin çözümüne

ilişkin farklı çözüm alternatifleri bulabilmesi, problemin kaynağının ne olduğunu bulmak için araştırmalar yapması, problemi çözebilmek için çevresinden bazı destek istemesi ve problemin çözüm sürecinde sabırlı ve kararlı olmasını ifade eder (Eskin, 2018; Totan, 2011). Öz denetim alt boyutu ise, öğrencinin problem durumu karşısında duygularını fark edebilmesi, anlaması, yönetmesini ve gerekirse düzenlemesini ifade etmektedir (Eskin, 2018; Totan, 2011). Problemlerle karşı karşıya geldiğinde kendi kendini yönetebilmeyi, bağımsız düşünce ve davranışlar geliştirebilmeyi ve iç denetimli olabilmeyi ifade eder (Serin ve diğerleri, 2010). Kaçınma alt boyutu ise, öğrenci problem durumuyla karşılaştığında problemi çözüme kavuşturmak yerine problem durumunu yok sayarak uzaklaşması, problem durumuyla yüzleşmek istememesi, problem durumunu görmezden gelmeyi ve problemin çözümünü ise ertelemeyi ifade etmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004; Nezu ve Nezu, 2014; Eskin, 2018).

Problem çözme becerisi, bireyin sosyal duygusal gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Korkut, 2017; Santrock, 2012). Özellikle hızlı değişim ve gelişimin olduğu ergenlik döneminde sosyal duygusal gelişim ön plana çıkmaktadır. Bu dönemdeki kimlik gelişimi üzerinde akranları, aileleri, öğretmenleri ile kurduğu ilişkiler etkilidir. Bu ilişkilerde zaman zaman uyum problemleri yaşanabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2020; Santrock, 2012). Uyum kavramı bireyin içinde yaşadığı çevre ile sahip olduğu kişiliği arasındaki ilişkiyi dengeli olarak sürdürmesi olarak tanımlanabilmektedir (Sadı, 2018). Okullarda gördüğümüz eğitimin amaçlarından biri de öğrencinin içinde yaşadıkları topluma uyum göstermesine yardımcı olmaktır. Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumla tamamlanması toplumdaki geçerli davranış biçimlerini kazanmasıyla mümkündür (Çubukçu ve Gültekin, 2006). İnsanın diğer insanlarla iletişim kurma gereksinimi duyarlar bu nedenle insan sosyal bir varlık olarak nitelendirilir. Sosyal uyumda ve toplumsal gelişimde kişilerarası ilişkiler, karşılıklı saygı, farklılıklara hoşgörü önemli bir faktördür (Nesterova, Dielini ve Zamozhskiy, 2019). Birey bu sosyal yaşamında hayatını sürdürürken içinde bir yandan fiziksel değişimleriyle ve duygusal değişimleriyle bir yandan da içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlarla, toplumun dinamik kurallarıyla da uyum göstermeye çalışmaktadır. Bireylerin gerek kendisinde yaşadığı değişimlere gerek toplumsal dinamiklere uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal duygusal becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilerin sosyal duygusal öğrenme beceri programlarıyla geliştirilebildiği görülmektedir (Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2017).

Sosyal duygusal öğrenme; tüm yaşam boyunca bireylerin akademik, duygusal ve sosyal yönden bütün olarak gelişimine ilişkin nitelik ve beceri kazanma sürecidir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Sosyal duygusal öğrenme bireyin duygusunun farkına vararak yönetebilme, kendisine ulaşılabilir hedefler koyup hedefine ulaşmak için çabalama aynı zamanda çevresindeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurup, ilişkiyi devam ettirebilme ve sorumlu karar verebilme için gerekli olan bilgi, duygu, düşünce, davranış ve becerileri kazanma sürecidir (Korkut, 2017). Sosyal duygusal beceriler içerisinde kendini tanıma, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerisi

