

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
İLE AKADEMİK, SOSYAL VE DUYGUSAL
YETKİNLİKLERİNİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİ YORDAMASI

Hazırlayan
Mehmet ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN

KONYA 2017



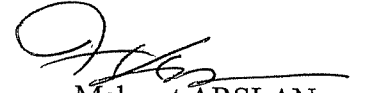
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet ARSLAN
	Numarası	138301051093
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinliklerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Yordaması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Mehmet ARSLAN



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı	Mehmet ARSLAN
Numarası	138301051093
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN
Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinliklerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Yordaması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinliklerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Yordaması” başlıklı bu çalışma 04.08.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN	Danışman	
Doç. Dr Mustafa USLU	Üye	
Yrd. Doç. Dr İrem ÖZTEKE KOZAN	Üye	

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet ARSLAN
	Numarası	138301051093
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN
	Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinliklerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Yordaması

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ile yetkinliklerinin (duygusal, sosyal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

Araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016 yılında Konya il merkezinde lise düzeyinde farklı okul ve sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş, 153' ü erkek, 257'si kız toplam 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 'Öğrenme Yaklaşımları Envanteri' Lise formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yetkinliklerini belirleyebilmek için 'Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği' kullanılmıştır. Öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerini belirlemek ama-

cıyla ‘Kişiler arası Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca; öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentileri değişkenlerinin kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarını yordayıp yordamadığına bakmak için çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, Probleme Olumsuz Yaklaşma’nın yordayıcıları; Yüzeysel Yaklaşım, Derin Yaklaşım, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözme’nin yordayıcıları; Derin Yaklaşım, Duygusal Yetkinlik Beklentisi ve Akademik Yetkinlik Beklentisi bulunmuştur. Kendine Güvensizliğin yordayıcıları; Yüzeysel Yaklaşım ve Sosyal Yetkinlik Beklentisi bulunmuştur. Sorumluluk Almama’nın tek yordayıcısı Yüzeysel Yaklaşım bulunmuştur. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım’ın yordayıcıları; Derin Yaklaşım, Sosyal Yetkinlik Beklentisi, Akademik Yetkinlik Beklentisi ve Yüzeysel Yaklaşım bulunmuştur. Bulgular; lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentileri kişiler arası problem çözme becerilerini yordadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Yaklaşımı, Yetkinlik Beklentisi, Kişiler Arası Problem Çözme, Lise Öğrencisi

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet ARSLAN
	Numarası	138301051093
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN
	Tezin Adı	Prediction for Interpersonal Problem Solving Skills between High School Students' Learning Approaches and Academic, Social and Emotional Self-efficacy

SUMMARY

The aim of this research is to investigate whether high school students' learning approaches and Self-efficacy (emotional, social and academic) have predicted interpersonal problem solving skills.

The research was conducted in accordance with the relational screening model, a subtype of the general screening model. The study's study group is consists of 410 students, 153 of whom are male and 257 are girls, selected by random cluster sampling method from the students who are educated in different schools and classes in Konya city center high school level in 2016. In order to determine the learning approaches of the students in the research, "Learning Process Questionnaire" high school form was used. In order to determine the Self-efficacy of the students, the Adolescent Self-Efficacy Expectation Scale ' was used. The 'Interpersonal Problem Solving Inventory' was used to determine the interpersonal problem solving skills of the students. To reveal the associations among variables pearson correlation moments coefficient was used. Also to determine the predicted interpersonal problem solving skills with approach to learning and self-efficacy multilinear regression analysis was used.

The results of the research revealed: Predictors of Approaching problems in a negative way; surface approach, deep approach, social self-efficacy, emotional self-efficacy. Predictors of Constructive problem solving; deep approach, emotional self-efficacy, academic self-efficacy. Predictors of Lack of self-confidence; surface approach, social self-efficacy. prediction of Unwilling to take responsibility; surface approach. Predictors of Insistent-persevering approach; deep approach, social self-efficacy, academic self-efficacy, surface approach.

Key Words: Approaches to Learning, Self-efficacy, Interpersonal Problem Solving, High School Students

ÖNSÖZ

Bu çalışma belirli bir emeğin ürünü sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkısı olan ama adını burada anma fırsatı bulamadığım öğrencilere teşekkür ederim. Ölçeklerin uygulanmasında bana destek olan meslektaşlarım Rehber Öğretmenler, Gülsüm DEMİREL'e, Enver EKİNCİ'ye, Abdullah İNAN'a teşekkür ederim. Tezin tashihinde yardımcı olan meslektaşlarım Rehber Öğretmenler Zekeriya GÖKÇE ve Mehmet Ali GÜNEY'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Ölçekleri kullanmama izin veren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Esma ÇOLAK'a, Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ'ye teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca desteklerini hiç esirgemeyen ve beni yüreklendiren anneme babama, eşime ve çocuklarıma, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin değerli öğretim üyelerine, Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı hocalarıma ve katkılarından dolayı arkadaşım ve hocam Doç. Dr. Ahmet BEDEL'e içtenlikle teşekkür ederim.

Bu çalışmada ve ders aşamasında her daim yanımda olan desteğini ve zamanını hiç esirgmeden yardımcı olan, tanıştığıma çok sevindiğim ve her zaman destek olacağını bildiğim danışmanım, hocam Yrd. Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Mehmet ARSLAN

KONYA- 2017

İçindekiler

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
ÖNSÖZ	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Amaç	6
1.1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.1.2. Alt Amaçlar	7
1.2. Araştırmanın Önemi.....	8
1.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5.Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	10
2.1. Öğrenme Yaklaşımı	10
2.1.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	15
2.1.2. Derin Öğrenme Yaklaşımı.....	19
2.1.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	21
2.1.4. Yüzeysel ve Derin Öğrenme Yaklaşımı	21
2.2. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
2.3. Yetkinlik Beklentisi (Öz Yeterlik).....	28
2.3.1. Yetkinlik Beklentisinin Bilgilendirici Kaynakları.....	31
2.3.2. Yetkinlik Beklentisinin Boyutları.....	33
2.3.3.Yetkinlik Beklentisinin Etkilediği Psikolojik Süreçler	34

2.3.4. Yetkinlik Beklentisinin Etkilediği Davranış Süreçleri	35
2.3.5. Duygusal Yetkinlik.....	36
2.3.6. Akademik Yetkinlik	36
2.3.7. Sosyal Yetkinlik	39
2.4. Yetkinlik Beklentisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	41
2.5. Kişiler Arası Problem Çözme	49
2.5.1. Problem Kavramı.....	49
2.5.2. Problem Çözme	51
2.5.3. Kişiler Arası Problem Çözme.....	54
2.6. Kişiler Arası Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	58
BÖLÜM III.....	64
YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Çalışma Evreni-Grubu	64
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE)	65
3.3.2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)	67
3.3.3 Kişiler arası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	69
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	70
3.4. Verilerin Analizi.....	71
BÖLÜM IV	72
BULGULAR.....	72
Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentileri (akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	72
4.1. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Probleme Olumsuz Yaklaşma'yı yordamasına ilişkin bulgular	74
4.2. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Yapıcı Problem Çözmeyi yordamasına ilişkin bulgular	75

4.3. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Kendine Güvensizliği yordamasına ilişkin bulgular	76
4.4. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Sorumluluk Almama'yı yordamasına ilişkin bulgular	77
4.5. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım'ı yordamasına ilişkin bulgular	78
BÖLÜM V	80
TARTIŞMA VE YORUM.....	80
BÖLÜM VI.....	87
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	117
EK:1	118
EK2:	119
EK3:	119
EK:4	120
EK5:	121
EK 6:	123
Özgeçmiş	125

KISALTMALAR

AKT: Aktaran

AÖYÖ: Akademik Özyeterlik Ölçeği

AYB: Akademik Yetkinlik Beklentisi

DİĞ: Diğerleri

DYB: Duygusal Yetkinlik Beklentisi

DÖY: Derin Öğrenme Yaklaşımı

EYBÖ: Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi

GYİÖ: Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği

I-SY: Israrcı-Sebatkâr Yakalaşım

KG: Kendine Güvensizlik

KPÇ: Kişiler Arası Problem Çözme

KPÇÖ: Kişiler arası Problem Çözme Ölçeği

MÖSÖ: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

ÖYE: Öğrenme Yakalaşımaları Envanteri

ÖY: Öğrenme Yaklaşımı

PÇE: Problem Çözme Envanteri

POY: Probleme Olumsuz Yaklaşma

SA: Sorumluluk Almama

SYB: Sosyal Yetkinlik Beklentisi

YB: Yetkinlik Beklentisi

YÖY: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

YPÇ: Yapıcı Problem Çözme

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Derin ve Yüzeysel Yaklaşımı Benimseyen Öğrencilerin Temel Amaçları ve Özellikleri (Simms, 2006).....	14
Tablo 2: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon, 2000).....	18
Tablo 3: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon, 2000)..	20
Tablo 4: Öğrenme Yaklaşımları ve Özellikleri (Ekinci, 2008).....	22
Tablo 5: Problem Çözme Unsurları Sonmaz (2002).....	53
Tablo 6: Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin bileşenleri ve bileşenlerin alt boyutları (Çolak ve Fer 2007).	65
Tablo 7: Öğrenme Yaklaşımları Envanteri, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Kişiler Arası Problem Çözme Envanterine İlişkin Korelasyonlar	72
Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Olan Probleme Olumsuz Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 9: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Yapıcı Problem Çözmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 10: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Kendine Güvensizliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 11: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Sorumluluk Almama'yı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 12: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Isıracı-Sebatkâr Yaklaşımı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim öğretim faaliyetleri insanlığın varoluşundan beri vardır. Bununla birlikte günümüz modern toplumlarında ise eğitim öğretim faaliyetleri yaşamın vazgeçilmez bir unsurudur. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve modern zamanların bilgi çağı olarak kabul edilmesi bilgi ve öğrenmenin önemini çok artırmıştır. Bununla birlikte öğrenme ve psikoloji birbiriyle bağlantılı birbiri içerisine girmiş konulardır.

Öğrenmenin doğası ve nasıl gerçekleştiği Psikoloji bilimini ilgilendirdiği en önemli konuların başında gelmektedir. Öğrenme sadece psikoloji biliminin değil eğitim bilimiyle ilgilenen bilim insanlarının da en çok araştırdıkları konuların başında gelmektedir. Eğitim araştırmacılarının en çok ilgilendiği konu “öğrenme” üzerinedir. ‘insanın nasıl öğrendiği’ araştırmacıların en önemli sorunsalını oluşturmuştur. Araştırmacıların vardığı sonuç bireyler hepsinin öğrenmesi aynı yolla olmamaktadır ve öğrenirken farklı yol ve yöntem izlemektedirler (Öner, 2008). Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdaki nasıl etkilendikleri öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenmeyi ele alma yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması önem taşımaktadır (Ekinci, 2008). Öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimleri öğrenmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimleri bir başka ifadeyle kullandıkları öğrenme yaklaşımının öğrenmenin gerçekleşmesine ya da öğrenme ürününe önemli bir etkisinden söz edilebilir.

Liseden mezun olan öğrenci, üniversite seçme sınavında zamana karşı yarışarak öğrendiği bilgileri sınavda uygulamakta, sınavı başarmakta ya da başaramamakta, ancak sonuç olarak, eskiden öğrendiklerini yenileri ile bağdaştıramamakta, unutmalarla dolu bir öğrenim yaşantısı geçirmektedir. Ezberi bol, çok çeşitli konuların öğretilmesi yerine, az ama öz, temel ve kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu da derin öğrenme yaklaşımını kullanmakla elde edilebilen becerileri ifade etmektedir.

Lisede öğrenci, verilen eğitim ne şartlarda, ne şekillerde olursa olsun ezberci; sadece geçer not alarak sınıf geçme isteğinde olan, öğrendiklerinin nereden geldiğini araştırma zahmetine katlanmayan, sınavdan sınava çalışan, bilgi birikimi kazanmayan bir birey olarak yetişmektedir. Oysa bir eğitim sisteminin amacına ulaşmasında öğretme ve öğrenme süreci büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenme ortamlarında, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri birbirinden farklı ise, doğru iletişim kurmaları ve rollerini dayanışma içinde sürdürerek etkili öğrenme yaşantılarını hazırlamaları güçleşebilir hatta istenen öğrenme gerçekleşmeyebilir (Yücel, Seçken, Morgil, 2001).

21. yüzyıl bilgi çağı denmektedir. Ama aynı zamanda bilgi günümüzde hızla değişmektedir. Bilgilerin bilinmesi tek başına yeterli görülmemekte; bununla birlikte bilgiler arasında ilişki kurabilmek, bilgiyi diğer bilgiler ile ilişkilendirerek aradaki bağlantıyı kurarak analiz yapıp bir senteze ulaşabilmek, karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanmak önemli hale gelmektedir. Bunu sağlamak ta başta okullardan ve eğitimcilerden istenmekte ve beklenmektedir. Bu sağlamak için okullarda öğrencilerin kullandıkları pek çok Öğrenme Yaklaşımı vardır. Bu yaklaşımlardan iki tanesi olan ve öğrenciler tarafından en çok kullanılan Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ile Derin (derinlemesine veya derinsel) Öğrenme Yaklaşımını'nı etkileyen faktörlerin çeşitli araştırmalar ile ortaya konması ile öğrencilerin başarısı artacak böylece öğrenciler daha iyi düşünen, karşısına çıkan sorunları çözebilen ve topluma yararlı bireyler haline geleceklerdir (Öner, 2008). Bu öğrencilerin liseyi bitirince çok önemi olduğu kabul edilen üniversite sınavına gireceği de düşünüldüğünde öğrenme yaklaşımı konusunun önemi daha da artmaktadır. Bu öğrenciler sadece akademik olarak başarılı olmayacaklar bununla birlikte; kendine güvenen öz güveni yüksek, kendini yetkin ve başarılı gören, karşılaştıkları problemleri de çözebilme yetkinliğine sahip tam öğrenmeyi sağlamış bireyler olacaklardır.

Öte yandan öğrencilerin yetkinlik beklentisi, öğrencinin mevcut potansiyelinden çok kendisini nasıl algıladığı ya da kendini nasıl gördüğü ve kendisine olan inançlarıyla ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetkinlik beklentisine göre bireylerin bir problemi çözebilme becerisi, onların kapasitelerinden çok

kapastesine olan inancıyla ilgilidir. Eğer öğrencinin yetkinlik beklentisi yüksekse bu okuldaki öğrenmesine sosyal, akademik ve duygusal becerilerine ve de kişiler arası çatışma çözme becerilerine de olumlu yansıyacaktır. Bu kendine yönelik inancı öğrenme becerilerinin iyi olması desteklerken yetkinlik beklentisinin yüksekliği öğrenme becerilerinin ve problem çözme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir.

Bandura'ya göre yetkinlik beklentisi, duygusal yoğunluğu çok etkilemekte, bireyin sosyal davranışlarında ve gelişiminde önemli bir etkiye sahip olup bu bağlamda başarı, kariyer gibi durumlarda belirleyici olmaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2011).

Akademik açıdan kişinin kendi kendine karşı tutumu onun okula ve okulda öğrenmeye karşı tutumu ile yakından ilgilidir. Yıllarca süren başarı ya da başarısızlık bir öğrenci olarak kişinin kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır (Bloom, 2012). Akademik başarıda önemli etmenlerden biri de öğrencinin kendi yetenekleriyle ilişkili algısı ve inancıdır. Benlik yetkinliği (Schunk, 1984), güçlü akademik benlik yetkinliğine ve benlik saygısına sahip öğrencilerin okulda oldukça başarılı oldukları görülmüştür. Benlik yetkinliği yüksek olan öğrenciler karşılaştığı sorunları çözmede daha başarılı olmaktadır (Bandura, 1994).

Alexander (2006)'a göre hem yetkinlik hem de öğrenme ve performans gibi akademik sonuç beklentisi yüksek olduğunda öğrenciler öğrenme etkinliğine yoğun katılım gösterirlerken, her iki inanç da düşük olduğunda öğrenciler öğrenme etkinliklerine katılımdan kaçınırlar. Yetkinlik yüksek sonuç beklentileri düşük olduğunda ise bireyler koşulların uyumsuz özellik göstermesinden mutsuz olduklarını dile getirirken, yetkinliğin düşük ancak sonuç beklentisi yüksek olduğunda yoğun başarısızlık ve yetersizlik hissi yaşarlar.

Akademik yetkinlik görev algılamaları yoluyla performansa etki eder. Örneğin, araştırmalar yüksek akademik yetkinliğe sahip öğrencilerin zor bir işi yaparken daha sakin ve huzurlu olduklarını gösterirken, düşük yetkinliğe sahip öğrencilerin kaygı ve streslerinin yüksek olduğu, ayrıca bir problem ya da etkinlikle uğraşırken daha sınırlı düşüncelere sahip olduklarını ve dolayısıyla akademik başarılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir (Eccles ve Wigfield, 1995). Akademik yetkinlik inancı yüksek

olan bireyler düşük yetkinlik beklentisi olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999).

Bireylerin başarılı olması için; onların yetkinlik beklentisinin desteklenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde nasıl başarılı bireyler yetiştirebiliriz sorusuna vereceğimiz cevaplardan birisi de onların daha etkili öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını sağlayacak eğitimsel düzenlemeler yapmaktan geçmektedir. Bununla birlikte öğrendiği bilgileri özümseyen bir başka ifade ile öğrenilen bilgileri tam olarak kavrayabilen, analiz ve sentez yapabilme becerisi kazanan bireylerin yaşadığı problemlere yaklaşımı değişecek ve yaşadığı problemleri çözme becerileri de olumlu yönde gelişecektir.

Problem çözme ve özgüven birbirini etkileyen birbirinden etkilenen kavramlardır. Özgüven ve yetkinlik beklentisi ise birbiriyle ilişkili kavramlardır. Özgüveni yüksek olan kişiler, problemlere olumlu yaklaşıma, problemleri kabul etmeye ve problemleri çözmeye daha isteklidirler (Sonmaz, 2002). Chan (2001), problem çömede özellikle bireylerin yetkinlik beklentisini desteklemeyi amaçlayan eğitimlerin, bireylerin uyum davranım becerilerini geliştirdiğini ve psikolojik rahatsızlıklarının azaltılmasında ve önlenmesinde etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır. Psikoloji araştırmalarının sonuçları şunu göstermektedir, eğer birey kendini problem çömede yetkin olarak algılıyorsa kişiler arası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntemleri geliştirmektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007).

Bandura (1986)'ya göre yetkinlik beklentisi başarılı ve doğru deneyimler, dolaylı deneyimler, telkinler ile fizyolojik ve duygu durumlarının bireyde oluşturduğu algı ve inançlardır. Bireyin geçmişteki başarılı ve doğru deneyimleri yetkinlik bek-

lentisi inancını olumlu yükseltirken, başarısız deneyimleri yetkinlik beklentisi inancının düşmesine sebep olmaktadır. Bireyin kendisiyle benzer özelliklere sahip kişilerin başarılı ya da başarısız performanslarını gözlemesi de yetkinlik beklentisini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte bireyin başarılı ya da başarısızlığına ilişkin diğer insanların destekleyen ve cesaret veren telkinleri, bireyin kendisinin birebir olarak yaşadığı deneyimler kadar etkili olmasa da, yetkinlik beklentisini artıran yâda azaltan etkiye sebep olur. Bireyin aşırı kaygı ve stres yaşantıları da yetkinlik beklentisini azaltabilmektedir. Bireyler kaygı ve stres durumunda bedensel tepkilerini kontrol edememeleri bir yetersizlik belirtisi olarak görmelerine yol açmaktadır (Bandura, 1986).

Bandura (2000), problem çözme becerisini geliştirdiği yetkinlik beklentisi kavramıyla açıklamıştır. Ona göre, yetkinlik beklentisi yüksek bireylerin daha yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olduğu, stratejik olarak daha esnek oldukları ve çevrelerini kontrol etmede daha etkin olduklarını söylemektedir. Bu özelliğe sahip bireylerin hedefleri için güdüleyici amaçlar koydukları, bu uğraşların sonucu olarak olumlu sonuçlar üretmeyi umut ettikleri ve farklı yollar deneyerek zorlu problem durumlarının üstesinden gelebilmek için ısrarlı çaba gösterdiklerini gözlenmiştir. Yetkinlik beklentisi düşük olan bireylerse tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kaçma kaçınma davranışı sergilerler. Bu bireyler hedefe ulaşmada düşük motivasyon ve yetersiz sorumluluk alma davranışları göstermektedir.