yer almaktadır (CASEL, 2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri Korkut (2017)'e göre 4 alt boyuta ayrılmıştır. Bu alanlar; iletişim becerisi, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerdir. *İletişim becerisi*; kişisel bir süreç olduğu kadar toplumsal da bir süreçtir. Bir başka söyleyişle bireyleri psiko-sosyal bir sürece sokan ilişkidir. İletişim becerileri hem bireyin kendisine hem de toplumsal yaşama saygı ve zenginlik kazandırır (Cüceloğlu, 2012). İnsan dünyaya geldiği andan itibaren iletişime hazırdır. Kendiliğinden ortaya çıkmayan bu beceri süreç halinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında da bireylerin iletişim kurabilmesi ve bu beceriyi sürekli hale getirmeleri oldukça önemlidir (Furtana, 2018). İletişim içerisinde işbirliğini, sorunları çözmeyi, yardım arama davranışlarını da içermektedir (Dusenbury, Zadrazil, Mart ve Weissberg, 2011). *Stresle başa çıkma becerileri*, bireyin kendisini tehdit veya baskı altındayken ortaya koyduğu fizyolojik, bilişsel, davranışsal ve duygusal davranışların bütünü olarak ele alınabilir (Baltaş, 2016). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin boyutlarından biri olan stresle etkin başa çıkabilmek önemli bir yere sahiptir. Birey yüz yüze geldiği stres durumuyla etkin bir şekilde baş edebilme yetisini kazanmalıdır. Aksi takdirde sosyal duygusal öğrenme becerisi olumsuz olarak etkilenmektedir. (Furtana, 2018). *Problem çözme becerisi*, problem çözebilmek için esnek düşünebilmek, karşı karşıya kalınan problem için uygun çözüm yolunu seçmek ve bu yolu uygulamayı gerektiren bir beceri sürecidir. Bu becerisi yüksek olan kişilerde sosyal ilişkilerindeki olumsuz etkileri veya karşı karşıya geldiği stresle işlevsel şekilde başa çıkabilmeyi sağlamaktadır. Bu becerisi düşük kişiler de ise yüksek kaygı yaşadıkları ve insanlara karşı güven sorunu yaşadıkları gözlenmektedir (Bedel, 2015). Problem çözme becerisi farklı becerileri de içermektedir. Bu yüzden üst düzey bir zihinsel etkinlik gerektiren bir yetenektir (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012). *Kendilik değerini arttıran beceriler*, bireyin kendi varlığıyla alakalı duyguları ve düşüncelerinin farkında olmasını ifade etmektedir (Candan, 2018). Kendilik değerini artırma becerisi bireyin gelişmiş ya da kendini geliştirmesi gereken yönlerinin doğru ve açık bir şekilde farkına varması ve gündelik hayatta karşı karşıya kaldığı problemlerle özgüven halinde ve olumlu bir yönde başa çıkabilme becerisidir. Kendilik değeri birçok alanı da içerir. Sanatsal etkinlikler, sportif etkinlikler, sosyal alanlar, akademik alanlar gibi birçok alanda kendilik değeri kapsamındadır. Bundan dolayı kişinin farklı alanlarda farklı kendilik değerleri olması beklenir (Akbulut Kılıçoğlu, 2016). Sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin öz-yeterliliğini arttırmada katkı sağlamaktadır (Totan, 2014a). Sosyal duygusal öğrenme eğitim öğretim hayatı içinde daha geniş kapsamda hayat boyu öğrenme içinde tüm öğrencilerin kazanması gereken beceri etkinlikleridir (Uşaklı, 2017). Sosyal ve duygusal öğrenmenin önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetlerinde önemli bir yer tutmaktadır (Totan, 2014b). Öğrencilerde gelişen beceriler yoluyla sorunlu davranışların azaldığı, zorbalığın önlendiği, akademik başarının arttığı (Dusenbury ve Weissberg, 2017; Smith ve Low, 2013), olumlu tutum ve davranışların geliştiği (Domitrovich, Durlak, Staley ve Weissberg, 2017), eleştirel düşüncenin geliştiği (Arslan ve Demirtaş, 2016) ve okul ikliminin olumlu yönde etkilendiği (Gregory ve Fergus, 2017) gözlenmiştir.

Ergenlerin gelişim özelliklerine bağlı olarak bu dönemde akranları, aileleri ve öğretmenleriyle kişilerarası problemler yaşaması doğaldır. Aynı zamanda öğrencilerin; yetenekleri, istekleri, düşünceleri, ilgileri, davranış biçimleri ve içinde buldukları kültürler birbirinden farklıdır. Bu nedenle kendi içlerinde veya çevrelerindeki diğer bireylerle çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Bu zorlu süreçlerle birlikte Liseye Geçiş Sınavı, okullarda yapılan sınavlar, devam ettikleri kurslar öğrencilerin üzerinde ki baskıyı arttırmaktadır. Öğrencilerin bu dönemdeki problem çözme becerilerinin uyum becerilerini ve sosyal duygusal öğrenmesini etkilediği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının, okul yöneticilerine, öğretmenlere, psikolojik danışmanlara, ebeveynlere ve ergenlerle çalışan uzmanlara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre (kız ve erkek), sınıf düzeylerine göre (7. ve 8. Sınıf), okul türlerine göre (normal ortaokul ve imam hatip ortaokul) anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemektir. Bir diğer amacı ise, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklamadaki rolünü belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinin alt modeli olan ilişkisel tarama modeliyle yapılan bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişken arasında beraber değişimin varlığını ve/veya derecesini saptamayı hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020). Bu çalışmada problem çözme becerilerinin (yordayıcı değişken) sosyal uyum (yordanan değişken) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri (yordanan değişken) üzerindeki rolü araştırılmış ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerine bağlı 10 okulda yapılmıştır. Öğrencilerin 403'ü (%50.8) kız ve 389'u (%49.2) erkektir. Öğrencilerin 383'ü (%48.3) 7. sınıfa devam etmektedir ve 409'u (%51.7) 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 512'si (%64.7) normal ortaokula devam etmektedir ve 280'i (%35.3) imam hatip ortaokuluna devam etmektedir. Toplamda 792 öğrenciyle çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İPÇE)

Envanter, Serin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma, sekiz farklı ilköğretim okulundan toplam 568 ilköğretim ve ortaokul öğrencisi (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf; 285 kız, 283 erkek) üzerinde yapılmıştır. Heppner ve Petersen (1982)'in belirtmiş olduğu problem çözme becerisine

güven, kişisel kontrol ve kaçınma boyutlarının oluşturulmasına özen gösterilerek, 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Envanter maddeleri, '1: Hiçbir zaman', '2: Ender olarak', '3: Arada Sırada', '4: Sık sık', '5: Her zaman' sıklık dereceleri şeklinde oluşturulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, elde edilen envanterin üç faktörlü olduğu saptanmıştır ve birinci faktörün (Problem Çözme Becerisine Güven) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19.77'sini, ikinci faktörün (Öz Denetim) toplam varyansın %12,99'unu, üçüncü faktörün (Kaçınma) toplam varyansın %9.49'unu ve üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %42.26 olduğu saptanmıştır. Envanterin, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre elde edilen kanıtları; $\chi^2=621.05$, $df=249$, $\chi^2/df=2.49$, RMSEA=.051, NNFI=.87, CFI=.90, GFI=.92, AGFI=.90 şeklinde, kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Envanterin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri ve test-tekrar test güvenilirlik değerleri saptanmıştır ve sırasıyla: Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için .85 ve .84; Öz Denetim alt boyutu için .78 ve .79; Kaçınma alt boyutu için .66 ve .70; Problem Çözme puanı için .80 ve .85 olduğu saptanmıştır (Serin ve diğerleri, 2010, s. 449-455). Bu araştırma dahilinde envanterin İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Problem Çözme Becerisi toplam puan için .87, Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için .84, Öz-Denetim alt boyutu için .77, Kaçınma alt boyutu için .64 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Uyum Envanteri

Envanter, H. M. Bell ve R. M. Doli tarafından California Stanford Üniversitesinde bireylerin uyum düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Bell Uyum Envanteri, "Aile", "Sağlık", "Sosyal" ve "Heyecansal" uyum düzeyini ölçmek üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Envanter içindeki maddeler "Soru Cümlesi" şeklinde ifade edilmiştir. Toplam 140 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerin her biri 35 maddedir. Alt ölçeklere ilişkin maddeler, ayrı ayrı gruplanmış olarak değil, karışık olarak düzenlenmiştir. Soru numaralarından sonra, her maddenin hangi "alt ölçekle" ilişkili olduğu sembolik bir harfle belirtilmiştir. Alt ölçekler Aile (a) , Sağlık (b) , Sosyal Uyum (c) ve Heyecansal Uyum (d) harfiyle gösterilmiştir. Cevaplandırma yöntemi "Evet", "Hayır" ve "?" olmak üzere üç seçenekten birini işaretleyerek yapılmaktadır. Puanların düşmesi "Uyumsuzluğu", puanların yükselmesi "Uyumluluğu" göstermektedir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmaktadır. Bell Uyum Envanterinin öğrenciler için olan takımı, Test ve Araştırma Bürosunda Remzi Öncül tarafından adapte edilerek Türkçe'ye çevrilmiştir (Özgüven, 2012). Envanterin geliştirildiği yıllarda yapılan Envanterin Tekrarı Güvenirliği alt ölçeklere göre. 75-.90, testi yarılama tekler-çiftler yöntemi ile yapılan güvenilirlikleri ise .80-.89 arasında değişmektedir (Özgüven, 2012). Bu araştırma dahilinde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Ölçek, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki madde yükleri ise problem çözme becerileri (11 madde), iletişim