Bireyler bir problem ile karşılaştığında problemle ilişkili olarak kendilerini nasıl algıladıkları, o probleme ilişkin bireylerin probleme yaklaşım stilini belirlemektedir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004). Yetkinlik beklentisi ise bireylerin belli bir görevi yerine getirebilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma potansiyeline ilişkin algısı-inancıdır (Bandura, 1986). Yetkinlik beklentisi düşük olan bireyler, en küçük bir problemle karşılaştıklarında büyük çıkmazlar yaşarken, yüksek yetkinlik beklentisi olan bireyler, sorunlara karşın problemlerine rağmen dayanma gücü gösterirler. Bu durumda yetkinlik inancının düzeyi “bireylerin kendilerini özel bir faaliyeti gerçekleştirmede ve karşılarına çıkan sorunları çözebilmede yetkin görme düzeyleri” olarak ifade edilebilir (Bandura, 1977).

Çocukluk evresinde yetkinliğin esas kaynağı aile merkezliken, ergenliğe döneminde akranlar da onların gelişimlerinde ve yetkinlikleriyle ilgili algılarında önemli rol oynamaya başlamaktadır (Bandura, 1990). Ergenlikte bireyler, yeni yetkinlikler geliştirmek, keşfetmek ve bunları tecrübe etmek zorundadır. Ergenlik döneminde geliştirilen güçlü bir yetkinlik beklentisi, o kişinin daha sonra yeni yetenekler kazanmasının ve yeni başarılar elde etmesinin en önemli kişisel kaynağını oluşturmaktadır (Bandura, 1990). Öte yandan, yetkinlik beklentisi ergenlerin sosyal yetkinliklerinin gelişiminde, akademik gelişimlerinde, kariyer seçimi sürecinde ve fiziksel özgüvenin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Ehrenberg ve diğ.,1991). Ergenlerin kişiler arası yaşadığı problemler ve okulda onlardan beklenen akademik öğrenme ve başarı görevleri bu durumlara en iyi örneği oluşturmaktadır.

Duygusal yetkinlik, dıştan değil içten gelen duyguları yönetmeye dayanmaktadır. Çocukların genellikle duygularını öfke nöbetleri geçirerek, hoşnutsuzluklarını çığlık atarak ifade ettiği; buna karşın, duygusal yetkinliği gelişen ergenlerin ise, zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında problem çözme becerilerini kullanarak ve kendilerini tebrik veya yatıştırma yoluna başvurarak başa çıktıkları belirtilmektedir (Kirk, Schutte, Hine, 2008).

Ergenlerin kişiler arası ilişkiler kurma ve sürdürmede duygusal yetkinliğin rolü büyüktür. Gelişmiş bir duygusal yetkinliğe sahip bireyler, yaşam boyu başarılı sonuçlarla karşılaşabilir. Duygusal yetkinliğin eksikliği halinde ise, okul bitirme veya sabit bir işi sürdürmek gibi önemli yaşam hedeflerinin elde edilmesine engel olabilir (Muris, 2002).

Görüldüğü gibi yetkinlik beklentisi, problem çözme becerileri ve öğrenme birbiriyle ilişkili birbirini etkileyen birbirinden etkilenen kavramalardır. Bir başka ifadeyle bu kavramlar döngüsel bir ilişki içerisinde.

1.1. Amaç

Araştırmanın bu bölümünde amaç, alt amaçlar, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinliklerinin kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını bulmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.2. Alt Amaçlar

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve akademik, sosyal, duygusal yetkinlikleri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.1.2.1 Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) **ve yetkinlik beklentileri** (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan **Probleme Olumsuz Yaklaşma'yı** yordamakta mıdır?

1.1.2.2 Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) **ve yetkinlik beklentileri** (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan **Yapıcı Problem Çözme'yi** yordamakta mıdır?

1.1.2.3 Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) **ve yetkinlik beklentileri** (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan **Kendine Güvensizliği** yordamakta mıdır?

1.1.2.4 Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) **ve yetkinlik beklentileri** (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan **Sorumluluk Almama'yı** yordamakta mıdır?

1.1.2.5 Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) **ve yetkinlik beklentileri** (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan **Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımı** yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim – öğretim sürecinde işlenen eğitim aşamaları öğrencinin öğrenmeye olan yaklaşımını pek çok yönden etkilemektedir. Öğrenme yaklaşımı özellikle de ergenlik döneminde öğrenciyi sosyal ve duygusal yetkinlikleri ile bu yetkinliklerin öğrencinin çeşitli durumlardaki problem çözme becerisini etkilediği düşünülürse bu konuda durumun belirlenmesi için kapsamlı bir araştırmanın yapılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Ergenlik dönemi özellikle benmerkezci yapının ağırlıkta olduğu bir dönem olması ve bu dönemin gelecek için sağlıklı kararlar almada bir dönüm noktası olduğuna gözden kaçmamalıdır. Ergenin bu dönemde bahsi geçen bu özellikleri ne derecede sağladığının belirlenmesi ve buna göre öneriler geliştirilmesi verilecek kararlar için son derece önemlidir. Yapılacak bu çalışma ile bu konuda önemli bir bilgi toplanması açısından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin uygulanan ölçme araçlarına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada belirlenen öğrenme yaklaşımları ‘Öğrenme Yaklaşımları Envanteri’nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen sosyal, akademik ve duygusal yetkinlikler ‘Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği’ nin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen problem çözme becerileri ‘Kişiler arası Problem Çözme Envanteri’ nin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneklerini lise öğrencileri oluşturduğundan elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

1.5.Tanımlar

Öğrenme Yaklaşımı: Belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken niyet ve seçilen faaliyetlerdeki farklılaşmadır (Entwistle ve McCune, 2004).

Yetkinlik Beklentisi: Bireylerin belli bir görevi yerine getirebilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma potansiyeline ilişkin algısı-inancıdır (Bandura, 1977).

Problem: Belli bir hedefe ulaşmada engellenmeyle karşılaşıldığında bireyin yaşadığı çatışma durumudur (Morgan, 2000).

Kişiler Arası Problem Çözme: Mevcut olanla olması gereken durum arasındaki farkın farkedildiği ve bunun yol açtığı stresi ortadan kaldırmaya yönelik yapılan faaliyetleri içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2006).

Lise: Türk Eğitim Sisteminde temel eğitimin 9. Sınıf ile 12. Sınıf düzeyini kapsayan eğitim kademesidir.

Lise Öğrencisi: Türk Eğitim Sisteminde temel eğitimin 9. Sınıfından 12. Sınıfına kadar olan eğitim sistemindeki öğrencileri ifade eder.

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde “Öğrenme Yaklaşımı”, “Yetkinlik Beklentisi” ve “Kişiler arası problem çözme” ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Yaklaşımı

Eğitim faaliyetlerinin en önemli çıktısı öğrenmedir. Öğrenmenin birçok boyutu olduğu gibi öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu boyutlardan biri de öğrenme eyleminde bireylerin hangi tür bir öğrenme yaklaşımı kullandıklarıdır. Öğrenmenin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri olan öğrenme yaklaşımı, öğrenci ile gerçekleştirdiği öğrenme arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Ramsden, 2003).

Literatürde Öğrenme yaklaşımı ya da ders çalışma yaklaşımı olarak ta geçen öğrenme yaklaşımları çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenme yaklaşımı üç öğrenme yönelimi (ezberleme-tekrar, anlama, başarı) temele alınarak oluşturulmuş ve bu bağlamda tanımlanmaya çalışılmıştır (Ekinci, 2008). Biggs (1987) e göre Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin sadece niyetini değil aynı zamanda bilgiyi nasıl işlediğini anlatan bir kavramdır. Entwistle ve Entwistle (1991) e göre öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihini belirleyen temel etken öğrencinin niyetidir. Ekinci’ye göre Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu çalışırken neyi amaçladığına (niyetine) bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme faaliyetlerine olan eğilimini (anlamlandırma, ezberleme, yüksek not alma vb.) ifade etmektedir. Burada dikkat çeken nokta hepsi de niyetin önemini vurgulamaktadır ve bu niyet bazı değişkenlerin etkisiyle değişebilmektedir (Ekinci, 2008). Entwistle ve McCune (2004) e göre belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken niyet ve seçilen faaliyetlerdeki farklılaşmadır. Yılmaz ve Orhan (2011), Entwistle ve McCune (2004) ve Prosser ve Trigwell (1999) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanarak, öğrenme yaklaşımını; belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken niyet ve seçilen faaliyetlerdeki farklılaşma olduğunu ifade etmekle birlikte öğrencilerin ders esnasında kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri seçme amaçlarını kapsadığını ifade etmişlerdir.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk araştırmalar 1960 lı yıllara dayanır. Öğrenme yaklaşımları kavramını (learning approaches/approaches to learning) Marton ve Saljö ilk kez 1970li yıllarda kullanılmışlardır. Marton ve Saljö bir grup üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada okumaları için öğrencilere çeşitli makaleler vermişler ve öğrenciler makaleyi okumuşlar, sonra da öğrencilere makalelerle ilgili çeşitli sorular sormuşlardır. Marton ve Saljö bu araştırmaların sonunda derin (deep approach) ve yüzeysel (surface approach) olmak üzere iki çeşit öğrenme yaklaşımı kavramını literatüre kazandırmışlardır. Bu çalışmada Marton ve Saljö; öğrencilerin bir kısmının yazarın anlatmak istediğini anlama amacıyla okudukları, kanıtları sonuçlarla ilişkilendirdiklerini, makalenin içerdiği yeni fikirleri mevcut bilgileri ve kişisel deneyimleri ile ilişkilendirdiklerini, yazarın anlatmak istediği ana fikri çıkarabildiklerini ve yazarın savunmasında kullandığı bulguları eleştirel olarak ele aldıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin okumayı bu şekilde ele alma biçiminin temelinde anlam arama ve anlam oluşturmaya yönelik derinlemesine bir sürecin işe koşulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Marton ve Saljö öğrencilerin öğrenmeyi bu şekilde ele almasını derinlemesine öğrenme olarak adlandırmışlardır. Araştırmalara katılan öğrencilerin bir kısmı ise metnin içindeki önemli olduğunu düşündükleri bilgileri ve fikirleri belirleyerek ezberleme amacını güttükleri, makalenin tamamının anlamını anlamaya uğraşmaktan çok muhtemel çıkabilecek sorulara cevap verebilmeyi düşündükleri, ayrıntıları ezberleme yoluna gittikleri, anlam aramaya yönelmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin makaleleri bu şekilde ele alma biçimleri öğrenmede kavramlar arasındaki ilişkileri görmeyip, istenildiğinde bilgiyi olduğu şekliyle kabul edip aktardıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenmenin bu şekilde ele alınmasını araştırmacılar yüzeysel öğrenme olarak adlandırmışlardır (Marton ve Saljö, 1976a;1976b). Öğrencilere anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda derinlemesine öğrenmeye yöneldikleri, öğrencilere bilginin sadece olduğu gibi aktarılmasına dayalı sorular sorulduğunda ise yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri saptanmıştır (Marton ve Saljö, 1976b).

Avustralya’da Biggs (1979), İngiltere’de Entwistle ve Ramsden (1983) üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde öğrenme yaklaşımları konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda Biggs, ders

çalışma sürecinin üç boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür. Bunların yararlanma içselleştirme ve başarı olduğunu savunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına temel oluşturan, yararlanma boyutunda bilgiyi olduğu gibi doğrudan aktarma ve konunun dışına çıkamama söz konusudur. Sınavlarda düşük not alma korkusu kısa dönemli güdülenme olarak işlev görmektedir. İçselleştirme boyutu derinlemesine yaklaşımla ilişkilidir. Bu gruptaki öğrenciler içsel motivasyon ya da konuya ilgileri nedeniyle çalışmaktadırlar. Bu nedenle okurken çalışması yaparlarken gerçek anlamı arama çabasındadırlar. Araştırma sonucunda ortaya çıkan başarı boyutu ise rekabetçi bir ortamda kazanmanın verdiği doyumla harekete geçen öğrencilerin yaklaşımını tanımlayan stratejik yaklaşım (başarı) boyutudur. Bu yaklaşım oldukça düzenli sistematik bir çalışma yaklaşımından oluşmaktadır (Newble ve Entwistle, 1986).

Entwistle ve Ramsden tarafından yapılan araştırmalarda üç temel boyut belirlenmiştir: Bunlar; tekrarlama, anlamlandırma ve başarı ya da stratejik boyutlardır. Araştırmacılar bu boyutları öğrenme yönelimi olarak isimlendirmişlerdir (Newble ve Entwistle, 1986).

Araştırmalarla üçüncü öğrenme yaklaşımı olarak ortaya konan stratejik öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak Biggs (1979) ve Entwistle (1983) her ikisi de öğrencilerden derslerle ilgili çalışma yaklaşımları hakkında düşüncelerini istemişler ve yüksek not almanın üzerlerinde baskın bir rol oynadığını gördükleri bir grup öğrenci olduğunu fark etmişlerdir. Bu öğrencilerin aynı zamanda rekabet duygusu tarafından motive edildikleri görülmüştür. Bu tür öğrencilerin temel amacının başarmak olduğu ve bu amaca yönelik çalışmaları yapmaya hazır oldukları belirlenmiştir. Başarıya ulaşmak için duruma bağlı olarak her iki yaklaşımdan birini seçebildikleri belirlenmiştir (Newble ve Entwistle, 1986).

Araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin verilen bir öğrenme görevini ele almada konuyu anlama (derinlemesine), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) olarak açılımlarını yaptığı üç yaklaşımdan birini izledikleri sonucuna varılmıştır (Reid, Duvall ve Evans 2007).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları sabit değildir ve öğrenciler farklı durumlarda farklı öğrenme yaklaşımları sergileyebilirler (Önder ve Beşoluk, 2010; Yılmaz ve Orhan, 2011). Bireyler erken çocukluk dönemlerinden itibaren, hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımları sergileyebilirler (Yılmaz, 2009). Ama aynı zamanda, bireyler geçmişten beri gelen öğrenme deneyimleri ve alışkanlıkları, motivasyon düzeyleri, öğrenmeye olan yatkınlıklarından etkisiyle edindikleri belirli bir yaklaşımı sürekli kullanma eğilimindedirler (Biggs, 1999).

Öğrenme yaklaşımı öğrenenin kişilik özelliklerinden sınırlı da olsa etkilenmekle birlikte bir kişilik özelliği değildir. Öğrenme stillerinden farklı kılan temel özelliği de budur. Öğrenme stilleri değişmez kişilik özelliği olarak görülmesi bile kalıcı kişilik örüntüleri olarak düşünülmektedir. Bu kalıcı kişilik örüntüleri kişinin çevresiyle etkileşimin sonucu süreklilik kazanmaktadır (Demirel, 2000). Öğrenme yaklaşımı “öğrenen” ile “ortam” arasındaki ilişki tarafından belirlenir. Öğrenen ortamın özelliklerine ve yorumuna göre bir ortamda derinlemesine, bir başka ortamda yüzeysel yaklaşımı ağırlıklı olarak kullanabilmektedir. Bu nedenle öğrenme yaklaşımı öğrenme stili ile aynı anlama gelmemektedir. Öğrenme stili farklı ortamlarda da değişmeyen sürekli kalan bireysel özelliklere bağlı olarak tanımlanmaktadır (Marshall ve Case, 2005). Öğrenme yaklaşımları önceden var olan kişilikten çok belirli öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgudur (Rhem, 1995). Öğrenme yaklaşımları hem öğretme-öğrenme ortamı hem de öğrenci özellikleri ve bir öğrenenin deneyimleri tarafından etkilenir. İlgili literatüre bakıldığında da, öğrenme yaklaşımlarının temel olarak öğretme-öğrenme ortamı değişkenlerine bağlı olarak ele alındığı görülmektedir (Ekinci, 2008).

Bazı araştırmacılar öğrenme yaklaşımını niyet-amaç (motivasyon) ve strateji olarak birlikte ele almaktadırlar. Onlara göre, yaklaşım bir strateji ve güdüdür. Öğrenci derinlemesine bir strateji işe koşarak dersin kuram ve uygulama bileşenlerini birleştirirken (derin strateji), bunu materyalden anlam çıkarmak ve anlamak niyetiyle yapabilir (derin motivasyon). Bunun tersine, öğrencinin çok sayıda bilgi parçasını ezberlemesi ve listelemesi yüzeysel stratejidir. Bunu dersi geçmek ve sınavda hatırlamak amacıyla yapması yüzeysel bir yönelimdir (Scouller, 1998).

Öğrenciler yılların getirdiği farklı çalışma alışkanlıklarına sahip olsalar da, öğrenme yaklaşımlarının durumsal olduğu kabul edilmektedir. Ortamsal etkenler ve öğrenilecek bilginin durumuna göre öğrencilerin niyetlerinde değişimler söz konusudur. Bundan hareketle öğrenme ortamlarında ve öğrenme konularında düzenleme yapmak öğrencinin niyetinin ve başarısının etkileneceği savunulmuştur (Cuthbert 2005; Trigwell ve Prosser 1991; Reynolds 1997; Entwistle, 2001).

Öğrenme yaklaşımları kavramı temelde, öğrenenlerin öğrenme eylemi için çıkış noktalarının anlam arama (içsel güdülenme) ya da sınav için ezberleme (dışsal güdülenme) hedeflerinden hangisi olduğuna odaklanır. Biggs (1993; akt: Lonka, Olkinuora, Makinen, 2004) derin öğrenmenin aslında tek ‘doğal’ yaklaşım olduğunu, yüzeysel yaklaşımın daha çok kurumsal taleplerin yarattığı bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir (Yılmaz, 2009).

Tablo 1: Derin ve Yüzeysel Yaklaşımı Benimseyen Öğrencilerin Temel Amaçları ve Özellikleri (Simms, 2006)

Öğrenme Yaklaşımları	Esas Amaç ve Özellikler
Derin Yaklaşım	Esas amaç: Fikirleri kendisi için anlamak * Yeni fikirleri önceden edinilen bilgi ve deneyimler ile ilişkilendirmek, * Kalıpları ve temel prensipleri incelemek, * Kanıtları kontrol etmek ve onları sonuçlarla ilişkilendirmek, * Mantığı incelemek, dikkatli olmak ve eleştirel olarak tartışmak, * Dersin içeriği ile aktif olarak ilgilenmek.
Yüzeysel Yaklaşım	Esas amaç: Dersin gereklilikleri ile başa çıkmayı sağlamak * Amaç ya da yöntem üzerinde düşünmeden çalışmak, * Dersin bilgisine bütünsel değil parça parça bakmak, * Olguları ve işlemleri rutin olarak ezberlemek, * Verilen yeni fikirleri anlamlandırmakta zorlanmak, * İşle ilgili yersiz baskı ve endişe hissetmek.

Ekinci (2008), öğrenme yaklaşımının öğrencinin amacına bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve ortamsal etkenlere göre değişime uğradığı sonucuna varmıştır. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin sabit sabit bir kişilik özellikleri olmamasına karşın, bazı öğrenciler derin yaklaşıma yatkın olup onu daha çok tercih ederken, bazı öğrenciler ise yüzeysel yaklaşıma yatkın olup onu daha çok tercih etme eğilimindedirler (Biggs, 1999). Lublin (2003)'e göre iyi bir öğretim öğrencilerin derin yaklaşımı kullanmalarını artırabilirken, yetersiz öğretim öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha çok tercih etmelerine yol açabilir.

2.1.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en kısa yoldan işi halletme niyetine dayanır. Bu yaklaşım, öğrencinin başarılı olmak için en hızlı ve kolay yolu seçmesine, bilgiyi anlamaya yönelik derinlemesine sorular sormadan öğrenmeyi sağlayarak işin kolayca bitirilmesini sağlamayı amaçlayan, bir konu ile en alt düzeyde ilgilenme vardır. Dışardan gelen tembel öğrenci, aile baskısı, başarılı gözükme gibi baskılardan kurtularak zor durumda kalmayı önleme, olası yaşanabilecek olumsuz sonuçlardan kaçınma durumu vardır (Yıldız, 2013).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı; ‘sınavda geçer not alma için ezberleme, olgu ve kavramlar üzerinde düşünmeye gerek duymadan istenilen öğrenme işini halletme amacı taşır ve dışsal bir güdülenme mevcuttur (MacFarlane, Markwell ve Date-Huxtable, 2006). Yüzeysel öğrenme yaklaşımında bireyin öğrenme görevi ile etkileşimi yok denecek kadar azdır. Bu etkileşim de ezberlemeye odaklanma ya da yansıtıcı düşünce ile hiç ilgisi olmayan süreçlerden geçiş şeklindedir ve amaç geçer not alabilmektir (Smith ve Colby, 2007). Ezberlemenin anlamının yerine geçtiği durumlarda yüzeysel yaklaşıma dönüştüğü söylenebilir (Ekinci, 2008). Yüzeysel yaklaşımda öğrenmede amaç asgari standartları sağlamaktır. Ve bu yaklaşım; yeni bir bilgiye ulaşmayı sağlamayan bilginin tekrar edimesini sağlayan öğrenme stratejilerinden oluşmaktadır (Öner, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, bilginin öğreticiden öğrenciye hazır bir şekilde verildiği ve öğrenenin pasif bir birey olduğu, bilgi üzerinde hiçbir işlem yapmadığı geleneksel bir yaklaşımdır (Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007).

Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler Marton'un "öğrenme işaretleri" diye adlandırdığı noktalara odaklanırlar: Kullanılan sözcükler, tek başlarına olgular, madde-lerin birbirinden bağımsız olarak ele alınması vb. Bu durum onların öğrendiklerinin anlamını ve yapısını görmelerini engeller. Öğrenme duygusal olarak bir mecburiyete dönüşür. Öğrenme işi kurtulmak istenilen bir özellik kazanır. Öğrenmeye ilişkin olumsuz durumların varlığı kaygı ve sıkılmaya yol açabilir. Dolayısıyla da yapılan işten zevk alınmaz (Biggs, 1999).

Ramsden (2003) bu öğrencilerin kendilerine verilen metni anlayamamalarının sebebinin anlamaya çalışamamaları olduğunu söylemektedir. Onlar metnin bölümleri arasındaki ilişkilerden oluşan bütün yerine metni oluşturan parçalara odaklanmışlardır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen bireyler metnin içindeki kelimeler veya cümleler, problemi çözmelerine yardımcı olacak formüller gibi 'işaret'lere odaklanırlar. Ölçme sırasında gerekli olacak bilgiler ezberlenir, olgular ve kavramlar üzerinde düşünülmeden ilişkilendirilir. Verilen örneklerde yer alan ilkeleri ayrıştırma çabasına rastlanmaz. Öğrenme ile ilgili görevler dışsal birer dayatma olarak algılanır. Öğrenme ile ilgili dürtü ileride gerçekleşecek ölçme ile bağlantılı dışsal bir dürtüdür (Ashcroft ve Foreman-Peck, 1994).

Yüzeysel yaklaşımda öğrenciler, konuları dış etmenler tarafından kendilerine dayatılan bilgiler olarak gördüklerinden bu mecburiyeti yerine getirmeye yetecek enerjiyi harcayarak mecburiyeti başlarından savmaya çalışırlar. Bu öğrenciler, konuların seçilmiş bölümlerini öğrenmek yerine bunları ezberlemek gibi stratejiler geliştirerek konuları öğrenmeye çalışırlar (Biggs, 1999). Aslında, işin özünde bu öğrenciler başarılı olmayı amaçlayan özellikleri taşımazlar (Prosser ve Trigwell, 1999). Bu nedenle yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler akademik çalışmalarında olduğu gibi diğer etkinliklerde de kendilerinden yüksek performans göstermeleri beklendiğinde düşük performans gösterirler (Yıldız, 2013).

Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencilerin temel amaçları derste kendilerinden bekleneni yerine getirmektir ve konuyu bütünlüğü kaybedecek şekilde parçalara ayırırlar. Bu öğrenciler;

- ‘İşaretler’e odaklanırlar (metinde geçen terim ya da cümleler veya problemi çözmek için gerekli formül gibi...)
- Sadece içeriğin parçalarını tekrarlama eğilimindedirler, düzenli olarak olguları ve işlemleri ezberlerler,
- Yeni fikirleri ve bilgileri edilgen bir şekilde kabul ederler,
- Derse yönelik amaçlar ya da stratejiler üzerinde düşünmezler,
- Verilen örneklerden öğrenmeye rehberlik edebilecek ilkeleri ya da desenleri çıkarsamakta başarısızdırlar
- Değerlendirmede ne istenecekse ona odaklanırlar,
- Öğrenme için gerekli ödev vb. etkinlikleri dış kaynaklı bir yük olarak görürler.

(Ramsden, 2003; Beattie ve diğ., 1997).

Öğrenenin çalıştığı konu ile arasındaki ilişki (sevme, ilgilenme, ihtiyaç duyma, vb) tercih ettiği öğrenme yaklaşımını da belirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına zorlanan bireyler duygularını içerleme, depresyon ve endişe gibi kelimelerle tarif etmektedirler (Ramsden, 2003). Bireylerin bu tür olumsuz duygulara götürebilen yüzeysel öğrenme yaklaşımından derin öğrenme yaklaşımına geçmeleri için bazı uygulamalardan bahsedilebilir (Ramsden, 2003):

- Salt hatırlamayı ya da önemsiz prosedürle ilgili bilgiyi kullanmayı gerektiren ölçme yöntemlerinden kaçınmak gereklidir.
- Bireysel endişe doğuracak ölçme yöntemleri kullanılmamalıdır.
- Öğrenme sonunda elde edecekleri ödül konusunda kötümser ya da çelişki mesajlar vermemek önemlidir.

- Öğrenciyi dersle ilgili aşırı miktarda materyalden sorumlu kılmak kaçınılması gereken bir uygulamadır.
- Süreç sırasında dönüt bol miktarda kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin ders çalışma sırasında bağımsız hareket alanları olması sağlanmalıdır.
- Konu alanı ile ilgili bilgi birikimi öğrencilerin ilgi alanı içinde olması ya da ilgi alanı içine alınması sağlanmalıdır.
- Yüzeysel öğrenmeyi ortaya çıkardığı gözlenmiş eğitimsel deneyimler araştırılmalı ve yüzeysel öğrenme kullanımına yol açan uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Tablo 2 Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon, 2000)

		Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
Marton ve Saljö		Materyaldeki önemli belli noktalara dikkat edilir.
Entwistle (1997)	Amaç	İstenileni yerine getirmek için ders içeriği tekrar edilir.
	Süreçler	Yansıtma olmadan bilgi hatırlanır. Kavramları birbiriyle ilişkisiz olarak ele alır.
Ramsden (2003)	Amaç	İstenilen gereklilikler tamamlanır.
	Süreçler	Konular arasında ilişki kurulmaz. Görevler gereksiz bir iş olarak görülür. İlkeler, uygulamalar ayırt edilmez.
Biggs (1989)	Güdülenme	En az uğraşla asgari gerekler karşılanır.
	Strateji	Ezberleme yoluyla sadece gerekli bölümler tekrar edilir. Öğrenme sürecine ilişkin farkındalık alt düzeydedir.

2.1.2. Derin Öğrenme Yaklaşımı

Derin öğrenme yaklaşımı; yeni öğrenilen kavramı -problem çözmede kullanma, daha önceki bilgi birikimi ile ilişkilendirme gibi uygulamalara odaklanarak- anlamaya çalışma ile karakterize edilir ve içsel güdülenme ve merak ile ilişkilidir (MacFarlane, Markwell, Date- Huxtable, 2006). Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrenmeye içten gelen bir istekle bakma, öğrenilen materyal ile yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, olaylar ve sonuçlar arasında bağlantı kurma ve tartışmanın felsefesini incelemeyi içerir (Selçuk ve diğ., 2007).

Bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin öğrenirken anlama amacı güttükleri, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendikleri, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurdukları, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıkları belirtilmektedir (Biggs, 1999). Meraktan kaynaklanan strateji öğreneni anlam aramaya götürmektedir. Derin öğrenme yaklaşımı, öğrenenin etkin olduğu bilginin yeniden oluşturulmasını sağlayan yapısalcı öğretim anlayışı ile ilgilidir (Selçuk ve diğ., 2007). Derin öğrenme yaklaşımında; belli akademik konularda kapasitenin geliştirilmesi amaçlanır. Derin öğrenme yaklaşımı; çok okumayı, farklı kaynaklardan araştırma yapmayı eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmayı ve anlam oluşturmaya yönelik öğrenme stratejilerini kullanmayı kapsamaktadır (Öner, 2008).

Bu öğrenciler;

- Konunun özünü anlamaya odaklanırlar (yazar ne demek istemiş veya verilen kavram problemi çözerken nasıl kullanılmalı gibi...)
- Öğretme materyallerinin içeriği ile sorgulayıcı etkileşime girerler,
- Sunulan kanıtları ve yorumları ilişkilendirir, ortaya atılan argümanların mantığını irdelerler,
- Yeni fikirlerin önceki bilgi birikimleri (diğer derslerden öğrendikleri) ve günlük hayattaki deneyimleri ile ilişkisini kurarlar,
- Fikirleri bütünleştirmek için örgütleyici ilkeler keşfeder ve kullanırlar,

- Öğrenme materyalini kendileri için anlama eğilimindedirler

(Ramsden, 2003; Beattie ve diğ, 1997; Boekaerts, 1996).

Derin öğrenmeyi kullanan bir öğrenci o konuyu ezberlemek yerine konuyu anlayarak ve yeniden yapılandırarak bilgiyi kendisine ait yapmaya çalışır; bu nedenle konuyu kelime kelime hatırlamaya gerek yoktur; çünkü amaç konuyu ezber değil o konunun neyi anlatmak istediğini anlamaktır. Bu yaklaşım yüzeysel yaklaşıma göre uzun vadede daha kalıcıdır. Derin yaklaşım, anlayarak öğrenmeyi sağladığı ve bu şekilde kalıcı bilgi oluşturduğu için akademik başarıyı da olumlu etkilemektedir (Öner, 2008). Yapılan birçok araştırma bulguları öğrenme yaklaşımlarının başarı üzerine etkisini ortaya koymaktadır (Çolak ve Fer, 2007).

Tablo 3: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon, 2000).

		Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı
Marton ve Sâljö (1997)		Materyaldeki belirli noktalara ve yazarın materyalde neyi ifade etmek istediğine dikkat edilir.
Entwistle (1997)	Amaç	Konularla ilgili kişisel bir anlayışa ulaşılır.
	Süreçler	Kavramlar önceki bilgilerle bağlantı kurulak yeniden tanımlanır. Sonuçlara ulaşmak için kanıtlar ilişkilendirilir ve mantık oluşturulur.
Ramsden (2003)	Amaç	Öğrenme görevinin yapısıyla ilgili bir anlayış geliştirilir.
	Süreçler	Altı çizilen kavramlara odaklanılır, bilgi diğer kavramlarla ilişkilendirilir, bilgiler bir bütün halinde organize eldir, bilgiler analizden geçirilir.
Biggs (1989)	Güdü	Beceri elde etme ve meraktan kaynaklanan içsel bir motivasyon söz konusudur.
	Strateji	Kaynaklardan araştırma, geniş bir okuma, tartışma ve teori geliştirme sözkonusudur, bilgiler organize hale getirilir.

2.1.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Ramsden (1979), derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ek olarak “stratejik yaklaşım” olarak adlandırdığı üçüncü bir yaklaşımı ortaya koymuştur (Öner, 2008). Stratejik öğrenme yaklaşımında, öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen öğrencinin öğrenme niyeti değil, başarılı olma niyetidir. Öğrencinin niyeti başarılı olmak olunca, başarıya götürecek yolları denemek bunun doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 2008).

Bu öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler temel amacı, yeni yeni bir anlam oluşturmak değil, yüksek not almak, rekabet ortamında öne geçmektir. Bu öğrenciler, için yüksek not ve rekabette öne geçmek için kendilerini başarıya götürecek stratejiler neyi gerektiriyorsa ona göre hareket etmektedirler (Yıldız, 2013). Stratejik öğrenme yaklaşımın tercih eden öğrenciler aslında ortamsal etmenlerden etkilenecek hareket etmektedirler. Bazen derin yaklaşım ile stratejik yaklaşım ayırt edilememektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almak için her türlü stratejiyi ve yaklaşımı denerler (Ekinci, 2008).

Stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler gerektiğinde yüzeysel yaklaşımı gerektiğinde ise derin yaklaşımı kullanabilirler. Ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile hareket ettiklerinde anlamlı öğrenme gerçekleşmediği gibi derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinde de anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir. Çünkü öğrenme işine derinlemesine yaklaşmayı amaca (yüksek not) ulaşmak için bir araç olarak görmesidir. Gerçekte amacı konuyu derinlemesine anlamak, kendince yapılandırmak değil, sadece yüksek nota ulaşmaktır. Dolayısıyla bu noktada öğrencinin niyeti öğrenme yaklaşımlarında önemli bir noktadır. Bir öğrenme işini ele alırken hangi niyetle neyi işe koştugu gerçekleşecek öğrenmenin niteliğini etkilemektedir (Ekinci, 2008).

2.1.4. Yüzeysel ve Derin Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme yaklaşımları alan yazınında, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere araştırıldığı görülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımı da kavram olarak ortaya konmasına rağmen, öğrenme yaklaşımları litera-

türü genelde derinlemesine ve yüzeysel boyutları ön plana çıkarmakta ve araştırmalar bu bağlamda yapılmaktadır (Yıldız, 2013). Genelde bu iki boyutu ölçen ölçekler geliştirilmektedir.

Tablo 4: Öğrenme Yaklaşımları ve Özellikleri (Ekinci, 2008).

Yaklaşım	Yönelim	Özellikler
Derin Öğrenme Yaklaşımı	Bilginin Dönüşümü	• Materyali kendi ilgisi ile anlamaya çalışma niyeti • Konu içeriği ile istekli ve eleştirel etkileşim • Fikirleri bireyin daha önceki bilgi ve yaşantıları ile ilişkilendirmesi • Fikirleri bütünleştirmeye yönelik düzenleyici • İlkelerin keşfedilmesi ve kullanılması • Kanıtları sonuçlarla ilişkilendirme (sonuçları kanıtlara dayandırma) • İddiaların mantığını inceleme
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Bilginin Aktarılması	• İçeriğin bölümlerini basit anlamda aktarma niyeti • Fikirlerin ve düşüncelerin edilgen olarak kabul edilmesi • Yalnızca değerlendirme için gerekli olanlara odaklanma • Amaçları ve stratejileri ayrıntılı düşünmeme • Olguları ve prosedürleri rutin olarak ezberleme • Yol gösterici ilke ya da yapıları ayırmada başarısızlık

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler genelde içsel motivasyona sahip ve öğrenmeden anlam çıkarma eğilimindedirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimseyen öğrenciler ise en az çaba ile basitçe yüksek hedefler koymadan geçer not alma peşindedirler. Kısaca öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları stratejiler ile ilgilidir. Öğrencilerin öğrenmeyi neden istedikleri onların motivasyonları ile ilgili iken, öğrencilerin, nasıl öğrendikleri ise strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Zhang, 2000).

Derinliğine Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

- Edindiği yeni fikirleri daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir,
- Öğrendiği bilgilerden ilke ve kurallar çıkarır,
- Ulaştığı sonuçları birbiriyle ilişkilendirir ve sonuçlarını kontrol eder,
- Eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyduğu ürünü gözden geçirir ve konu iyi bilenlerle tartışır.
- Öğrenme içeriğinin gerektirdiği etkinliklere aktif bir şekilde katılır (Beydoğan, 2007).

Yüzeysel Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

- İş başarácak kadar çalışır,
- Belli bir amaca dönük bilinçli bir çaba göstermekten kaçınır,
- Öğrendiği bilgileri gereksiz bilgi kırıntılarıyla ilişkilendirmeye daha fazla yer verir,
- Öğrendikleri arasından rutin bilgi ve işlemleri hatırlar,
- Sunulan yeni fikirleri anlamlandırma ve yorumlamada güçlük çeker,
- Uygulamada ve ödevlerde endişelenme ve sıkıntıya girme davranışları daha sık görülür (Beydoğan, 2007).

Derin öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki fark ezberlemeye ve hatırlamaya nasıl baktıklarıyla ilgilidir. Derin yaklaşımla, ezberleme-hatırlama sürecinde anlam yaratmak önemlidir. Burada önemli olan eski ve yeni bilgilerin analiz edilip sentezlenebilmesidir. Yüzeysel yaklaşımda anlam aranmaz (Yıldız, 2013). Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrencinin etkin olduğu yapılandırmacı öğretim anlayışına dayanırken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim anlayışına dayanır (Dart ve diğ., 2000).

2.2. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Eğitimde bütün öğrenenlerin istenilen öğrenme kalitesine ulaşılabilmesi için, aynı öğrenme ortamlarında bulunan derin ve yüzeysel öğrenme özelliğine sahip öğrencilerin derse yönelik ne gibi duygusal ve bilişsel ve diğer bireysel farklılıklara sahip olduklarının incelenmesi önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğrenme yaklaşımları konusunda az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Öğrenme yaklaşımları Marton ve Säljö'nün 1970 li yıllarda konuyla ilgili ilk çalışmaları yaptıklarından bu yana öğrenmede bireysel farklılıklar bağlamında araştırılan ve çalışılan bir konu olmuştur. Bununla birlikte öğrenme alanında araştırmaların büyük çoğunluğunun öğrenme stilleri, öğretim yöntem ve teknikleri, üzerine yoğunlaştığı ve bu boyutların okunan okul ve bölüm gibi demografik özellikler değişkeninde ele aldıkları görülmektedir.

Eğitimin amacının; öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmak onlara, analitik beceriler kazandırmak ve yeni bilgilerle baş edebilme ve bağımsız sonuçlar çıkarabilme yeteneği kazandırmak olduğu söylenebilir. Araştırmacıların bu yönde de çalışma yaptıkları gözlenmiştir.

Ellez ve Sezgin (2002) tarafından yapılan araştırmada, IV. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının I. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde derin öğrenme yaklaşımını daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Booth, Luckett ve Mladenovic (1999) yaptıkları araştırmada, öğrenme yaklaşımlarının akademik performans üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu Avustralya Sydney'de bulunan iki büyük üniversitenin muhasebe bölümlerinde okuyan ve 2. Sınıf 'muhasebe Yönetimi' dersi alan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından rastgele erişilen 397 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada öğrencilerin öznel ve nesnel akademik performans değerleri arasındaki ilişki kontrol edilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki bulgusuna erişilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kendi akademik performansını diğer öğrencilere göre düşük görme

ile yüzeysel öğrenme arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna karşılık öğrencinin akademik performansından tatmini ile öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Diğer yandan öğrencilerin nesnel akademik performansları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin nesnel akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, akademik başarıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgür ve Tosun (2013) yaptıkları çalışma bulgularına göre, öğretmen adayları daha çok derin öğrenme yaklaşımını kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değiştiği bulgusuna ulaşırken, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşıma bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Canidemir (2013) yaptığı çalışmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarıları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç yönelimlerinin anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, ancak öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ayrıca, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme amaç yönelim puanlarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öner (2008) yaptığı çalışmada, lise dokuz ve on birinci sınıflardaki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmada öğrencilere öğrenme yaklaşımları envanterini uygulamıştır. Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencinin; sınıfında bulunan öğrenci sayısı, eğitim gördüğü bölüm, kardeş sayısı, babasının işi ve ders çalışırken birinin yanında bulunması arasında ilişki bulamamıştır. Derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencinin; ailesinin gelir düzeyi, annesinin ve babasının eğitim seviyesi, annesinin mesleği, ders çalışma programına sahip olup olmama durumu, ders çalışmaya başladığında dikkat düzeyi, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki korelasyonel bir ilişki bulmuştur. T Test sonuçlarına göre DÖY ile öğrencinin; cinsiyet, sınıf ve okulda öğretim teknolojisi kullanılması durumu arasındaki bir ilişki bulunamamıştır. Yine T Test sonuçlarına göre DÖY ile öğrencinin; evde dersler için kullandığı bir bilgisayarın bulunması ve evde öğrenciye ait bağımsız bir çalışma odasının bulunması arasında bir ilişki bulmuştur. ANOVA sonuçlarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı (YÖY) ile öğrencinin; sınıfında bulunan öğrenci sayısı, ailesinin gelir düzeyi, kardeş sayısı, babasının ve annesinin eğitim durumu, anne ve babasının mesleği ders çalışırken birinin yanında bulunması durumu ve ders çalışmaya başlamadan önce yapılan hazırlık durumu arasında korelasyonel bir ilişki bulamamıştır. YÖY ile öğrencilerin; ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu ve okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu arasında bir ilişki bulmuştur. T Test sonuçlarına göre DÖY ile öğrencinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, okulunda öğretim teknolojisi bulunması durumu ve evinde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasında bir ilişki bulamamıştır. Yine T Test sonuçlarına göre DÖY ile öğrencinin; okulduğu bölüm ve evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu arasında bir ilişki bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin genel olarak DÖY’ni tercih ettiklerini bulmuştur.