becerileri (9 madde),kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde) şeklindedir. Ölçekteki yanıtlar dörtlü likert olarak derecelendirilmekte ve bir-dört arasında puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinde tamamen uygun (4), bana oldukça uygun (3), bana pek uygun değil (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklindedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Ölçeğin farklı zamanlarda yapılan madde analizi ile farklı bir veri seti üzerinde faktör yapısının ortaya konması amacıyla ikinci defa yapılan DFA sonuçları ile de (Ki-kare: $\chi^2 = 2264.09$, $N=431$, $sd= 723$, $\chi^2 /df= 3.13$, $p=.00$; Uyum İndeksleri: RMSEA= .049, GFI= .94, CFI= .95, AGFI= .93, NFI= .91, NNFI= .95, SRMR= .053) ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterliliğine ilişkin ek kanıtlar ortaya konmuştur. SDÖBÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise toplam puan için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasındadır (Kabakçı ve Totan, 2013). Bu araştırma dahilinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği toplam puanı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler, öğrencilere ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Elde edilen verilerin, basıklık ve çarpıklık değerlerinin 1.96 ve -1.96 aralığında olduğu, Kolmogorov-Smirnov analizinde "Sig." değerlerinin 0.05'den büyük olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistik sonuçları kullanılmıştır. Problem çözme becerisi, sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız ortalamalar için T- Testi yapılmıştır. Daha sonra problem becerisi alt boyut puanlarının sosyal uyum toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanları arasında ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Problem çözme alt boyut puanlarının sosyal uyum toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanını ne kadar yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

BULGULAR

Araştırmada kullanılan problem çözme envanteri, sosyal uyum envanteri ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği puan ortalamaları cinsiyete göre bağımsız ortalamalar için t-testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre Değişkenlerin Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Kız N: 403		Erkek N: 389		T	Df	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
İPÇE	83.03	16.18	87.41	14.19	-4.041	790	.000**
SUE	78.51	18.74	86.21	18.05	-5.889	790	.000**
SDÖBÖ	120.04	17.61	120.05	16.20	-.008	790	.994

*p<.05 **p<.01

Tablo 1'e bakıldığında, kız öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =83.03, S=16.18), erkek öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından (\bar{x} =87.41, S=14.19) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t(790)=-4.041$, $p<.01$, $p=.000$). Kız öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =78.51, S=18.74), erkek öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamalarından (\bar{x} =86.21, S=18.05) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t(790)=-5.889$, $p<.01$, $p=.000$). Kız öğrencilerin algılanan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =120.04, S=17.61) ile erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =120.05, S=16.20) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur ($t(790)=-.008$, $p>.05$, $p=.994$).

Tablo 2. Sınıf Düzeyine göre Değişkenlerin Puan Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	7. Sınıf		8. Sınıf		T	Df	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
İPÇE	86.52	14.76	83.92	15.86	2.384	790	.017*
SUE	83.32	18.57	81.33	18.97	1.487	790	.137
SDÖBÖ	121.03	16.84	119.13	16.98	1.582	790	.114

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 2'ye bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =86.52, S=14.76), 8. sınıf öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından (\bar{x} =83.92, S=15.86) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(790)=2.384$, $p<.05$, $p=.017$). 7. sınıf öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =83.32, S=18.57) ile 8. sınıf öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =81.33, S=18.97) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur ($t(790)=1.487$, $p>.05$, $p=.137$). 7. sınıf öğrencilerin algılanan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =121.03, S=16.84) ile 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =119.13, S=16.98) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur ($t(790)=1.582$, $p>.05$, $p=.114$).

Tablo 3. Okul Türüne göre Değişkenlerin Puan Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Normal		İmam Hatip		t	Df	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
İPÇE	86.68	15.41	82.44	14.98	3.740	790	.000**
SUE	83.48	19.33	80.12	17.61	2.409	790	.016*
SDÖBÖ	120.85	17.14	118.58	16.44	1.808	790	.071

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 3'e bakıldığında, normal ortaokula devam eden öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =86.68, S=15.41), imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından (\bar{x} =82.44, S=14.98) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(790)=3.740$, $p<.01$, $p=.000$). Normal ortaokula devam eden öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamaları (\bar{x} =83.48, S=19.33), imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin sosyal uyum envanteri puan ortalamalarından (\bar{x} =80.12, S=17.61) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(790)=2.049$,

$p < .05$, $p = .016$). Normal ortaokula devam eden öğrencilerin algılanan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x} = 120.85$, $S = 17.14$) ile imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x} = 118.58$, $S = 16.44$) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur ($t(790) = 1.808$, $p > .05$, $p = .071$).

Tablo 4. Değişkenlere ilişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	İPÇE-PÇBG	İPÇE-ÖD	İPÇE-K	SUE	SDÖBÖ
İPÇE-PÇBG	-				
İPÇE-ÖD	.342**	-			
İPÇE-K	.532**	.546**	-		
SUE	.378**	.619**	.499**	-	
SDÖBÖ	.681**	.406**	.488**	.464**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4'e bakıldığında, problem çözme envanteri problem çözme becerisine güven alt boyutu puanı ile sosyal uyum envanteri puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .378$, $p < .01$, $p = .000$); sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .681$, $p < .01$, $p = .000$) görülmüştür. Problem çözme envanteri öz denetim alt boyutu puanı ile sosyal uyum envanteri puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .619$, $p < .01$, $p = .000$); sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .406$, $p < .01$, $p = .000$) görülmüştür. Problem çözme envanteri kaçınma (problem çözme sürecinde sorumluluk alma) alt boyutu puanı ile sosyal uyum envanteri puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .499$, $p < .01$, $p = .000$); sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ($r = .488$, $p < .01$, $p = .000$) görülmüştür. Sosyal uyum envanteri puanı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür ($r = .464$, $p < .01$, $p = .000$).

Tablo 5. Sosyal Uyum Envanteri Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SH _B	β	T	p
İPÇE-PÇBG	.252	.066	.122	3.83	.000
İPÇE-ÖD	1.496	.099	.485	15.08	.000
İPÇE-K	.818	.173	.169	4.72	.000

R=.656 R²=.431
F(3, 788)=198.720 p=.000

Tablo 5'e bakıldığında, problem çözme becerileri alt boyutlarının birlikte sosyal uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) ve varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı görülmektedir. İlgili Beta (β) değerleri incelendiğinde ise, sosyal uyum puanlarının anlamlı yordayıcıları sırasıyla problem çözme becerileri problem çözme becerine güven alt boyutu ($\beta = .122$), öz denetim alt boyutu ($\beta = .485$) ve kaçınma (problem çözme sürecinde sorumluluk alma) alt boyutu ($\beta = .169$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Puanının Yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SH _B	β	T	p
İPÇE-PÇBG	1.072	.055	.577	19.41	.000
İPÇE-ÖD	.433	.083	.156	5.19	.000
İPÇE-K	.418	.145	.096	2.87	.004