Çuhadar, Günüz ve Tanyeri (2013) yaptıkları araştırmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını incelemiş ve öğrenme yaklaşımının akademik yetkinlik ile ilişkisini ortaya koymayı amaçla-

mışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ile akademik yetkinlik beklentileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır.

Selçuk ve Özkan (2014) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin; fizik dersi öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve fizik dersi akademik başarısına göre değişimini incelemişler ve şu bulgulara ulaşmışlardır: Yüksek ve orta başarılı öğrenciler derin öğrenme yaklaşımını düşük başarılı öğrencilere kıyasla daha çok tercih etmektedirler.

Saçıcı (2013) yaptığı çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, yetkinlik beklentileri ve kendilerinin fen bilgisi öğretmeni olarak görüntülerini ilgilendiren bir profil oluşturmayı amaçlamıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı (derinlemesine yaklaşımı), geleneksel anlayışa (yüzeysel öğrenme yaklaşımına) oranla daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik yetkinlik beklentilerinin genellikle yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Çolak (2006) işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımlarının, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemek için çalışma yapmıştır. Araştırmada; işbirliğine dayalı eğitim alan öğrencilerin anlatım temelli ders alan öğrencilerden akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İşbirliğine dayalı eğitim alan öğrencilerin anlatım temelli ders alan öğrencilerden derin öğrenme yaklaşım puanları daha yüksektir.

Çalışkan (2004) yaptığı çalışmada, araştırmaya dayalı liselerde okutuluan kimya dersinin ve öğrencilerin cinsiyet farklarının öğrencilerin; atom konusunu anlamalarına, öğrenme yaklaşımlarına, güdüsel amaçlarına, yetkinliklerine ve bilimsel bilgi hakkındaki inançlarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmaya dayalı öğretim gören öğrencilerin atom konusu ile ilgili akademik başarılarının, geleneksel kimya anlatımı öğrenimi gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Fakat araştırmaya dayalı öğretim yöntemi öğrencilerin öğrenme yakla-

şımlarını, motivasyonel amaçlarını, yetkinliklerini, fen bilgisi hakkındaki inançlarını ve akıl yürütme yeteneklerini etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır.

2.3. Yetkinlik Beklentisi (Öz Yeterlik)

Yetkinlik beklentisi Sosyal Bilişsel Kurama ait bir kavramdır. Albert Bandura'nın Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile davranışçı kuramın birleştirilmesiyle ortaya çıkmış bir kuram olup, Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da bilinmektedir (Derman, 2007). 'Sosyal Öğrenme Kuramı'nı Miller ve Dolard' 1941'de ortaya atmışlardır. Albert Bandura bu kurama bilişsel boyutu da eklemiş ve kuram, gelişmiş, kuramın sınırları genişlemiş ve öğrenmeyi açıklamada önemli kuramlardan biri haline gelmiştir (Büyükduman, 2006). Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre insanlar, zihinsel süreçlerini kendileri düzenleyen, bunun sonucunu çevresine yansıtan ve tüm bu düzenlemeler ve çevreyle etkileşimler sonucu davranışları değişikliğe uğrayan canlılardır (Pajares, 2002).

İngilizcesi 'Self Efficacy' olarak geçen yetkinlik beklentisi kavramı dilimize 'Yetkinlik Beklentisi', 'Öz Etkinlik', 'Öz Yetkinlik', 'Öz Yeterlik', , 'Öz Yeterlilik', gibi çeşitli şekillerde çevrilmiştir. Bu çalışmada 'Yetkinlik Beklentisi' kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Bandura'ya göre (1997) yetkinlik; "kişisel, sosyal ve davranışsal becerilerin organize edilerek çeşitli amaçlarda kullanımının sağlanmasında ve farklı davranış şekillerine dönüştürülmesinde başvurulan üretici bir kapasitedir". Yetkinlik beklentisi, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında çok önemli bir kavramdır. Bandura yetkinlik beklentisini "bireylerin belli bir görevi yerine getirebilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma potansiyeline ilişkin inancı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Bu beklenti; bireylerin sahip olduğu becerilerin seviyesi ile ilgili olmayıp, bireyin sahip olduğu herhangi bir beceriyi farklı koşullarda ve farklı amaçlar doğrultusunda ne düzeyde yerine getirebileceğine ilişkindir (Bandura, 1986; 1997). Yetkinlik, bireyin istenilen performansı yapabilme becerisi ile ilgili değildir. Yetkinlik, bireyin performansı gerçekleştirebilmek için kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Çuhadar ve diğ., 2013).

Başka bir tanıma göre yetkinlik; bireyin kapasitesinin bir işlevi değil, bireyin, becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir bütünü ve sonucu olarak kabul edilmektedir. Burada önemli olan kapasite değil, farklı koşullarda kapasiteyi kullanabilmeye olan inançlar algılar önemlidir. Yetkinlik, bireyin beklenmedik durumlarla baş etme, belli bir faaliyeti başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendine olan inancı, algısı ve kendine ilişkin yargısı olarak ele alınmaktadır (Senemoğlu, 2010).

Sosyal bilişsel kuramın, öğrenilen davranışların performansa dönüşebilmesi sürecini açıklamada kullandığı en önemli kavram yetkinliktir. Yetkinlik beklentisi kavramı, bireylerin olası durumlarla baş edebilmek için gerekli olan eylemleri ne düzeyde iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel algı ve inançlarıyla ilgilidir. Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar kendi kontrollerinin dışında gerçekleşen olaylarda pasif değil, bizzat kendi davranışlarını düzenleyerek ve insiyatif alarak davranışlarını şekillendirmektedirler, yani etkindirler. Bireyin bu etkililiğe ulaşmada ve kontrolü elde tutmada yetkinlik beklentisi önemli bir yer tutmaktadır (Yılmaz ve diğ., 2010).

Bandura (1997)'ya göre yetkinlik beklentisi yüksek olan insanlar yeni durumlarla karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda kaldıkları zaman kaçmazlar ve etkinliklerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük yetkinlik inançlarına sahip bireyler ise belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü yetkinlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok kaygı, stres ve mutsuzluk hissetmektedirler (Gökçakan, 2008). Bir başka ifadeyle bir kişi bir işin gerektirdiği becerilere sahip olmasına rağmen, o işi yapabileceğine dair düşük düzeyde yetkinlik beklentisine sahip ise, onun o işte başarısız olabileceği dikkati çekmektedir. Bir kişinin kendine ilişkin algı ve inançları onun hayata bakış açısını değiştirebileceği iddia edilmektedir.

Yetkinliğin insan davranışını etkilemesi; 'davranış seçimine etki etme, anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerin belirleme, düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkileme' yoluyla olmaktadır. Düşük yetkinliğe sahip bireyler, bir şeyin olduğundan daha zor

olduğu algısına sahip olabilirler, bu algıları kaygıyı yükseltebilir ve problemi çözme-ye yönelik bakış açılarının daralmasına yol açabilir (Telef ve Karaca, 2011).

Yetkinlik beklentisi, insanların düşünce tarzlarını ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yetkinlik düzeyi yüksek bireyler, hayatta karşılaştıkları zorluklar karşısında daha rahat ve zorlukların üstesinden gelmede daha etkili olabilmektedirler. Yetkinlik düzeyi düşük bireyler, karşılaştıkları zorlukları olduğundan daha zor algı-larlar. Böyle bir inanç; kaygıyı ve stresi arttırırken, bireyin problem çözme becerile-rinde ufku daraltır. Bu nedenle yetkinlik beklentisi, bireylerin yapılan işte başarı düzeylerine çok güçlü bir etki yapmaktadır (Yılmaz ve diğ., 2010).

Yetkinlik beklentisi duyguları etkilemektedir. Bu nedenle düşük yetkinlik, amaçları elde etmede umutsuzluğa sebep olabilir. Olumsuz duygu durumu sonucun-da ortaya çıkan rahatsız edici düşünceleri kontrol etme inançlarından yoksun olmak zayıf yetkinliğe, düşük performansa ve daha çok ümitsizliğe sebep olur, olumlu duy-gu durumunun ise yetkinliği arttırdığı ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, duygusal yetkinliğin de performans durumu veya başarı ile ilgili davranıştan, bilişsel öz düzen-leme ve duyguları kontrol etme aracılığıyla ölçülebileceği ifade edilmektedir (Marat, 2003).

Bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yeri olan yetkinlik beklentisinin, ergenlerin yaşadığı depresyon, benlik saygısı, kontrol odağı ve sürekli öfke, öfke ifade biçimlerini de etkileyeceği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, düşük yet-kinlik beklentisi depresyonu tetiklemektedir. (Bandura, 1986; 1997).

Yetkinlik beklentisi birçok psikolojik yapının şekillenmesini etkileyen bir kavamdır. Bunlardan bir tanesi de benlik saygısıdır. Joseph (1994), benlik saygısının iki kaynağının olduğunu idda etmektedir. Bunlar, birey için önemli olan kişilerin ona sevgisi, bireysel yetkinlik ve başarı duygusudur. Guindon (2002), yetkinlik ve başa-rının benlik saygısı kavramının ayrılmaz birer parçası olduğunu belirtmektedir. Yet-kinlik beklentisinin benlik saygısının oluşmasındaki öneminden söz eden Bandura (1997) ise kişisel yetkinliğin, benlik saygılarının gerçek temellere dayalı bir biçimde oluşmasına olanak sağlamakta olduğunu belirtmektedir. Yüksek algılanan yetkinlik

beklentisi yüksek benlik saygısının oluşmasına olumlu yönde katkı sağlarken, düşük yetkinlik beklentisi ise düşük benlik saygısının oluşmasına yol açabilmektedir (Çelikkaleli, 2010).

2.3.1. Yetkinlik Beklentisinin Bilgilendirici Kaynakları

Yetkinlik beklentisinin oluşumunu etkileyen dört kaynak söz konusudur. Bunlar: Bireyin kendi deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum (Bandura, 1997; 2001). Yetkinlik beklentisinin bilgilendirici kaynakları beklentinin biçimine bağlı olarak tek başına ya da birlikte yetkinlik beklentilerinin bilgilendirici kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir (Bandura, 1997).

1. Tam ve doğru deneyimler ya da başarılı deneyimler

Bireylerin yaptıkları bir işte elde ettikleri başarılı performanslar benzer problem ve işlerde de başarılı performans göstereceklerine olan inancın geliştirilmesini sağlamaktadır. Yetkinlik beklentisinin en etkili kaynağı kişinin başarılı deneyimleridir. Başarısız deneyimler ise yetkinlik beklentisini olumsuz etkilemektedir. Kolay işlerden geliştirilen yetkinlik inancı zorlu bir durum karşısında zayıflamaktayken, zorlukla baş edilerek elde edilen başarılı deneyimler en güçlü yetkinlik inancına kaynaklık etmektedir (Ceylan, 2013). Yetkinlik beklentisinin en güçlü kaynağı olan bireyin kendi yaşantıları, bireyin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği tecrübelerdir. İnsanlarda güçlü bir yetkinlik beklentisinin oluşumu, o kişinin doğrudan yaşantılar geçirmesi yoluyla olur (Tepe, 2011).

Başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken; başarısız sonuçlar da bu inancı olumsuz etkiler (Bandura, 1997; 2001). Başarılı ve olumlu performansların yetkinlik inançlarını olumlu etkilediği ve arttırdığı; olumsuz ve başarısız performansların ise bireyin yetkinlik inançlarını olumsuz etkilediği ve azalttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Gençtürk, 2008).

2. Dolaylı deneyimler

Diğer insanların yaptıkları işleri gözleyen bir kişi, benzer bir işi kendisinin de yapabileceğine dair inanç geliştirir. Gözleyen kişi, gözlenen kişiye kendisini ne kadar

benzer görürse oluşan yetkinlik algısı da o kadar artmaktadır. Birey, model aldığı gözlediği kişinin kendisine pek benzemediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da başarısızlıkları yetkinlik inancını çok fazla etkilememektedir (Derman, 2007). Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıklarından o denli fazla etkilenmektedir (Bandura, 1997). Yetkinlik inancının oluşumunda yalnızca gerçek insanların gözlenmesi değil, tv internet ve diğer görsel medyadaki sembolik modeller, idol kişiler de rol oynayabilmektedir (Kuş, 2005; Büyükduman, 2006).

3. Sözel İkna

Bireyin bir konuda başarılı olması için onu teşvik etmeyi, bu konuda ona tavsiyeler getirmeyi kapsar. Kişi başaracağına inandırıldıkça daha fazla gayret içerisinde olur, bu durum yetkinlik beklenti düzeyini yükseltir (Bandura, 1977).

Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inandırılması ve gücü konuda cesaretlendirilmesidir. Olumlu iknalar kişinin cesaretlenmesini sağlayarak yetkinlik inançlarını kuvvetlendirirken, olumsuz iknalar da kişinin cesaretini yitirmesine sebep olarak yetkinlik inançlarını zayıflatmakta; hatta kişinin yetkinlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1984; Gençtürk, 2008).

Sözel iknanın kullanım alanı geniştir, hızlıdır ve kolay ulaşılır. Eğer kişi başarılı olacağına ikna edilirse birçok olayı başarıyla gerçekleştirebilir (Bandura, 1986). Özellikle bu ikna ve telkin, birey güçlük derecesi yüksel olan bir görevi yaparken olursa daha etkili olmaktadır (Bandura, 1997).

Sadece sözel ikna yoluyla yüksek bir yetkinlik inancı geliştirilirse bu zayıf bir yetkinlik inancının oluşmasına neden olur (Bandura, 1977; 1986; 1995; 1997). Gerçekçi durumlarda sözel ikna başarılı sonuçlar verir (Bandura, 1986). Gerçekçi olmayan sözel ikna, yaşanacak olası bir başarısızlıkta bireyde yetkinlik algısını düşürür (Bozgeyikli, 2005). Genellikle negatif ikna yoluyla yetkinlik inancının zayıflatılması, pozitif ikna ile yetkinlik inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır (Pajares, 2002). Gerçekçi olmayan sözel ikna çalışması bireylere zarar verebilir. Sonuç olarak sözel ikna çok kullanılmaktadır. Burada sözel iknanın gerçekçi olması doğru kişilerce doğru zamanda yapılması önem taşımaktadır.

4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Kişilerin kendi potansiyelleri ilgili inançları aynı zamanda onların fiziksel ve duygusal durumlarında da etkilenmektedir (Bandura, 1977; 1986; 1995; 1997). İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde bulundukları psikolojik durumları yetkinlik inançlarını etkilemektedir. Bireyin ruhen ve bedenen kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi yerine getirirken başarı düzeyini yükseltmektedir (Bıkmaz, 2004).

Kişinin, bir eyleme karşı hissettiği heyecan, anksiyete, stres, gibi güçlü duygusal tepkiler, sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda adeta gösterge olmaktadır. Pozitif duygular, yetkinlik beklentisini güçlendirmekte, negatif duygular ise yetkinlik beklentisini zayıflatmaktadır. Duygu durumları, yetkinlik ile son derece ilişkilidir ve bu ilişkinin, kişinin motivasyonunu ve amaçlarını sürdürme davranışını etkilediği savunulmaktadır (Lin, 2003).

2.3.2. Yetkinlik Beklentisinin Boyutları

Bandura (1977), yetkinlik beklentisinin farklı kaynakları olduğu gibi farklı boyutları da olduğunu belirtmiştir ve üç boyuttan bahsederek bu üç boyutu şu şekilde tanımlamıştır:

Düzey; gösterilecek davranışın zorluk derecesidir. Birey ne derece zor bir işi başaracağına inanıyorsa, bireyin o konuda yetkinlik beklenti düzeyinin o derece yüksek olduğu söylenebilir (Kuzgun, 2000).

Genelleme; yetkinliğin farklı olay ve durumlara genellenmesi durumudur (Bandura, 1977). Genelleme bir kimsenin kendini yeterli gördüğü durumların çeşitliliğini gösterir (Kuzgun, 2000).

Dayanıklılık; bireyin gerçekleştireceği performansa ilişkin inancıdır (Bandura, 1977). Bireyin bütün engellere rağmen davranışı sürdürmeye devam etmesidir. Yetkinlik beklentisi düşük olan bireyler olumsuz yaşantılarla karşılaşınca davranışlarını değiştirmekte, yetkinlik beklentisi güçlü olan bireyler ise davranışlarında sebat ve ısrar etmektedirler (Kuzgun, 2000).

2.3.3.Yetkinlik Beklentisinin Etkilediği Psikolojik Süreçler

1. Bilişsel Süreçler

Kişilerin davranışları genellikle, bilişsel hedefler tarafından düzenlenir Yüksek yetkinlik algısına sahip olan bireyler yaşamlarında başarılı olacak senaryoları zihinlerinde kolaylıkla canlandırabilirler ve böylece muhtemel problemlere iyi çözümler geliştirirler. Düşük yetkinlik algısına sahip olanlar ise, zihinlerinde başarısızlık senaryoları geliştirirler ve kontrolü kaybetme kaygısı yaşarlar. Bu yetersizlik düşünceleri motivasyonu ve performansı azaltır. (Bandura, 1993). Güçlü hedefler oluşturabilmek için yüksek yetkinlik inancına sahip olmak gerekir (Bandura, 1995; 1997).

2. Motivasyon Süreçleri

İnsanlar içsel motivasyonla ve düşünce süreçleri ile davranışlarına karar verirler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlar geliştirirler. Zorluklarla karşılaştıklarında potansiyelleri ile ilgili tereddütleri olan bireyler çaba sarfetmeyi bırakabilirler, bütün enerjilerini yitirebilirler veya zamansız denemelerde bulunabilirler, etkisiz ve kötü çözümler geliştirebilirler. Öte yandan, potansiyeli ile ilgili yüksek algıya sahip olan bireyler, çabalarında daha ısrarcı, davranışlarında da daha başarılı olurlar (Bandura, 1989). Yetkinlik inancı zihinsel motivasyon kaynaklarının hepsinde önemli bir işlev görmektedir (Bandura, 1993; 1995; 1997).

3. Duygusal Süreçler

Bireylerin kapasiteleri ile ilgili inançları, motivasyon düzeylerini etkilediği gibi bireylerin tehdit algıladıkları durumlarda yaşadıkları anksiyete, stres ve depresyonu da etkilemektedir. Aslında bireyler, kaygılı oldukları için değil, riskli gördükleri durumlarda başa çıkmada yetersiz kalacaklarını düşündükleri için tehdit edici ortamlardan ve aktivitelerden genellikle kaçma-kaçınma eğilimindedirler. Engelleri aşabileceğine inanan insanların kaygı düzeyleri, engelleri aşamayacağına inananlara göre daha düşüktür ve engelleri aşabileceğine inanan insanlar başarılı olacaklarına dair fikirler geliştirerek harekete geçerler (Bandura, 1989, 1993).