R=.709 R²=.503
F(3, 788)=266.056 p=.000

Tablo 6'ya bakıldığında, problem çözme becerileri alt boyutlarının birlikte sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($p<.001$) ve varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı görülmektedir. İlgili Beta (β) değerleri incelendiğinde ise, sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının anlamlı yordayıcıları sırasıyla problem çözme becerisine güven alt boyutu ($\beta=.577$), problem çözme becerileri öz denetim alt boyutu ($\beta=.156$) ve kaçınma (problem çözme sürecinde sorumluluk alma) alt boyutu ($\beta=.096$) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerin problem çözme becerileri, sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre (kız ve erkek), sınıf düzeylerine göre (7. ve 8. Sınıf), okul türlerine göre (normal ortaokul ve imam hatip ortaokul) anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığı, problem çözme becerilerinin, sosyal uyum becerisini ve sosyal duygusal öğrenme becerisini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonucu bazı çalışmalar desteklemektedir (Korkut, 2002; Yıldırım vd., 2011). Bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin problem çözme becerisi puanları, erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (Duruoğlu, 2014; Düzakın, 2004). Bazı çalışmalar da ise cinsiyet değişkeni problem çözme becerisi üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır (Çilingir, 2006; Terzi, 2003). Sosyal uyum envanteri puanlarında kız öğrencilerin sosyal uyum envanteri puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalar da ise cinsiyetler arasında sosyal uyum becerisi puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır (Pehlivan, 2017; Seçkin, 2015; Yeğen, 2008). Sosyal duygusal öğrenme puanları bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Elde edilen bu sonuç bazı çalışmalarla benzerdir (Aksoy, 2020; Merter, 2013; Toraman, 2018).

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre problem çözme becerileri incelendiğinde 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi puanları, 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, diğer araştırma sonuçlarından farklıdır (Düzakın, 2004; Erdem ve Genç, 2014). Elde edilen bulguya bağlı olarak 8.sınıf öğrencilerinin girecekleri liseye giriş sınavına (LGS) bağlı olarak yaşadıkları stres düzeyinin artması, okul dersleri ve LGS sistemine yönelik yoğun çalışmalar problem çözme becerilerinin zayıflamasına yol açtığı

söylenbilir. Sosyal uyum puanları 7. ve 8.sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç (Pehlivan, 2017; Türkel, 2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenme puanları bakımından 7. sınıf ve 8.sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Kuyulu (2015)'in çalışması da araştırmada elde edilen veriyi desteklemektedir. Literatürde ki bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar saptanmıştır. Akbulut Kılıçoğlu'nun çalışmasında (2016) sınıf seviyesi yükseldikçe sosyal duygusal öğrenme puanlarında düşüş olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri okul türlerine göre problem çözme becerileri puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İmam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının, normal ortaokulda okuyan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme puanları bakımından normal ortaokul ve imam hatip ortaokulları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.

Araştırma bulgularına göre, problem çözme becerisi ile sosyal uyum arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve sosyal uyumdaki varyansın %43'ünü açıkladığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, çocukların problem çözme becerileri, sosyal beceri kazanımları onların sosyal uyumlarında (Durualp, 2009; Kabasakal ve Çelik, 2010), sosyal yeterliliğinde (Erözkan, 2013) ve kişilerarası ilişkilerinde (Çetinkaya, 2013) etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin problem durumuyla karşı karşıya kaldığında olumlu yaklaşımları, akılcı bir yaklaşımla kendilerine güvenmeleri, sorun durumlarını tehdit yerine bir fırsat olarak görmeleri problemin üstesinden gelebilmek için gayret göstermesi, duygularını fark edebilmesi ve yönetebilmesinin sosyal uyumlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bir diğer bulguda ise, problem çözme becerileri sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki varyansın %50'sini açıkladığı görülmektedir. Totan ve Kabasakal (2012) tarafından yapılan araştırmada da problem çözme becerilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Bireylerin sorun durumlarında olumlu bir tavır içerisinde olmaları, problem durumu karşısında duygularını yönetmesi, sorunlardan uzaklaşmak yerine problemleri anlamaları, çözüm seçenekleri üretmeleri, uygulamaları ve bu doğrultuda çaba göstermeleri sosyal duygusal öğrenme becerilerinde etkilidir. Problem çözme becerilerinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin içerisinde yer alan bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını tanıyabilmesinde, iletişim becerilerinde, stresle başa çıkma, karar alma becerilerinde ve bunları yönetebilmesinde önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, problem çözme becerisinin önemini göstermektedir. Ergenlik döneminde bireyin karşı karşıya kaldığı sorunları yapıcı bir şekilde çözebilmesi bu dönemin sağlıklı geçirilmesinde önemli bir faktördür. Karşı karşıya kalınan sorunlarda problem çözme becerisini etkili kullanamayan öğrenciler eğitsel, kişisel ve mesleki sorunların üstesinden gelmede zorluk yaşayabilir. Karşı karşıya geldiği problem durumunu yapıcı ve işlevsel şekilde çözen bireylerin sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişebileceği görülmektedir. Psikolojik danışmanlardan okul rehberlik programları aracılığıyla öğrencilerin problem çözme, sosyal uyum ve

sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Totan, 2018). Okulların rehberlik servislerinde önleyicilik işlevinin bir gereği olarak, problem çözme becerilerinin öğretilmesi etkili olabilir. Bu konuda yapılmış çalışmalar bunu göstermektedir (Allen ve Graden, 2002; Baumberger, 2005; Farrel, Meyer ve White 2001; Zeraatkar ve Moradi, 2019). Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde bu yaş grubunda yer alan öğrencilere problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirecek eğitimler okul psikolojik danışmanları tarafından düzenlenebilir. Bu eğitimlerin sadece öğrencilere yönelik değil, ebeveynlere, öğretmenlere ve okul idarecilerine yönelik düzenlenmesi önerilmektedir. Araştırmanın araştırma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu yüzden aynı değişkenlerin farklı eğitim döneminde öğrenim gören öğrencilere, yetişkinlere ve meslek gruplarına yönelik yeni bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Allen, S. J., & Graden, J. L. (2002). Best Practices in Collaborative Problem Solving for Intervention Design. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (p. 565–582). National Association of School Psychologists.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285.
- Baltaş, 2016 (2016). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative learning and case study: Does the combination improve students' perception of problem-solving and decision making skills?. *Nurse Education Today*, 25(3), 238-246.
- Bedel, A. (2015). The relationship between interpersonal problem solving, positive - negative affect and anxiety. *Studia Psychologica*, 57(2), 121-133
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Candan, K. (2018). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- CASEL (2015). *2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. İnternette 25.06.2020 tarihinde <https://casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/> adresinden alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden insan insana*.(46. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Oliveras, A. (2004). Social problem solving: theory and assesment. Social problem solving: theory, research and training, Ec. Chang, TJ. D’Zurilla and LJ Sanna, (Ed.), Washington DC: *American Psychological Association*.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Duruoalp, E. (2009). *Anasınınına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duruoalp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (26), 13-25.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning. *CASEL*, Chicago.
- Düzakın, S.(2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A. R., & Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*,1(2),1-21.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Eskin, M. (2018). *Sorun çözme terapisi: Kuram, araştırma, uygulama* (4.baskı). Ankara: Altınordu yayınları.
- Farrel A.D., Meyer AL, White K.S. (2001). "Evaluating RIPP: A school based prevention program for reducing violence among urban adolescents" *Journal of Clinical Child Psychology* 30(4) 451-463.
- Furtana, S.(2018). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-136.
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K.(2010). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö., & Totan, T . (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1) , 40-61
- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. Baskı). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). *Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 208-225.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 177-184.
- Korkut, F. (2017). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2020). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kuyulu, İ.(2015). *Spor lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören orta öğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Nesterova, M., Dielini, M. & Zamozhskiy, A. (2019). Social cohesion in education: cognitive research in the university community, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 19-27
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2014). *Problem-solving strategies*. In S. G. Hofmann, D. J. A. Dozois, W. Rief, & J. A. J. Smits (Eds.), *The Wiley handbook of cognitive behavioral therapy* (p. 67–84). Wiley-Blackwell.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ. E. (2012). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık
- Pehlivan, S.(2017). *Lise öğrencilerinin sosyal uyum becerileri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Sadı, G.(2018). *5-8 yaş çocukların sosyal uyum becerilerinin yordayıcısı olarak anne baba tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik (Çev.ed. Diğem Müge Siyez)*. Ankara: Nobel yayın
- Seçkin, S.(2015). *Ergenlerde ebeveynlerden algılanan ilgi/kabul ile ergenin sosyal uyumu ve dürtü kontrol düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.

- Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Totan, T. (2014a). The canonical effect of task articulation, peer relations, and self-regulation based social and emotional learning needs to fields of self-efficacy. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(171), 331-343.
- Totan, T. (2014b). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 18-29.
- Totan, T., & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Türkel, Ç.(2010). *İlköğretim öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile sosyal uyum ve iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Türnüklü, A. (2007).Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 129-166.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Yeğen, B.(2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Kadıköy ilçesi örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011).Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Zeraatkar, H., & Moradi, A. (2019). The effect of problem-solving skills training based on storytelling on different levels of aggressive behaviors in students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6(2), 68-80.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Due to developmental features of adolescents it is normal that they have interpersonal problems between peers, family and teachers. At the same time skills, wishes, thoughts, interests, behavior patterns and culture that they live in of students are different from each other, therefore they live problems amongst themselves or with other individuals in their environment. Along with these challenging processes, the Transition to High School Exams, the exams at schools and the courses they attend in their leisure time increase the pressure on students. It is thought that problem solving skills of students in this period affect adaptation skills and social emotional learning. Relationships with their peers, families and teachers are effective on identity development in this period. In these relationships, adaptation problems may occur from time to time. Individuals must have positive social emotional skills in order to adapt to the changes in themselves and social dynamics. In this context, the aim of the study is to determine the possible significant differentiation of the problem solving skills, social adaptation skills and social emotional learning skills of secondary school students according to their gender (female and male), according to their class levels (7th and 8th grades), according to school types (normal secondary and imam hatip secondary school), to determine the relationships between variables, and the role of middle school students' problem solving skills in explaining social adaptation and social emotional learning skills. Research findings are thought to provide important information to school administrators, teachers, psychological counselors, parents and specialists working with adolescents.

Method

The research was carried out in accordance with the general screening model. The study group of the research was carried out in 10 schools in Kadıköy, Ümraniye and Üsküdar districts of Istanbul during the 2018-2019 academic year. A total of 792 secondary school students were applied the Problem Solving Inventory (İPÇE), Social Adaptation Inventory and Social Emotional Learning Skills Scale (SDÖBÖ) for Primary School Children. Independent Samples T-Test, Pearson Moments-Product Correlation and Multiple Linear Regression Analysis techniques were used in the statistical analysis of the research.

Finding

According to the results of the study, it was observed that the problem solving skills and social adaptation skills average scores differ significantly in favor of men. It was observed that the average of problem solving skills among 7th and 8th grade students differed significantly in favor of 7th graders. It was observed that the problem solving skills and social adjustment skills score averages differ significantly between normal secondary school and Imam Hatip secondary school in favor of normal secondary schools. There were significant relationships between problem solving skills sub-

dimensions, social adaptation and social emotional learning scores. It was observed that the sub-dimensions of problem solving skills significantly predicted social adaptation scores and explained approximately 43% of the variance. It was seen that the sub-dimensions of problem solving skills significantly predicted social emotional learning skills scores and explained approximately 50% of the variance.

Discussion

According to the research findings, it was observed that there were statistically significant relationships between problem solving skills and social adaptation and that problem solving skills explained 43% of the variance in social adaptation. In the studies conducted, it was observed that children's problem solving skills, social skill acquisitions were effective in their social adaptation (Durualp, 2009; Kabasakal & Çelik, 2010), social competence (Erözkan, 2013) and interpersonal relations (Çetinkaya, 2013). It is thought that their positive approach when facing a problem situation, trusting themselves with a rational approach, seeing the problem situations as an opportunity rather than a threat, showing effort to overcome the problem, being able to recognize and manage their emotions are effective in increasing their social adaptation. In another finding, it is seen that 50% of the variance of social emotional learning skills is explained by problem solving skills. In a study conducted by Totan and Kabasakal (2012), it was found that problem solving skills increased social and emotional learning skills. It is effective in social emotional learning skills that individuals have a positive attitude in problem situations, manage their emotions when facing problem situations, understand problems instead of getting away from problems, produce solution options, apply them and make efforts in this direction. It is seen that problem solving skills are important in recognizing the individual's own emotions, thoughts and behaviors in social emotional learning skills, communication skills, coping with stress, decision making skills and managing them.

Findings obtained from the research show the importance of problem solving skills. Being able to solve the problems faced by the individual constructively in adolescence is an important factor while getting through this period healthy. Students who cannot use problem solving skills effectively when facing the problems may have difficulties in overcoming educational, personal and professional problems. It is seen that the social adaptation and social emotional learning skills of individuals who constructively and functionally solve the problem situation they encounter are likely to improve. The findings of the research show that, within the scope of preventive and developmental guidance services, trainings that will positively develop problem solving skills for adolescents can be organized by school counselors. It is recommended that not only students should participate in these trainings but also school administration, parents, and teachers. Middle school students constitute the study group of the research. Therefore, a new study can be conducted for students in different educational periods, adults and occupational groups studying the same variables.