4. Seçim Süreçleri

İnsanlar potansiyellerini aşan faaliyetlere yönelmek istemezler. Fakat kendi istekleriyle kendi potansiyellerinin başarabileceği kaaatinde oldukları davranışları seçerler. İnsanlar yaptığı seçimlerle, hayatının yönünü belirleyen farklı yeterlilikler, ilgiler ve sosyal bağlantılar geliştirirler. (Bandura, 1993; Biçer, 2009).

İnsanlar hayatı boyunca hep bir seçim yapmak durumundadır. Buradaki sorun seçeneklerden hangisinin seçileceği sorunudur. Yetkinlik inancı burada devreye girmektedir. Verilen kararlar yetkinlik odaklı olursa, bireyin yaşam şekli ona göre değişir bu durum da yaşam için önemlidir (Bandura, 1997).

2.3.4. Yetkinlik Beklentisinin Etkilediği Davranış Süreçleri

Yetkinlik beklentisini etkilediği davranışları dört başlıkta toplamak mümkündür (Çelikkaleli, 2010).

1. Seçim Yapma Davranışı

İnsanlar hayatı boyunca yeni ve farklı durumlarla karşılaşır ve bu durumlarda en uygun seçimi yapmak önemlidir. En uygun seçimi yapmak zor ve karmaşık bir durumdur.

2. Çabalama ve Israr Davranışı

Problemleri ve engelleri aşmak için ısrarcı olmak ve gayret göstermek gerekir. Israrlı bir biçimde harcanacak çabanın miktarını ve süresini belirleyen yetkinlik düzeyidir (Bandura, 1986). Bu nedenle, bireyin yetkinlik inancının güçlü olması çaba ve ısrar davranışını etkilemektedir.

3. Düşünce Kalıpları ve Duygusal Tepkiler

Yetkinlik inancı düşünce ve duygu durumlarını belirleyicidir. (Bandura, 1989). Dışsal baskılara başatmede kendini yeterli görmeyen bireyler bunu kişisel yetersizlik olarak algılayıp zorlukları gerçekte olduğundan daha zor algılayıp ona göre tepki vermeye başlarlar (Lazarus ve Launier, 1978).

4. Kehanet Yerine Davranış Üreten İnsan

Yetkinlik algısının düzeyi, kişilerin psikolojik işlevselliğini güçlendirebilmekte ya da zayıflatabilmektedir. Bandura (1986), yetkinliği yüksek bireylerin, ilgilerini çeken zevk alacağı faaliyetler oluşturabileceklerini, performansları düştüğünde onu tekrar yükseltebilecek analizleri yaparak kaygı yaşamadan performanslarını tekrar yükseltebileceklerini iddia etmektedir. Yetkinliği düzeyi yüksek bireylerin, başarılı olmak için daha çok gayret gösterebileceklerini savunmaktadır

2.3.5. Duygusal Yetkinlik

Duygusal yetkinlik kavramı, duyguyla ilişkili öze yönelik algılanan yetenekler, bunların değerlendirilmesi ve bağlantılı bir inancın gelişmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, duyguyla ilişkili bilişsel yeteneklere sahip olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Petrides ve diğ., 2006; Akt. Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Duygusal yetkinliğin; duyguların sahiplenildiği ve nesnel gerçeklerin yansıtılmadığı bir anlayış gerektirdiği, başka bir deyişle, duyguların ve olayların niteliksel olarak yorumlanması sonucunda ortaya çıkan kişisel ve öznel deneyimleri temsil ettiği savunulmaktadır. Bu nedenle her bireyin, çevresindeki dünyayı subjektif olarak değerlendirmeleri gerektiği, çünkü herkesin kendi duygusal tepkilerinden sorumlu olduğu ileri sürülmektedir (Kirk, Schutte ve Hine, 2008).

Duygusal yetkinlik özellikle zorlu yaşam koşullarında kontrolü kaybetmemede, varolan davranışta ısrar etme ve sürdürmede etkilidir. Kişiliğin belirginleşmeye başladığı ergenlik döneminde duygusal yetkinlik son derece önem kazanmaktadır. Çünkü ruh sağlığında duygusal yetkinlik belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.3.6. Akademik Yetkinlik

Yetkinlik inancı, bireyin hedeflerini gerçekleştirme yolunda başarı için kapasitesine olan inancıdır. Akademik yetkinlik kavramı, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 2000). Ayrıca, akademik yetkinlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerinin yanı sıra bir işi gerçekleştirme yetene-

ği konusundaki yargılarından oluşmaktadır (Zimmerman, 1995). Başka bir tanıma göre ise Akademik yetkinlik, bireyin verilen bir akademik görevi belirlenmiş olan başarı düzeyinde yapabileceği konusundaki algısı olarak belirtilmektedir (Schunk, 1991). Bandura (1997)'ya göre ise akademik yetkinlik, bireyin akademik çalışmalarda başarılı olabileceğine dair algısıdır.

Yetkinlik inancı öğrencinin davranışsal seçimlerini, motivasyonunu, düşünme kalıplarını, kontrol algısını ve akademik üreticiliğini etkiler. Başarı bir öğrencinin yetkinlik inancını etkileyen en büyük faktördür. Ancak mükemmeliyetçilik yetenekli öğrencileri başarısızlık korkusuyla engelleyebilir ve onların akademik yetkinliklerini azaltabilir. Bu sebeple yetenekli öğrencilerin, hayat boyu öğrenici olabilmeleri için mükemmeliyetçilik düzeylerini kontrol edebilmeli ve yetkinlik inançlarını arttırmaları gerekmektedir (Merriman, 2012).

Yetkinlik beklentileri akademik benlik kavramından farklı olarak, bireysel yetkinliğe dair daha durumsal ve belirli algıları temsil eder. Buna bağlı olarak yetkinlik beklentilerinin akademik çıktıları (öğrenme ve performans gibi) yordama gücü diğer akademik kendilik beklentilerinden yüksektir (Bandura, 1997; Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Akademik yetkinlik görev algılamaları yoluyla performansa olan etkiyi bulacağına inanır. Örneğin, araştırmalar yüksek akademik yetkinliğe sahip öğrencilerin zor bir işi yaparken daha sakin ve huzurlu olduklarını gösterirken, düşük yetkinliğe sahip öğrencilerin kaygı ve streslerinin yüksek olduğu, ayrıca bir problem ya da etkinlikle uğraşırken daha sınırlı düşüncelere sahip olduklarını ve dolayısıyla akademik başarılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir (Eccles ve Wigfield, 1995).

Akademik yetkinlik, bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inancıdan ziyade akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009). Akademik yetkinlik inançları, bireylerin görev seçimi, çaba, sebat, dayanıklılık ve başarıları üzerinde belirleyici role sahiptir (Bandura, 1997; Schunk, 1995). Ayrıca, yetkinliğin öz düzenleme becerisi ve bilişsel strateji kullanı-

mı ile olumlu yönde ilişkili olarak başarıyı yordadığı bildirilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Pajares ve Schunk (2002) öğrencilerin akademik yetkinlik düzeylerini etkileyen beş önemli faktörden bahsetmektedirler. Bu önemli beş faktör, a) öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlar, b) belirli bir kurs ya da işe yönelik kendi yeteneklerine ilişkin algılar, c) kendi yeteneklerini sosyal karşılaştırmaya tabi tutarak vardıkları algılar, d) çalışmaya harcanan zaman ve çaba ve e) yapılan işin kendi yaşantısındaki önemi olarak sıralanmaktadır.

Linnenbrink ve Pintrich (2003), akademik yetkinlik inancının öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik katılımının davranışsal, bilişsel ve güdüsel boyutları ile ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Buna göre, öğrencilerin yetkinlik inançları onların okul etkinliklerine katılımı aracılığıyla öğrenme ve başarılarını belirlerken, diğer yandan öğrenci ne kadar öğrenirse ve ne kadar başarılı olursa yetkinliği de o derecede artmaktadır. Bir konu hakkındaki bilgi birikimi arttıkça, o konu üzerindeki akademik yetkinlik inancı da artmaktadır (Brannick, Miles ve Kisamore, 2005).

Son yıllarda araştırmacılar, akademik yetkinlik ile akademik başarı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar olumlu bir akademik yetkinliğin, akademik anlamda başarıyı desteklediğini; akademik başarının da daha güçlü akademik yetkinliğin oluşmasına neden olduğunu göstermektedir (Millburg, 2009).

Akademik yetkinliği etkileyen ve yetkinliğin şekillenmesine neden olan bir başka etmen ise öğretmenlerden ve çevreden alınan dönütlerdir (Williamson, 2005). Öğretmenler, öğrencilere yönelik olumlu ve başarılarını destekleyici dönütlerde bulunduklarında, öğrenciler kendilerine verilen akademik bir görevi başarmak için oldukça ısrarlı bir şekilde çabalamakta ve başarılı sonuçlara ulaşmaktadırlar. Bu başarılı sonuçlar da öğrencinin akademik yetkinliğini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ancak, öğretmenler öğrencilerin başarısızlıklarına odaklandıklarında ve öğrencilerin yapabilirliklerine inanç duymadıklarında dönütleri de bireylerin akademik yetkinliklerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu şekilde zayıflayan akademik yetkinliğe

sahip bir öğrenci de eğitsel olarak kendisini başarısız görmektedir ve okula uyumu güçleşmektedir (Williamson, 2005). Akademik yetkinlik inancının en etkili kaynağının, bireyin kendi performansının sonuçlarını nasıl yorumladığına dayandığını belirtmiştir. Yani başarılar, yetkinlik inancını artırırken, başarısızlıklar ise yetkinlik inancını düşürür (Schunk, 1991).

Schunk (1994), akademik yetkinliği etkileyen faktörleri şöyle açıklamıştır (Akt. Marat, 2005):

1. Hedef Belirleme: Bu, önemli bir bilişsel süreçtir. Hedefler ve geribildirim yetkinliği etkiler.
2. Bilgi İşleme Süreci: Yetkinlik ve bilgi işleme sürecindeki yetkinlik arasında pozitif yönde korelasyon vardır.
3. Rol Modeller: Rol modelleri gözlemlene, yetkinlik bilgi kaynaklarından biridir.
4. Geribildirim: Yetkinlik, geribildirim niteliği ve zamanlaması ile çocukların yetenek düzeyleri ve geribildirim kaynağının güvenilirliğine ilişkin inançtan etkilenmektedir.
5. Ödül: Öğrencinin başarısının ödüllendirilmesi yetkinlik düzeyini artırır.

2.3.7. Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik inancı “kişiler arası ilişkilerde bireyin gösterdiği performansın birey tarafından nasıl algılandığı” olarak tanımlanabilir ve bireyin kendisini kişiler arası ilişkilerde başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmesine katkıda bulunur (Bandura, 1977).

Sosyal yetkinlik inancı insanların başkalarıyla ilişki kurabilmesi ve bu ilişkilerin uzun süre geçerliliğini koruyabilmesi becerilerini kapsar. Kişiler arası iyi ilişkilerin yanı sıra kişiler arası ilişkilerde liderlik özelliklerini ortaya koyabilmekte sosyal yetkinlik inancı ile sağlanır.

Sosyal yetkinlik inancı, bireyin yeni arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme ve sosyal ilişki kurabilme kapasitesine ilişkin bir kavram olarak tanımlanmıştır (Wei ve diğ., 2005). Erken ve orta ergenlik dönemindeki arkadaşlık grubu ve diğerleri genç için gittikçe artan bir önem kazanmaktadır. Çünkü arkadaş edinmek, ergen için önemli bir sosyal başarı ve sosyal yetkinliğin belirleyicisidir. Aynı zamanda bu dönemdeki arkadaşlık, karşılıklı olarak, özel paylaşım ve kendini ifade etmekle şekillenmektedir (Çakıcı, 2010). Birçok ergen, arkadaş ilişkileri kurmada güçlük, karşı cinsle ilişkiye girmede çekingenlik, duygularını ifade etmede yoğun zorluklar yaşadığından, kişiler arası ilişkilere girmede sosyal becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (Uzamaz, 2000).

Bireylerin sosyal yetkinlik inancı, aile ve arkadaş ilişkileri, ders çalışma becerileri, akademik başarı gibi birçok performans üzerinde etkisi vardır. Bireyin kendisini sosyal yönden yetersiz algılaması bireyde sosyal ve akademik sorunlara yol açabilir. Buna karşılık birey kendisini sosyal yönden yeterli olarak algılasa, akademik ve sosyal yönden daha az problemle karşılaşır (Bilgin, 1996).

Bireylerin ruhsal açıdan sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, geleceğe ümitle bakabilmesi bireylerin sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik düzeylerinin iyi olmasıyla ilgilidir (Güneş, 2011). Sosyal yetkinlik inancı ergenlerin ruh sağlığında da önemli bir yere sahiptir. Ergen için sosyal olmak; çevresi tarafından birey olarak kabul edilmeyi ve birlikte olmaktan hoşlanılmayı içerir (İşleroğlu, 2012). Sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek, ergenin sosyal gelişimi için gerekli unsurlardır (Akkapulu, 2005).

Bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve standartlarından (gelenekler, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk vb.) oluşan kültürel belirleyiciler sistemin girdisini oluşturmaktadır. Sosyal etki, sosyal beceriler ve sosyal zekâ unsurları ise süreci oluşturmaktadır. Bu unsurlara sahip olan birey tarafından gerçekleştirilen davranışlar istenen olumlu sosyal sonuçlardır. Olumlu sonuçlar ise sistemin çıktı olarak ifade edilen bölümünü oluşturmaktadır (Alemdağ, 2013).

Sosyal yetkinliğin meydana gelmesinde temel deneyimlerin yaşandığı aile ortamının önemli bir rol oynadığı yapılan araştırmalarla görülmüştür (Eken, 2010). Sosyal yetkinlik inancı özellikle bireylerin yakın çevresi ile ilgili yaşantılarından etkilenmektedir. Ebeveynleriyle ilk yıllarda kurulan güvenli bağlilik, çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri, akranları tarafından kabulü ve arkadaş çevresi içerisinde sevilen biri olma ile ilişkilidir. Önemli görülen bir nokta da çocuğun baba ile olan ilişkisi ve bağlılığı sosyal yetkinlik inancı düzeyini etkilemektedir (Coleman, 2003).

2.4. Yetkinlik Beklentisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yetkinlik ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Yapılan çalışmaların daha çok genel yetkinlik yerine bir yetkinlik alanı ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Akdamik yetkinlik ile okul başarısı, yaş, cinsiyet, okul türü, aile değişkenleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Duygusal yetkinlik ile, ruh sağlığı ile ilgili (anksiyete, depresyon vb), yaş, cinsiyet, okul türü, aile değişkenleri ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi ile sosyal beceri, sosyal destek aile faktörü, yaş, cinsiyet okul türü değişkenleri ile ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Bouffard ve diğ. (2005), Kolej öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yetkinliğin performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek yetkinliğe sahip öğrencilerin aldıkları görevi yerine getirmede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Pastorelli ve diğ. (2001), ‘Çocukların Algılanan yetkinlikleri ölçeğinin faktör yapısını İtalya, Macaristan ve Polonya’da test ettikleri uluslararası araştırmalarında, çocukların sosyal ve akademik yetkinliklerinin faktör yapısının genellenebilirliğini ortaya çıkarmışlardır. Cinsiyet açısından sosyal yetkilik ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamış. Bu çalışmada ayrıca İtalyan çocukların sosyal yetkinlik algılarının, Macar çocuklarının akademik yetkinlik algılarının, Polonyalı çocukların ise akademik özdüzenleme yetkinliklerinin diğer iki ülke çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Blake ve Rust (2002), engelli üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, genel ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmaya göre; benlik saygısı ve sosyal yetkinlik arasında ilişki bulunmuştur

Muris (2002), ergenlerde depresyon, anksiyete bozuklukları ile yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, yetkinlik beklentisi düşük düzeyde olan ergenlerde çoğunlukla yüksek düzeydeki karakter anksiyete/nevrotizm, anksiyete bozuklukları semptomları ve depresif semptomlarla birlikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yetkinlik beklentisinin sosyal yetkinlik beklentisi boyutuyla sosyal fobi, akademik yetkinlik beklentisi boyutuyla okul fobisi ve duygusal yetkinlik beklentisi boyutuyla da anksiyete, somatik ve panik bozukluklar arasında da yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Çelikkaleli (2004), liselerde okumakta olan öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi ile psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları: sosyal yetkinlik beklentisi okunan lise çeşidine göre göre farklılaşmaktadır. Psikolojik ihtiyaçlar okunan lise çeşidine göre farklılaşmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi ile düzen, sebat, duyarlık psikolojik ihtiyaçları ile arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Eryenen (2008), öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik yetkinlikleri sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmektedir, öğretmen yetkinliği açısından ise bir fark bulamamıştır. Öğretmen adaylarının, akademik başarıları, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmen yetkinlikleri arasında korelasyonlar mevcuttur. Ayrıca bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu bulmuştur.

Sezer ve diğ. (2006), lise öğrencilerinin yetkinlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, şehirde büyüyen ergenlerin yetkinliklerinin ilçe ve köyde büyüyenlere göre ve ilçede büyüyen ergenlerin yetkinliklerinin ise, köyde büyüyen ergenlere oranla daha yüksek olduğu saptamışlardır.

Innes ve Thomas (1989), lise öğrencilerin sosyal ilişkilerinin yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular; sosyal kaçınma, utanma ve engellenme, genç insanların sosyal başarı ve başarısızlıklarında kalıcılığa neden olmaktadır. Engellenme ve kaçınma davranışlarında bulunan öğrencilerin sosyal olaylar karşısındaki düşük yetkinlik beklentilerine sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Ashby ve Kottman (2000), 163 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; kişisel üstünlüğün kurulmasında; pozitif ve negatif etkiye sahip olan yakın ilişkilerdeki korku, yetkinlik beklentisi ve depresyonun ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; genel yetkinlik beklentisindeki farklı kişisel üstünlük değişkeni ile sosyal yetkinlik beklentisi değişkenleri arasında farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Payne ve Jahoda (2004), Glasgow Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeğini geliştirdikleri çalışmaya göre; sosyal yetkinlik beklentisi düşük olan ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi yüksek olan ergenlere göre daha çok depresif belirtileri mevcuttur.

Karahan ve diğ. (2006), lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, öğrencinin yaşadığı sosyal birim ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi düştükçe olumsuz otomatik düşüncelerin arttığı bulmuşlardır. Yurtta kalan öğrencilerde aile ve akraba yanında kalan öğrencilere göre sosyal yetkinlik beklentisi düzeyinin daha düşük, olumsuz otomatik düşüncelerin ise daha çok olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve olumsuz otomatik düşünceler arasında fark bulamamışlardır.

Çelikkaleli ve Çapri (2008) yaptıkları bir araştırmada, Jerusalem ve Schwarzer (1992) tarafından geliştirilen ‘Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği’nin (GYİÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise, .92 olarak bulmuşlardır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yaptıkları bir çalışmada, Maslach Tükenmişlik modeli çerçevesinde, stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-

baba tutumları değişkenlerinin lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordamadaki katkılarını incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgular şunlardır. Akademik yetkinliğin tükenmenin % 14'ünü, duyarsızlaşmanın % 10'unu ve yetkinliğin ise % 20'sini açıkladığını göstermişlerdir.

Ceylan (2013) yaptığı araştırmada, ergenlerde benlik saygısı ve duygusal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesinin farklı türdeki liselerinde öğrenim görmekte olan 158'i kız ve 142'si erkek olmak üzere, 300 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin benlik saygısı ile duygusal yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Ayrıca, benlik saygısı ile duygusal yetkinlik ölçeğinin alt boyutları (duyguları düzenleme, duyguları düşüncelyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama, duyguları algılama) arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Algılanan anne ve baba tutumu, algılanan ekonomik durum, uzman yardımı (psikolojik destek) alma, arkadaşları arasında sevilen biri olma, kendini değerli bulma ve hayatından memnun olma durumlarına göre ergenlerin benlik saygısı puan ortalamalarının farklılaştığını saptamıştır. Öğrenim gördükleri okul türü, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk oldukları, akademik başarıları, anne ve baba öğrenim durumlarına göre ise ergenlerin benlik saygısı puan ortalamalarının farklılaşmadığını tespit etmiştir. Cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, baba öğrenim durumu, arkadaşları arasında sevilen biri olma, kendini değerli bulma ve hayatından memnun olma durumlarına göre ergenlerin duygusal yetkinlik düzeylerinin farklılaştığını saptamıştır. Ancak kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk oldukları, akademik başarı, algılanan anne ve baba tutumu, anne öğrenim durumu, algılanan ekonomik durum ve uzman yardımı (psikolojik destek) almaya göre ergenlerin duygusal yetkinlik düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuştur.

Biçer (2009) yaptığı araştırmada, parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerini bazı değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti puanları arasında pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Parçalanmamış aileye sahip

11 sınıfa devam eden ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti puanları parçalanmış aileye sahip 11. Sınıftaki ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığını bulmuştur. Aile yapısı ile baba eğitim düzeyinin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklentisi puanlarına ortak etkilerinin anlamlı düzeyde olduğunu bulmuştur.

Keleşoğlu (2011) yaptığı araştırmada, lise 1. sınıf öğrencilerinin; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden (MÖSÖ) ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden (AÖYÖ) elde edilen puanlarının, ilköğretim 8. Sınıfta yapılan 'Seviye Belirleme Sınavı' (SBS) puanları ve öğrenci özellikleri ile birlikte lise akademik başarısını yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda şu bulguları elde etmiştir. MÖSÖ'de cinsiyete göre sosyal etkileşim alt testinden, baba öğrenim durumuna göre görsellik ve dokunsallık alt testlerinden, evlerinde kendisine ait oda, bilgisayar ve interneti olan öğrencilerin sebat alt testinden aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. AÖYÖ'de anne ve baba öğrenim durumuna göre sosyal öz yeterlik alt testinden, evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin akademik öz yeterlik alt testinden ve tüm testten aldıkları puanlarda anlamlı farklılıklar bulmuştur. SBS puanlarındaki değişkenliğin belirlenen değişkenlerle yalnızca %20'sinin açıklanabildiği, lise 1. sınıf akademik başarısının en önemli yordayıcısının SBS olduğu, SBS ile birlikte diğer değişkenlerin lise 1. sınıf akademik başarısındaki değişkenliğin %44'ünü açıkladığını bulmuştur.

İşleroğlu (2012) yaptığı araştırmada, benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimi değişkenlerinin lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği, Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Duyguları İfade Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmayı İzmir ili merkez ilçelerde eğitim görmekte olan 586 öğrenci ile yapmıştır. Verilerinin analizinde benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğiliminin öznel iyi oluşu yordama gücünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yöntemi kullanmıştır. Şu bulguları elde etmiştir; benlik saygısı ve sosyal yetkinlik beklentisi değişkenlerinin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcılarıdır ancak duyguları ifade etme eğilimi benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Saf (2011) yaptığı araştırmada, lise 9. Sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları, güdülleri ve yetkinlik beklentilerinin birbirleriyle olan korelasyon düzeylerini bulmak ve bu korelasyonların hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini bulmaya çalışmıştır. Araştırmada; lise 9. sınıf ve kimya dersi alan öğrencilerin kimya dersine ilişkin tutum ve motivasyon düzeyleri ile tutum ve yetkinlik beklentisi düzeyleri arasında korelasyon tespit etmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin güdüleme düzeyleri ve yetkinlik beklentisi arasında da korelasyon tespit etmiştir. Yine öğrencilerin tutum, güdülenme ve yetkinlik beklentisi algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Cinsiyetin ve okul türünün öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum, güdülenme ve öz yeterlik algılarını etkilemediğini tespit etmiştir. Kimya dersindeki başarı düzeyinin ise; tutum, güdülenme ve yetkinlik beklentisi düzeyini olumlu bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir.

Suphi ve Yaratın (2012) 829 lisans öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, Akademik yetkinlik beklentisi ve öğrenme yaklaşımlarının başarıyı etkileyip etkilemediğine bakmışlar ve bu değişkenleri yaş anne-baba eğitim durumu ve cinsiyet boyutu bağlamında değerlendirmişlerdir. Derin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin notlarında anlamlı bir fark yaratmasa da yetkinlik beklentisini anlamlı düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009) yaptıkları çalışmada, ergenlerin akademik yetkinlik inançlarının, akran baskılarının ve sürekli kaygılarının saldırganlıklarını yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırma sonunda; erkek ergenlerin saldırganlıklarını yordamada en önemli katkının sırasıyla akran baskısı ve akademik yetkinlik inancı değişkenlerinden geldiği; buna karşın kızlarda ise akademik yetkinlik inancı, sürekli kaygı ve akran baskısının yordayıcı etkisinin olduğunu görmüşlerdir.

Tekeli (2010) yaptığı araştırmada, lise son sınıf ve üniversite öğrencileri, denetim odağını, akademik benlik yetkinliğini, stresle baş edebilmeyi, problem çözme açısından ve cinsiyet boyutu ile karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır; lise son sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında, üniversite öğrencileri, akademik benlik yetkinliğinde daha yüksek, daha içten denetimli, problem çözmede daha yeterli, kendine güveni daha yüksek, boyun eğiciliği daha düşüktür ve daha fazla sosyal des-

tek aramaktadırlar. Öğrencilerin akademik benlik yetkinliğinin; denetim odağı, problem çözme ve stresle başa çıkmanın kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığını bulmuştur.

Behjoo (2013) yaptığı araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının, yetkinlik, akademik yetkinlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki olası ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, yabancı dil başarısı ve yetkinlik düzeyi, akademik yetkinlik düzeyi, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetin yetkinlik, akademik yetkinlik ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru olmadığını göstermiştir. Yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında yetkinlik, akademik yetkinlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Matsushima ve Shiomi (2003), ergenlerde sosyal yetkinlik beklentisi ve kişiler arası ilişkilerdeki stres arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; sosyal yetkinlik inancı ile kişiler arası ilişkilerde yaşanan stres ve stresle başa çıkma arasında ilişki vardır. Kişiler arası stres davranışlarının azaltılmasında sosyal yetkinlik beklentisi ve kişiler arası stresle başa çıkmanın etkisi vardır.

Vardarlı (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel yetkinlik düzeylerinin yordanması amacıyla yaptığı araştırmada, genel yetkinlik üzerinde öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaşın yordayıcı değişken olduğu tespit etmiştir. Bulgulara göre ikinci kademe öğrencilerinde algılanan öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi arttıkça genel yetkinlik düzeyinin de arttığını gözlemlemiştir. Çalışmada 12 yaşındaki ilköğretim öğrencilerinin diğer yaş gruplarına göre yetkinlik düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Babanın eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları ve denetim odağının genel yetkinliği yordamadığı bulgularına ulaşmıştır.

Dekovic ve Meeus (1997) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ebeveynleriyle yakın ilişkiler kuran ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bradley ve Corwyn (2001), Yaşları 10-15 arasında değişen Avrupa kökenli Amerikan ve Afrika kökenli Amerikan çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada; sosyal yetkinlik inançlarının aile çevresi ve iyi olma değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; yetkinlik beklentisi inançlarının, okul ve aile ile ilgili fonksiyonlarda, sosyal davranışlarda ve hatta tüm problem davranışlarda arabulucu fonksiyonunun olduğuna dair kanıtlar elde etmişlerdir.

Connolly (1989), çocukluk ve ergenlik döneminde kişiler arası ilişkiler kurmada sosyal yetkinlik inançlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; sosyal yetkinlik beklentisi ile benlik saygısı ve kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal bozukluğu olan bireylerin kişiler arası ilişkilerdeki yetkinlik beklenti düzeyleri düşüktür.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) Problem çözme ve yetkinlik inanç arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Caprara ve Steca (2005), yaptıkları çalışmada kendini yetkin görme ile sosyal ilişkilerde başarılı olma ve yaşam doyumu arasında korelasyonlar bulmuşlardır.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010) yaptıkları çalışmada bulgu olarak, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik beklentileleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde korelasyon bulmuşlardır. Bununla birlikte, duygusal ve akademik yetkinlik beklentilerinin problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordadığını görmüşlerdir. Öte yandan, cinsiyet faktörüne göre ergenlerin problem çözme becerileri ve duygusal yetkinlik beklentileri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Cinsiyetin problem çözme becerileri ve duygusal yetkinlik beklentisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusunu tespit etmişlerdir.

Çelikkaleli (2014) yaptığı bir çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklikleri ile duygusal, sosyal ve akademik yetkinlikleri arasındaki korelasyonu incelemiştir. Şu bulgulara ulaşmıştır; bilişsel esneklik, sosyal yetkinlik ve akademik yetkinlik beklentileri cinsiyete göre farklılaşmazken; duygusal yetkinlik beklentisi puanları cinsiyete göre erkekler lehine farklılaştığını bulmuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik ile akademik,

sosyal ve duygusal yetkinlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, duygusal ve sosyal yetkinlik beklentilerinin bilişsel esneklik puanlarını anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.5. Kişiler Arası Problem Çözme

2.5.1. Problem Kavramı

Problem kavramı çok geniş kapsamlı ve sınırları çizilmesi son derece güç bir kavramdır. Problem kavramının kökü Latince ‘Problema’ kökünden gelmektedir. Birçok kişi için “problem” ilk olarak “matematik problemlerini” çağrıştırmaktadır (Güçlü, 2003; Ağır, 2007). ‘Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük’ problemi; teoriler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele olarak tanımlamaktadır (TDK, 2014).

Problem, birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük ile karşılaşma durumudur, bununla birlikte öğrenme süreci içerisinde yer alan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2005). Problem, günlük yaşamda karşımıza çıkan fakat karşılaşıldığı anda sağlıklı sonuç elde etmek için bireyin tepki vermesini gerektiren bir durumu ifade eder. İnsanın karşısına çıkan engeller çevreden de gelebilir kendisi ile de ilgili olabilir. Bu engeller çok çeşitli şekillerde bireyin karşısına çıkabilir ki bunlar; problem oluşturan durumun; yeniliği, belirsizliği, tahmin edilemezliği, problem oluşturan durumla çatışan bireyin; uyarıcı istekleri, beceri eksiklikleri ya da kaynak eksikliği şeklinde ortaya çıkabilir (D’Zurilla ve diğ., 2004).

Problem kavramı; organizmanın var olan dengesinin bozulması, halledilmesi gereken bir güçlüğü olması durumu olmakla birlikte, organizmanın kimi zaman zihin kapasitesini, yaratıcılığını azim ve kararlılığını ortaya çıkarma potansiyeli olan kişiler arasında farklı şekillerde algılanan bir durumdur. Değişim ya da gelişme organizmada dengesizlik oluşturur ve yeni ihtiyaçlar doğurur bu durum hayatın parçasıdır ve bu yeni durumun yol açtığı problemlerin üstesinden gelinmesi gerekmektedir (Sonmaz, 2002).

Morgan (2000) problemi, ‘organizmanın hedefe ulaşırken engellendiğinde yaşanan çatışma durumudur, bu engellenme hedefe varmayı zorlaştırabilir, böyle bir durumda problemi çözmek, engeli ortadan kaldırarak hedefe ulaşma’ olarak tanımlamıştır. Bingham (1998), ‘problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadeye göre “Problem, bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Eğer bu unsurlar tamamıyla bilinmezse, bireyin mevcut problemlere karşı duyarlılığını engellenir”. Problemlerin ‘bireyin kafasındaki amaç, amaca ulaşmada çıkan engeller, amaca ulaşmayı isteyen içsel gerginlik hissi’ olmak üzere üç özelliği olduğundan bahseder. Adair (2000) ise problemi, bireyin önüne konmuş, bireyi engelleyen durumlar olarak tanımlamıştır.

Problem kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde problem tanımlarının hemen hemen hepsinde şu ortak özellikleri görmek mümkündür: a) olanla olması gereken arasında fark olması, b) bireyin bu farkı farketmesi, c) bu farkın organizmada strese yol açması, d) bireyin stresten kurtulmak için harekete geçmesi, e) bireyin stresi ortadan kaldırmak için yaptığı girişimlerinin engellenmesidir. (Öğülmüş, 2006).

Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir. Literatürde problem ve sorun kavramlarının farklı anlamlarda kullanıldığı durumlar görülmektedir. İnsan hayatı boyunca karşısına problemler çıkmaktadır. Bu anlamda hayat eşittir problem çözmedir. O zaman önemli olan şey karşımıza çıkan problemleri çözecek güçte olmak ya da çözecek gücü kendimizde bulmaktır. Bu durum problem çözme becerisine sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Genel olarak kabul gören görüş, problem çözme becerilerinin öğrenilebilir ve eğitimle geliştirilebilir olduğudur. Bu nedenle, çeşitli yaklaşımlar ve modellerle problem çözmenin öğrenilebileceği belirtilmektedir (Nacar, 2010).

Problem genelde, giderilmesi gereken bir zorluk ya da yanıtı aranan bir soru olarak tanımlanabilir. Problem, dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, problemin doğasında belirli bir kurala göre ya da sistematik bir model uygulayarak çözme vardır. Böyle bir durum problem olarak nitelendirilmektedir (Tekeli, 2010).

2.5.2. Problem Çözme

Problem çözme deyimi, bulmaca çözmeden, basit bilimsel ve aritmetik problemleri çözmeden, bilişsel, mantıksal, sosyal ve mekanik problemlerin çözümüne kadar çok geniş bir alanı kaplamıştır (Dinçer, 1995). Mevcut olanla olması gereken durum arasındaki farkın farkedildiği ve bunun yol açtığı stresi ortadan kaldırmaya yönelik yapılan faaliyetleri içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2006).

Oğuzkan'a (1989) göre, "Problem çözme, hedefe ulaşırken karşımıza çıkan güçlüklerin ortadan kaldırması için bilişsel ve psikolojik boyutları da olan birtakım çabayı gerektiren bir süreçtir". D'Zurilla ve diğ. (2004) problem çözme bireysel, çift ya da bir grubun günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler bulmak için çaba içerisinde oldukları kendilerinin oluşturdukları bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlar. Buradaki bilişsel-davranışsal süreç önemlidir çünkü etkili çözüm yollarını bulma, bunlardan uygun olanın seçilme ihtimalini güçlendiren bu süreçtir (Topal 2011).

Kişinin sahip olduğu kaynaklar, kişinin yaşadığı problemin etkilerini anlamada önemli bir değişkendir. Yaşanan zorluklarla başa çıkmadaki önemli bir kişisel kaynak ise kişinin problem çözme becerileridir (Heppner ve Baker, 1997). Günlük hayatta gerekli olan işlevlerin sürdürülebilmesi için karşılaşılan problemlerin etkili bir şekilde çözülebilmesi gerekmektedir. Hayatına etkili bir şekilde devam etmesi gereken kişi, karşılaştığı bazı problemleri çözemiyorsa, bunun sonucunda kaygı ve depresyon gibi istenmeyen sonuçlar yaşayabilir (Ergin, 2009).

Problem çözme kavramı ile ilgili araştırmalar baktığımızda, ilk olarak 1950'ler ve 1960'larda, temel bilim alanlarında laboratuvar ortamında görülmektedir. 1960'lar ve 1970'lerde ise Shure, Spivack ve diğerleri psikoloji alanındaki psikolojik uyumla ilgili araştırmalar yürütmüşlerdir (Shure, Spivack, 1982). Shure ve Spivack, problem yaklaşım, çözüm önerileri üretme, nedensel düşünme ve araç-amaç doğrultusunda düşünme gibi kişiler arası problemlerde bilişsel süreçlerle ilgili araştırmaların ilk adımlarını atmışlardır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Bugün gelinen noktada

‘problem çözme bir süreçtir ve bu süreç eğitimle öğrenilebilir’ bilgisine varılmıştır. Problem çözme; bireyin problemi fark etmesiyle başlayan belli bir problemi algılaması ile başlayan ve çözüme ulaşıncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Problem çözme; hedefe ulaşmak için engelleri ortadan kaldırmaya yönelik birtakım etkinlik sürecinden oluşur. Bu süreç, mevcut şartlara uyarak, engelleri ortadan kaldırmak suretiyle bireyin iç dengeye kavuşması gibi faaliyetlerden oluşur (Öğülmüş, 2006).

Günlük hayatlarında insanlar, her an problem çözme durumuyla karşılaşabilirler. İhtiyaçlarını nereden nasıl karşılayacağı, işyerinde ast üst ilişkisinde ortaya çıkan sıkıntılar, hangi mesleği seçeceği, hangi okula gideceği, nerde yaşayacağı gibi durumlar, birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireyler farklı davranışlar sergilemektedir. Birbirine benzer bir problem için bazıları çok az süre harcayarak başarılı çözümler üretirken, bazıları daha çok çaba ve süre harcamasına rağmen daha az etkili çözümler üretebilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genelde kişisel tecrübelerine, geleneklere veya otoriter figürlere başvurarak çözüm aradıkları gözlenmektedir (Karasar, 2004).

Problem çözme, bir amaca erişirken karşımıza çıkan güçlükleri aşma sürecidir. Bu süreçte çözüme; özgünlük ve yaratıcılık ile ulaşılabilir. Problem çözme, bilişsel yetilerin yanında duygusal ve davranışsal özelliklerin de devrede olduğu karmaşık bir süreçtir (Tekeli, 2010).

Heppner (1987) problem çözmei ‘bireylerin problem çözme becerileri içsel ya da dışsal istekler ya da taleplere uyum sağlamak amacıyla, bilişsel ve duygusal işlemleri devreye sokarak davranışsal hedeflere yöneltmek olarak’ tanımlamıştır. Problem çözme becerisi hayatın tüm alanlarında geliştirilen temel bir beceridir. Büyüme ve problem çözme adeta ayrılmaz bir ikilidir. Birey, problemlere ve çözüm çabalarına çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Problem çözme becerileri; okula başlamadan önce aile ve çevre yardımıyla, okul çağında ise eğitim süreçlerinde kazanılır ve hayat boyu devam eder (Aksan, 2006).

Tablo 5: Problem Çözme Unsurları Sonmaz (2002)

Bilişsel unsurlar	Duygusal unsurlar	Sosyal unsurlar
Kişinin özgün çözüm yolları geliştirmesi	Hedefe ulaşmayı engelleme	Bireysel olarak sorunla başa çıkma
Temel düşünce süreçlerinin kullanılması	Çatışma ortaya çıkarma	Başkalarının çözüm yollarından örnek alma
Güçlüğün tanımlanması	Çözüme kadar sabır	Dış kaynakların neler olduğunu araştırma
Güçlüğü oluşturan / çözümü engelleyebilecek gerçeklerin ortaya konulması	iç kaynakları araştırma	Yeni yeteneklerin ortaya çıkması
İlgisiz bilgileri durumdan çıkarmak	Engelleri azaltarak gerginliği azaltma	İnsanlığın gelişimi için gerekli
Uygun çözüm yolunun hangisi olduğuna karar vermek	İç dengeye kavuşma	
Uygun yanıtlar geliştirme Sürekli geliştirilmesi gereken yetenek	Yeni yollar deneyebilmek için risk alabilmek İrade gereksinimi	
Yeni yollar denemek geçmiş deneyimlerden çıkarımlarda bulunmak		

D’Zurilla ve Goldfried (1971) önerdikleri problem çözme modelinde problem çözme sürecinin 5 evresi olduğunu tespit etmişlerdir. Problem çözme sürecine dahil olan bu genel evreler şunlardır: (1) **problem yönelimi** (kişinin genel olarak problemlere yaklaşmasını ve problemlerin farkına varmasını sağlayan bilişsel ve güdüsel eğilimi); (2) **problemin tanımlanması ve formüle edilmesi** (problemin somut ve özgül terimlerle betimlenmesi); (3) **alternatiflerin üretilmesi** (uygun çözüm ihtimallerinin kapsamlı bir listesinin üretilmesi); (4) **karar verme** (çeşitli alternatif çözüm yollarının olası sonuçlarına ilişkin sistemli bir değerlendirmenin yapılması ve en uygun seçeneklerin seçimi); (5) **çözüm yolunun uygulanması ve denetlenmesi** (problemi çözmek için belirli bir çözüm yolunun uygulanmasından sonra bu çözüm yolunun doğurduğu sonuçların gözlenmesi ve değerlendirilmesi) (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir beceridir. Özellikle kişiler arası problemlerin çözümü, kişiler arası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır (Çam, 1997). Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003). Problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi sahibi olunması, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından da çok önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007).

Birey olmak ve çevresel etkilerle baş edebilmek için problem çözme becerilerine sahip olmak gerekir. Aslında insanlığın gelişimi de problem çözme ve problemlerle baş edebilme becerilerine bağlıdır. Çünkü insanlar kendi karşılarına çıkan problemleri kendileri çözmek durumundadırlar (Güçlü, 2003).

2.5.3. Kişiler Arası Problem Çözme

Literatürde kişiler arası problem çözme kavramı (interpersonal problem solving) bazı araştırmacılar tarafından kişiler arası sorun çözme kavramı ve sosyal problem çözme kavramı olarak ta ifade edilmektedir. Sosyal problem çözme olarak ifade edilmesinin esas sebebi D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme kuramına dayanır.

Sosyal problem çözme teriminde kullanılan “sosyal” ifadesi problem çözme alanını belirli bir tür problem ile kısıtlamak anlamına gelmemektedir. Bu ifadenin kullanılma amacı problem çözme durumunun doğal sosyal çevrede meydana geldiğini ve gerçek hayattaki problem çözmenin hem bir sosyal öğrenme süreci hem de bir sosyal beceri olarak görüldüğünü vurgulamaktır (D’Zurilla, 1986). Bu sebeple, sosyal problem çözme araştırmaları, kişisel olmayan problemler (örn., yetersiz mali durum), kişisel problemler (örn., kilolu olmak, düşük benlik algısı), kişiler arası problemler (örn., kız/erkek arkadaş, ebeveynler ya da arkadaşlarla olan problemler), küçük grup problemleri (örn., aile çatışmaları) ve daha geniş sosyal problemler (örn., toplum meseleleri) de dahil olmak üzere yaşamdaki her çeşit problem ile ilgilenmektedir (D’Zurilla, 1986; D’Zurilla ve diğ., 1998; D’Zurilla ve Nezu, 1990; Londahl,

Tverskoy ve D’Zurilla, 2005). Bu bağlamda kişiler arası problem çözme kavramı sosyal problem çözme kavramının bir alt grubu olarak kabul edilebilir.

Kişiler arası problem çözme, D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından bir çatışma ya da anlaşmazlık durumlarında bir üzerine bir çözüm belirlemeyi hedefleyen ve bu durum içerisindeki tüm kişiler için uygun olan bilişsel ve kişiler arası süreç olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda, kişiler arası problem çözme, bireyin kişiler arası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile ulaşmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak da ifade edilebilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2007). Kişiler arası problemler diğer insanlarla ilişkili problemlerin sonucunda ortaya çıkar ve psikoterapide en sık bildirilen problem türlerinden biridir (Horowitz, 2004).

Çam ve Tümkaya (2008) ya göre Kişiler arası problem çözme, sosyal problem çözme olarak nitelendirilmektedir. Çam ve Tümkaya (2008) Sosyal problem çözmeyi “bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlamaktadır.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından tanımlanan ve D’Zurilla ve Nezu (1982, 1990) tarafından geliştirilip düzenlenen problem çözme modeli; probleme yönelim ve problem çözme becerisi olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Probleme yönelim, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve bu problemleri çözme konusundaki kişisel kapasitesi hakkında kişinin algıları, inançları, değerlendirmeleri ve duygularını yansıtan görece kalıcı zihinsel-duygusal şemaları içeren bir biliş ötesi süreçtir. Bu süreç, kişiler arası problem çözmede önemli bir motivasyonel işleve sahiptir (D’Zurilla ve diğ., 2004). Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki çeşit problem yönelimi vardır (D’Zurilla ve Chang, 1995; D’Zurilla ve Nezu, 2007).

Probleme olumlu yönelim, bireyin sorunlar karşısında olumlu bir tutum içerisinde olduğu anlamına gelir. Problemlere olumlu tutum gösteren bireyler; problemleri olduğunda problemleri doğru bir biçimde algırlar; problemlerini hayatta karşıla-

şılan bir şey olarak değerlendirirler, problemlerin nedenlerini doğru şekilde değerlendirirler, problemi bir fırsat olarak görürler, problemlerin çözülebilir olduğuna, hayatında karşılaştığı problemlerin çözülmesinde yeteneklerinin yeterli olduğuna inanırlar. Problemlerin başarıyla çözülmesinin çaba ve zaman gerektirdiğinin farkındadırlar, problemlerin çözümü hususunda kararlılık gösterirler (D’Zurilla ve diğerleri, 2004).

Probleme olumsuz yönelim ise, bireyin problemler karşısında olumsuz bir tutum içerisinde olduğunu anlamına gelir. Probleme olumsuz yönelim, alan yazında araştırmacıların çok çalıştığı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi, probleme olumsuz yönelimin psikolojik uyum-davranım durumlarıyla olan ilişkisidir. Probleme olumsuz yönelim, akademik başarısızlık (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; depresyon (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008; Ergin, 2009), intihar (D’Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998), stres; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2007) ve anksiyete (D’Zurilla ve diğ., 2004) gibi uyum davranma yönelik problem göstergeleriyle yakından ilişkilidir (Topal, 2011).

Probleme olumsuz yönelen bireyler, kendilerini problem çözmede yetersiz olarak görürler. Bu durum, psikolojik uyum problemlerinden, akıldışı düşünce ve inançlardan, fonksiyonel olmayan tutumlardan, bilişsel çarpıtmalardan ve otomatik düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Topal, 2011).

Problem çözme stilleri; ‘akılcı problem çözme stili’, ‘dürtüsel/dikkatsiz stil’ ve ‘kaçınan stil’ (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; D’Zurilla ve Nezu, 2007).

Akılcı problem çözme stili, akılcı, planlı ve sistemli olarak tanımlanan yapıcı bir problem çözme stilidir. Bu bireyler, bir problemle karşılaştıklarında bir çeşit bilimsel yöntem takip ederler; dikkatli ve akılcıdırlar ve alternatif çözüm yollarını düşünürler. Bu kişiler; gerçekleri ve mevcut bilgileri bir araya getirerek, probleme ilişkin doğru tanımlamalar yaparak çözüm için gerçekçi hedefleri oluştururlar. Bu analiz sonunda en etkili çözümü planlayıp etkili bir şekilde uygularlar.

Dürtüsel dikkatsiz stil, işlevsel olmayan bir problem çözme stilidir. Burada sınırlı çözüm, yetersiz düşünce, dikkatsizlik ve panik havası vardır. Alternatif çözüm önerileri azdır ve genellikle akla gelen ilk fikir ile düşüncesizce hareket etme söz konusudur (Bedel, 2011).

Kaçman stil de diğer işlevsel olmayan problem çözme stilidir. Bunun içerisinde kaytarma, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Burada kaçma kaçınma davranışı vardır. Mümkün olduğu kadar problemle ilgilenmeyi erteleme, kendi kendine çözülsün diye bekleme söz konusudur (Bedel, 2011).

İnsan hayatının her anında problemle karşılaşır. Sıfır problem diye bir şey söz konusu değildir problemden kaçmak yerine problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmek akıllıca bir hareket olacaktır. Problem çözmede karşılaşılan zorlukların başında bireylerin problem çözmek için hiçbir gayret göstermemeleri vardır. ‘Sistematik yaklaşımla problemlerin çözeceğinin bilinmesi önemlidir’. ‘Problemler sistematik yaklaşımla çözülür. Rastgele yöntemler denemek boşa çaba sarfetmekten başka bir işe yaramaz (Güner, 2000).

Sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmek için sosyal problem çözme becerilerine sahip olmak gerekir. Bireyin günlük hayatta karşısına çıkan sosyal problemleri etkili olarak çözebilmesi için, problem çözme konusunda ‘yönlendirmenin’, ‘ortamın’ ve ‘problem çözme süreçlerinin’ öneminin farkında olması gerekir. Aile ve çevresinde başlayan sosyalleşme süreci okul ile birlikte ivme kazanır. Bundan dolayı aileler, okullar ve öğretmenler sosyal problem çözme becerilerinin öğrenilmesinde oldukça önemlidir (Ayvaz ve Demirel, 2010).

Problem çözme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm bireylerin, yaşadığı çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmesi adeta bir zorunluluktur (Senemoğlu, 2010). Kişiler arası problem çözme becerilerini çocuklara kazandırmanın birçok faydası bulunmaktadır (Işıktekiner, 2014). Çocuklar doğal problem çözücüdürler. Öğretmenlerin yapması gereken şey ise uygun eğitim yaşantıları düzenleyerek, çocukların bu özelliklerini zenginleştirmektir (Yoleri, 2010). Eğitimle kazanılan problem çözme beceri-

si eğitimi önce aile ortamında başlamalıdır. Burada da ailenin çocuk yetiştirme tutumu önemli hale gelmektedir. Psikososyal temelli problem çözme becerileri demokratik anababa tutum düzeyi ile artmaktadır (Arı ve Seçer, 2003).

Problem çözme ile ilgili yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ‘çözüm bulma becerisi kazandırma’ anlayışına dayanmaktadır. Problem çözme süreci bilimsel yönle aynı düzeyde görülmektedir. Bu nedenle bilimsel düşünen, problemlere bilimsel yaklaşım ve çözümler üreten bireyler yetiştirilmesi önemlidir (Pehlivan ve Konukman, 2004). Problem çözme süreci yalnızca bilişsel bir süreç değildir, özellikle kişiler arası problem çözme sürecinde bireylerin empatik becerileri de artırılmalıdır (Dinçer, 1995).

2.6. Kişiler Arası Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Spivack ve Levine tarafından davranışsal uyuma açısından kişiler arası problem çözme ile ilgili ilk çalışma 1963 yılında gerçekleştirilmiştir.

Shure ve Spivack, uzun süre 4 yaş grubu çocuklarıyla yaptığı çalışmada iki sorun çözme becerisindeki eksikliğin düşüncesiz hareketle, içe kapanıkla ve sosyal beceri eksikliğiyle oldukça ilişkili olduğunu düşünmüşler. Probleme müdahale yöntemi olarak davranışın kendisinden ziyade düşünce süreçlerine odaklanması gerektiğini düşünerek bir çözüm modeli test etmişlerdir (Shure, 1999).

Arslan ve diğ. (2010), yaptıkları araştırmada şu bulgulara ulaşmışlardır. Saldırganlık ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Alma arasında pozitif yönde, Saldırganlık ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım’ın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulgularına ulaşmışlardır.

D’Zurilla ve diğ. (2003) araştırmalarında, Negatif problem yönelimi, dikkatsiz ve kaçınan stil ile öfke, düşmanlık ve fiziksel saldırganlık arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

D’Zurilla ve diğ. (1998), sosyal problem çözme ile mükemmeliyetçilik, kültürel etkiler ve intihar riski arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 148 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre, sosyal problem çözme ile intihar riski arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş (2005), okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik düzey arttıkça, anne ve babaların eğitim durumları yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Anlıak (2004), farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Malik, Balda ve Punia (2006) yaptıkları çalışmada; saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların akran sosyal problem çözme durumlarında farklı stratejileri önerme ihtimallerinin az olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çocukların problemlere çözüm üretirken alternatif çözümleri az kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Adams 1994 yılından beri ECE-CARES (Sosyal problem çözme programı) projesi ile 1100 okulöncesi eğitim öğretmeni eğitilmiş ve bu yolla 10.000 çocuk ve aileye ulaşmıştır. Bu çalışmada sınıflardan alınan verilere göre, sosyal problem çözme programına katılan çocukların pozitif sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı ve problem davranışlarının azaldığı saptanmıştır (akt. Dereli, 2008).

Erözkan (2009) çalışmasında, lise öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişiler arası ilişki tarzlarının önemli yordayıcılarıdır.

Johnson, Johnson ve Dudley (1992), ilköğretim öğrencilerine 30 gün boyunca günde 30 dakika boyunca çatışma çözümü eğitimi verdikten sonra eğitimi alan ve almayan öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerini karşılaştırmışlardır. Yaratılmış bir çatışma durumunda bu eğitimi alan öğrencilerin duygularını ifade etme, nedensel açıklamalar yapma ve anlamaya varma gibi yapıcı çatışma çözme yollarını sıklıkla kullanırken, diğerlerinin hiç kullanmadığı gözlemlenmiştir (akt. Akgün, Araz ve Karadağ, 2007).

Dündar (2009), üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre problem çözme becerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada cinsiyet, sınıf ve kişilik uyum özelliklerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Problem çözme becerisini ölçmek için Problem Çözme Envanteri'nin kullanıldığı araştırmanın bulguları, erkek ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Koray ve Azar (2008), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem çözme becerisi ve mantıksal düşünme düzeyleri açısından daha başarılı oldukları belirlenmişlerdir.

Arslan (2009), lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kız öğrencilerin akılcı problem çözme puanları ve toplam sosyal problem çözme puanları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Anne-babanın eğitim düzeyi ile probleme olumlu yönelim arasında pozitif ilişki çıkmıştır. Ayrıca algılanan sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hamarta (2009), çalışmasında ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ergin (2009), çalışmasında kadınların Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeklerinde erkeklere oranla daha yüksek puanlar elde etmiş ettiklerini bulmuştur. Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde erkekler kadınlardan anlam-

lı olarak daha yüksek puanlar alırken, Probleme Olumsuz Yaklaşma ölçeğinde kadınlar erkeklerden daha yüksek puanlar almıştır. Sorumluluk Almama alt ölçeğinde ise cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altıntaş (2006), liselere devam eden öğrencilerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler cinsiyet, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyidir. Sonuçlar, kız öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Baba eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anne eğitim düzeyi ilköğretim, ortaokul ve lise olan öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çam ve Tümkaya (2006), üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişiler arası problem çözme yönelim ve becerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin Probleme Olumsuz Yaklaşma ve Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, Yapıcı Problem Çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. Sorumluluk Almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir. Öğrencilerin fen teknik ve sosyal alanlarda öğrenim görmelerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda tüm alt ölçek puanları açısından anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Bedel ve Hamarta (2014), yaptıkları araştırmada kişiler arası problem çözme ile akademik güdüleme arasındaki ilişkiye ve kişiler arası problem çözmenin akademik güdülenmeyi etkileyip etkilemediğine bakmışlardır. Bu çalışmaya göre, Yapıcı Problem Çözme (YPC) ile Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım(I-SY) ve Akademik Güdülenme arasında önemli pozitif ilişki bulunmuştur.

Bedel ve Küçükköse (2014), yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve kişiler arası problem çözmenin stresi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Bulgular, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin birlikte algılanan stresi anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Stresin en güçlü yordayıcısı Probleme Olumsuz Yaklaşma olduğu, bunu sırasıyla Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik değişkeni izlediği araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Deniz ve diğ. (2005), yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet, okul, anne- babasının eğitim durumu ve okuduğu alan değişkenleri açısından incelemişlerdir. Araştırmada okul, anne eğitim durumu, babanın eğitim durumu, cinsiyet ve lise alanı değişkenlerine göre problem çözme envanteri toplam puanı açısından anlamlı bir fark bulunmamış ancak problem çözme envanterinin alt boyutları açısından, cinsiyet, okul, annenin eğitim durumu ve lise alanı bağımsız değişkenleri açısından anlamlı fark bulmuşlardır.

Danışık (2005), ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerileri ile öfke kontrolü arasında ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etkin problem çözücü olduğunu bulmuştur

Gündoğdu (2010), yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır; öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyleri yönünden; çatışma eğilimlerinde ise cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri yönünden anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Elliott ve diğ. (1990) akademik yönden riskli olan 63 üniversite öğrencisini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve sorun çözme davranışları ölçülmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre, sorun çözmede öğrencilerin izledikleri yolların, dönem notları ve çalışma alışkanlıklarının yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Sorun çözmede başarılı olan kişilerin, çalışma alışkanlık ve tutumlarını belli bir ortama uyumu potansiyel olarak arttıran etmen olarak bulmuşlardır. Bu

çalışmada, etkili sorun çözen kişiler, akademik ortamda başarılı olmak için önemli olan davranışlar sergilemişlerdir.

Güneş (2011) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin; sosyal yetkinlik, sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmıştır. Sosyal yetkinlik ile probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme arasında ilişki tespit etmiştir. Sosyal yetkinlik ile probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı arasında ise ters yönde ilişki tespit etmiştir. Probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni-örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel tarama modelinin bir alt türü olan “İlişkisel tarama” türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2004).

3.2. Çalışma Evreni-Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016 yılında Konya il merkezinde bulunan devlet okullarında eğitim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme Konya il merkezinde farklı okul ve sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubu, 153’ ü erkek, 257’si kız olan ve 9. ile 12. Sınıf arasında eğitime devam eden toplam 410 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri”, duygusal, sosyal ve akademik yetkinliklerini ölçmek için “Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği” ve son olarak da kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek için, “Kişiler arası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE)

Envanter, Biggs (1987) tarafından geliştirilmiş, Kember, Biggs ve Leung (2001) tarafından revize edilmiş Kember, Biggs ve Leung (2004) lise düzeyindeki öğrencileri için tekrar düzenlenmiştir. Çolak ve Fer (2007) tarafından dilsel eşdeğerlik çalışması yapılan Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için orijinal ölçekte yer alan iki faktörlü model ve iki faktörlü hiyerarşik model test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasında yabancı dil bilmeleri nedeniyle Anadolu Lisesi öğrencileri tercih edilmiş, geçerlik güvenirlik çalışması için ise farklı bölüm öğrencileri tercih edilmiştir.

Tablo 6: Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin bileşenleri ve bileşenlerin alt boyutları (Çolak ve Fer 2007).

Derin Yaklaşım	Derin Motivasyon	İçsel Motivasyon (3 madde)
		Çalışma (4 madde)
	Derin Strateji	Fikirler arasında ilişki kurma (2 madde)
		Anlama (2 madde)
Yüzeysel Yaklaşım	Yüzeysel Motivasyon	Başarısızlık korkusu (2 madde)
		Nitelikli olma amacı (2 madde)
	Yüzeysel Strateji	Çalışmayı daraltma (4 madde)
		Hatırlama (3 madde)

Tablo 6’da görüldüğü gibi envanterde 22 soru vardır. Envanterde, Yüzeysel Yaklaşım puanı; Yüzeysel Strateji ve Yüzeysel Motivasyon puanlarının toplamı ile alınmaktadır. Derin Yaklaşım puanı ise Derin Strateji ve Derin Motivasyon puanlarının toplamına eşittir. Her bir öğrencinin alt boyutlara ilişkin aldığı puanlar hesaplanabileceği gibi, Derin ve Yüzeysel yaklaşıma ait toplam puanlar da hesaplanabilir.

Envanterde, derecelendirme beşli likert tipindedir (Kember, Biggs ve Leung, 2004).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanabilmesi için öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışması sırasında "test tekrar test" yaklaşımı kullanılarak; devamlılık katsayısı belirlenmiştir.

Güvenirlik puanları Derin Yaklaşım için 0,96 ($p < .01$) ve Yüzeysel Yaklaşım için ise 0,88 ($p < .01$) olduğu görülmektedir.

Güvenirlik çalışmasında; ikinci aşamada içtutarlık güvenirliğinin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. İç tutarlık katsayıları Derin Yaklaşım için 0,79 ve Yüzeysel Yaklaşım için 0,72 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayıları iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Envanterin orijinalinde ise iç tutarlık katsayıları Derin Yaklaşım için 0,82; Yüzeysel Yaklaşım için ise 0,71 olduğu ölçeği geliştirenler tarafından ifade edilmiştir (Kember, Biggs ve Leung, 2004).

Ayırdedicilik değerleri için de her bir maddenin 0.01 düzeyinde ayırdedici olduğu belirlenmiştir. Belirtilen referanslara göre; madde analiz işlemleri sonucunda her bir maddenin envanterde kalmasına karar verilmiştir.

Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nin içerik geçerliği ve yapı geçerliği içerik geçerliği madde analiz işlemleri ile gerçekleştirilmiştir her bir maddenin ölçmeyi amaçladığı özelliği bir başka özellik ile karıştırmadan ölçtüğü ispatlanmış ve içerik geçerliği sağlanmıştır.

Yapı geçerliği ise iç tutarlık yöntemiyle yordandığında; Öğrenme Yaklaşımları envanterinin iç tutarlık katsayıları Derin Yaklaşım için 0,79 ve Yüzeysel Yaklaşım için 0,72 olarak bulunması ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Envanterin, Derin ve Yüzeysel yaklaşım olmak üzere 2 temel boyutu bulunmaktadır. Bu 2 temel boyut, birbiriyle zıt özellikleri ölçmektedir. Bu iki özelliğin aynı envanterde bulunmasının nedeni bireylerin aynı öğrenme görevine bu iki yaklaşımı da beraber kullanabilecek olmalarıdır. Ancak önemli olan hangi boyuttan daha yüksek puan alındığıdır. Bu nedenle bu iki boyut arasında bir ilişki olmaması bek-

lenmektedir. Derin ve Yüzeysel boyutlar arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile test edilmiş ve beklendiği gibi, bir ilişki görülmemiştir. Alt boyutlar da, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile test edilmiş ve derin öğrenme yaklaşımının alt boyutları olan Derin Motivasyon (,86) ve Derin Strateji (,83) ile, Yüzeysel Yaklaşım'ın alt boyutları olan Yüzeysel Motivasyon (,77) ve Yüzeysel Strateji (,91) ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, ölçeğin yapı geçerliğinin olduğu söylenebilir.

Ölçeğin lise formunun Çalışkan, Yurt ve Aydın (2013) tarafından da doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki boyutlu ve iki boyutlu hiyerarşik yapılarının istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplan güvenirlik katsayılarının ise beklenen düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve literatürdeki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme yaklaşımları envanterinin ortaöğretim öğrencilerinin, Derin Öğrenme Yaklaşımları (Derin Motivasyon ve Derin Strateji) ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının (Yüzeysel Motivasyon ve Yüzeysel Strateji) belirlenmesinde kullanılabileceği anlaşılmıştır (Çolak ve Fer 2007, Çalışkan, Yurt ve Aydın 2013).

3.3.2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)

Öğrencilerin yetkinlik düzeylerini belirleyebilmek için Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan olan "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır.

EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 23 ile en yüksek 115 arasında değişmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan faktör analizi çalışmasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörler; Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi (DYB)'dir. Bu alt faktörler bağımsız birer ölçek

olarak ele alındıklarında AYB maddeleri Akademik Yetkinlik Beklentisi varyansının % 56'sını; SYB maddeleri Sosyal Yetkinlik Beklentisi varyansının % 59'unu ve DYB maddeleri ise Duygusal Yetkinlik Beklentisi varyansın % 57'sini açıkladıkları görülmüştür.

Ölçeğin AYB alt ölçeği 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 ve 22. maddelerinden oluşmakta ve faktör yükleri 40 ile 71; SYB alt ölçeği 2, 6, 8, 11, 14, 17, 18 ve 20. maddelerden oluşmakta ve faktör yükleri 40 ile 64 ve DYB alt ölçeği 3, 5, 9, 12, 15, 21 ve 23. maddelerden oluşmakta ve faktör yükleri .43 ile .77 arasında değişmektedir.

Ayrıca alt ölçeklerin bir biriyle ve toplam ölçekle aralarındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre, AYB alt ölçeğinin SYB ve DYB alt ölçekleri ile korelasyonları sırasıyla .39 ve .34 ($p < .001$), SYB alt ölçeğinin DYB ile korelasyonu .42 ($p < .001$) bulunmuştur. AYB, SYB ve DYB'nin Toplam Ölçekle korelasyonları sırasıyla .74, .79 ve .76 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Bu korelasyon katsayıları ölçeğin her bir alt ölçeğinin bağımsız bir ölçek olarak kullanılabileceğine bir kanıttır.

EYBÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için araştırma grubuna Çocuklar İçin Depreyon Ölçeği ÇDÖ (Öy, 1991) ve EYBÖ birlikte uygulanmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları doğrultusunda ise iç tutarlık ve test tekrar test (puan değişmezliği) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. EYBÖ iç tutarlık katsayısı .78'dir. AYB, DYB ve SYB alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .64, .69 ve .71'dir.

EYBÖ'nin üç hafta arayla uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki test tekrar test korelasyon katsayısı $r = .85$ ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin AYB, DYB ve SYB alt ölçekleri için test tekrar test korelasyon katsayıları sırasıyla .77, .73 ve .65'tir.

Ölçekle ilgili bu veriler ve literatürdeki araştırmalar incelendiğinde ölçeğin lise öğrencilerinin Akademik Yetkinlik Beklentilerini, Sosyal Yetkinlik Beklentilerini ve

Duygusal Yetkinlik Beklentilerini ölçmek için kullanmaya uygun olduğu görülmüştür (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen, 2006).

3.3.3 Kişiler arası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)

Envanter 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen bir araçtır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişiler arası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişiler arası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çam ve Tümkaya (2008) tarafından yapılmıştır. KPÇE toplam 50 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımdır. Örneklem 250'si kız (% 51,9), 232'si de erkek (% 48.1) olmak üzere toplam 482 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin % 34.2'si dokuzuncu, % 33.8'i onuncu ve % 32.0'si de onbirinci sınıf öğrencisidir. Toplanan verilerden doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt geçerliği, benzer ve farklı yapılar geçerliği ile güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması sonuçları envanterin beş faktörlü yapısını doğrulamıştır.

Envanterin alt ölçeklerinin ölçüt ve benzer-farklı yapılar geçerliğinin olduğu bulunmuştur. Envanterin alt ölçek puanlarının Cronbach alfa değerleri .67 ile .89 arasında; test- tekrar test korelasyon katsayıları ise .67 ile .84 arasında değişmiştir. Envanterin lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçları beş alt ölçekle kişiler arası problem çözme yönelim ve davranışlarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Envanterin yapılan faktör analizi çalışmasında kişiler arası problem çözmeyle ilgili varyansın toplam % 38.38'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. Faktörler 'Probleme Olumsuz Yaklaşma' (POY), 'Yapıcı Problem Çözme' (YPC), 'Kendine Güvensizlik' (KG), 'Sorumluluk Almama' (SA) ve 'Israrcı-Sebatkar Yaklaşım' (ISY) faktörleridir. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır. Maddelerin yer aldıkları alt ölçeklerin toplam puanlarıyla hesaplanan korelas-

yon değerleri de. 22 ile. 74 arasında değişmektedir. Envanterin alt ölçek puanları arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler mevcuttur. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında, KPÇE' nin alt ölçek puanlarının, PÇE' nin alt ölçek puanları ve SKÖ puanlarıyla anlamlı ilişkileri bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde yapılan ölçüt geçerliği çalışmasında envanterin POY ve I-SY alt ölçeklerinde kızların erkeklerden, KG alt ölçeğinde ise erkeklerin kızlardan yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Yaşa göre, YPÇ alt ölçeğinde 23-30 yaş grubunda 18-20 yaş grubundan yüksek puan ortalaması elde edilmiştir. SA alt ölçeğinde ise bunun tersi bir sonuca ulaşılmıştır (Çam ve Tümkaya, 2006). Bilinen grupla karşılaştırma çalışmasında envanter puanlarının, psikolojik danışma alan ve böyle bir yardıma gereksinimi olmadığı varsayılan üniversite öğrencilerini kişiler arası problem çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz özellikler açısından ayırt ettiği gözlenmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007).

Envanterin alt ölçek puanlarının iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları POY=.91, YPÇ=.88, KG=.67, SA=.74 ve I-SY=.70'dir. Envanterin dört hafta ara ile 60 öğrenciye iki defa uygulanması sonucunda hesaplanan test-tekrar test korelasyon değerlerinin ise alt ölçekler için sırasıyla .89, .82, .69, .76 ve .70 olduğu gözlenmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007).

Çam ve Tümkaya (2008) KPÇE'nin 14-18 yaş arası lise öğrencileri ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçları, envanterin lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme yönelim ve davranışlarını beş faktörlü bir yapı ile ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Böylece envanter lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerisinin incelendiği araştırmalarda kullanılabilir. Ayrıca envanterden, lise öğrencileriyle yürütülecek olan iletişim becerileri, kişiler arası ilişkiler ve kişiler arası problem çözme becerisi ile ilgili grup rehberliği çalışmalarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir (Çam ve Tümkaya, 2008).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerle ilgili demografik özellikler için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bu form ile öğrencilerin cinsiyeti, okul

türü, sınıf düzeyi anne baba eğitim düzeyi, öğrencilerin kendi başarı düzeylerine ilişkin algıları hakkında bilgi elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçekler, araştırmacı tarafından ders saati içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacılar tarafından, gönüllü olan katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Veriler istatistik programına aktarılmış, istatistiksel analizlere tabi tutulmadan önce kayıp değerler açısından incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla da basıklık ve çarpıklık açısından incelenmişlerdir. Normal dağılım gösterdikleri gözlemlenmiştir (Büyüköztürk, 2003). ÖYE, EYBÖ ve KPÇ ölçekleri aracılığıyla elde edilen ham veriler, çoklu doğrusal regresyon ve Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı istatistik teknikleri ile analiz edilmiştir. Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını, yetkilik beklenti düzeylerini (sosyal, akademik ve duygusal) ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla; çoklu doğrusal regresyon tekniği ise öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin birlikte, kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003).

Tablo 7 incelendiğinde, Derin Yaklaşım ile Yapıcı Problem Çözme ($r = .485$, $p < .01$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Derin Yaklaşım ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Yüzeysel Yaklaşım ile Probleme Olumsuz Yaklaşım ($r = .313$, $p < .01$), Kendine Güvensizlik ($r = .314$, $p < .01$) ve Sorumluluk Almama ($r = .268$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Yüzeysel Yaklaşım ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Akademik Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ($r = .455$, $p < .01$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ($r = .434$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Akademik Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ($r = .292$, $p < .01$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ($r = .394$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım ($r = -.162$, $p < .01$) ve Kendine Güvensizlik ($r = -.138$, $p < .01$) arasında orta düzeyde negatif ilişkinin olduğu görülmüştür. Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ($r = .396$, $p < .01$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ($r = .297$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım ($r = -.156$, $p < .01$) arasında orta düzeyde negatif ilişkinin olduğu görülmüştür. Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

4.1. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Probleme Olumsuz Yaklaşma'yı yordamasına ilişkin bulgular

Öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin Probleme Olumsuz Yaklaşmayı yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Olan Probleme Olumsuz Yaklaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Ö	Derin Yaklaşım	.286	.091	.171	3.149	.002
Y	Yüzeysel Yaklaşım	.596	.090	.306	6.630	.000
E						
E						
Y	Akademik Yetkinlik Beklentisi	-.070	.114	-.034	-.608	.543
B	Sosyal Yetkinlik Beklentisi	-.312	.110	-.148	-2.842	.005
Ö	Duygusal Yetkinlik Beklentisi	-.218	.111	-.102	-1.964	.049
	$R = .387R^2 = .149$					
	$F_{(5, 404)} = 14.203p = .000$					

Tablo 8 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşmayı anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) ve Probleme Olumsuz Yaklaşmadaki varyansın yaklaşık %15’ini açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, Probleme Olumsuz Yaklaşma’nın en güçlü yordayıcısının Yüzeysel Yaklaşım ($\beta = .306$) olduğu, bunu Derin Yaklaşım ($\beta = .171$), Sosyal Yetkinlik Beklentisi ($\beta = -.148$) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi’nin

($\beta = -.102$) izlediği görülmektedir. Probleme Olumsuz Yaklaşma'nın; Akademik Yetkinlik Beklentisi tarafından yordandığı görülmektedir.

4.2. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Yapıcı Problem Çözmeyi yordamasına ilişkin bulgular

Öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin Yapıcı Problem Çözmeyi yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Yapıcı Problem Çözmeyi Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Ö	Derin Yaklaşım	.463	.069	.313	6.670	.000
Y	Yüzeysel Yaklaşım	.149	.069	.087	2.172	.030
E						
E						
Y	Akademik Yetkinlik Beklentisi	.393	.087	.217	4.514	.000
B	Sosyal Yetkinlik Beklentisi	.063	.084	.034	.749	.454
Ö	Duygusal Yetkinlik Beklentisi	.470	.085	.249	5.544	.000
	$R = .601R^2 = .361$					
	$F_{(5, 404)} = 45.705p = .000$					

Tablo 9 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin Yapıcı Problem Çözmeyi anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) ve Yapıcı Problem Çözmedeki varyansın yaklaşık %36'sını açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, Yapıcı Problem Çözme'nin en güçlü yordayıcısının Derin Yaklaşım ($\beta = .313$) olduğu, bunu Duygusal Yetkinlik Beklentisi ($\beta = .249$), Akade-

mik Yetkinlik Beklentisi ($\beta = .217$) ve Yüzeysel Yaklaşım'ın($\beta = .087$) izlediği görülmektedir. Yapıcı Problem Çözmenin; Sosyal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı görülmektedir.

4.3. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Kendine Güvensizliği yordamasına ilişkin bulgular

Öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin Kendine Güvensizliği yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Kendine Güvensizliği Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Ö	Derin Yaklaşım	.030	.041	.041	.736	.462
Y	Yüzeysel Yaklaşım	.269	.041	.311	6.613	.000
E						
E						
Y	Akademik Yetkinlik Beklentisi	-.005	.052	-.006	-.099	.921
B	Sosyal Yetkinlik Beklentisi	-.136	.050	-.146	-2.745	.006
Ö	Duygusal Yetkinlik Beklentisi	.022	.050	.023	.437	.662
	$R = .341R^2 = .116$					
	$F_{(5, 404)} = 10.626p = .000$					

Tablo 10 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin Kendine Güvensizliği anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) ve Kendine Güvensizlikteki varyansın yaklaşık %12'ini açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, Kendine Güvensizliğin en güçlü yordayıcısının Yüzeysel Yakla-

şım ($\beta = .311$) olduğu, bunu Sosyal Yetkinlik Beklentisi'nin ($\beta = -.146$) izlediği görülmektedir. Kendine Güvensizliğin; Derin Yaklaşım, Akademik Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı görülmektedir.

4.4. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Sorumluluk Almama'yı yordamasına ilişkin bulgular

Öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin Sorumluluk Almama'yı yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Sorumluluk Almama'yı Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Ö	Derin Yaklaşım	.017	.035	.027	.478	.633
Y	Yüzeysel Yaklaşım	.192	.035	.266	5.555	.000
E						
E	Akademik Yetkinlik Beklentisi	.003	.044	.004	.069	.945
Y	Sosyal Yetkinlik Beklentisi	.057	.042	.074	1.360	.175
B						
Ö	Duygusal Yetkinlik Beklentisi	-.080	.043	-.101	-1.878	.061
	$R = .287R^2 = .082$					
	$F_{(5, 404)} = 7.233p = .000$					

Tablo 11 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin Sorumluluk Almama'yı anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) ve Sorumluluk Almadaki varyansın yaklaşık %8'ini açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, Sorumluluk Almamanın tek yordayıcısının Yüzeysel Yaklaşım ($\beta = .266$) olduğu görülmektedir. Sorumluluk Almama'nın; Derin Yaklaşım, Akademik Yetkinlik Beklentisi, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı görülmektedir.

4.5. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım'ı yordamasına ilişkin bulgular

Öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentisi değişkenlerinin Israrcı Sebatkâr Yaklaşım'ı yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Yetkinlik Beklentilerinin Kişiler Arası Problem Çözmenin Alt Boyutlarından Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Ö	Derin Yaklaşım	.212	.028	.347	7.457	.000
Y	Yüzeysel Yaklaşım	.093	.028	.131	3.306	.001
E						
E						
Y	Akademik Yetkinlik Beklentisi	.137	.036	.182	3.839	.000
B	Sosyal Yetkinlik Beklentisi	.159	.034	.207	4.636	.000
Ö	Duygusal Yetkinlik Beklentisi	.065	.035	.084	1.881	.061
	$R = .611R^2 = .374$					
	$F_{(5, 404)} = 48.222p = .000$					

Tablo 12 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin Israrcı-Sebatkâr yaklaşım'ı anlamlı düzeyde yordadığı ($p<.001$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımındaki varyansın yaklaşık %37'sini açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımın en güçlü yordayıcısının Derin Yaklaşım ($\beta =.347$) olduğu, bunu Sosyal Yetkinlik Beklentisi ($\beta =.207$), Akademik Yetkinlik Beklentisi ($\beta =.182$) ve Yüzeysel Yaklaşım'ın ($\beta =.131$) izlediği görülmektedir. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımın; Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının ve yetkinliklerinin (akademik, sosyal ve duygusal) kişiler arası problem çözmeyi yordayıp yordamağı incelenmesi sonucu elde edilen bulguların tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır.

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentileri (akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Bu araştırmada Derin Yaklaşım ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Derin Yaklaşım ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Yüzeysel Yaklaşım ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür. Yüzeysel Yaklaşım ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Akademik Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Akademik Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım ve Kendine Güvensizlik arasında orta düzeyde negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Probleme Olumsuz Yaklaşım arasında orta düzeyde negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Duygusal Yetkinlik Beklentisi ile Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlikleri kişiler arası problem çözme becerileri arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Bu bulgular; Connolly (1989), Elliott ve diğ. (1990), Dekovic ve Meeus (1997), Bradley ve Corwyn (2001), Matsushima ve Shiomi (2003), Vardarlı (2005), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Gündüz ve Çelikkaleli (2009), Tekeli (2010), Güneş (2011), Saf (2011), Suphi ve Yaratın (2012), Çuhadar, Günözü ve Tanyeri (2013), Selçuk ve Özkan (2014), Saıcı (2013), Behjoo (2013) bulgularını desteklemektedir.

“Bireylerin istedikleri sonuçları gerçekleştirebilme yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlanan yetkinlik beklentisi ile bireylerin yaşadığı kişiler arası problemlerini çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olması aslında teorik olarak ta beklenen bir durumdur. Bireylerin bir problemle karşılaştıkları zaman kendini kontrol edip yönetebilmesi, analitik düşünebilmesi ve problemi etkili bir şekilde çözebilmesi yetkinlik becerilerine sahip olması ile gerçekleşebilir. Dolayısıyla bu durum, yetkinliğin kişiler arası problem çözme becerilerinde önemli bir değişken olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Literatüre baktığımız zaman, birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak öğrenme yaklaşımı, yetkinlik beklentisi ve kişiler arası problem çözme değişkenlerinin hepsini birden inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu araştırma özgün bir nitelik taşımaktadır. Araştırmaların çoğunlukla araştırılan değişkenler ile cinsiyet, yaş, okul türü, aile yapısı, akademik başarı gibi daha çok demografik değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır.

Öğrenme yaklaşımları konusunda özellikle de ülkemizde fazla araştırma olmadığı göze çarparken yetkinlik ve kişiler arası problem çözme konularında daha çok

araştırmaya rastlanılmıştır. Araştırmacıların öğrenme konusunda daha çok öğrenme stilleri, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yoğunlaştıkları gözlenmiştir. Yine öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Eğitimin amacının öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmak öğrencilere, analitik beceriler kazandırmak ve öğrencilerin yeni bilgilerle baş edebilme ve bağımsız sonuçlar çıkarabilme yeteneğini artırmaktır. Bu durumu da en iyi sağlayacak şeyin derin öğrenme yaklaşımının kullanılmasıyla elde edileceği söylenebilir. Ayrıca lise öğrencileri kendileri için çok önemli gördükleri üniversite giriş sınavına liseyi bitirince girmektedirler. Bu durum derin öğrenme yaklaşımının önemini daha da artırmaktadır. Sınavda başarı bilgiyi tam olarak kavramaya bağlıdır. Bununla birlikte Lise öğrencilerinin yüzeysel yaklaşımdan uzaklaşarak derin yaklaşıma yönelmeleri için 2017 üniversite giriş sınavında sadece çoktan seçmeli değil, açık uçlu soru sorulması ilk defa uygulamaya konulacaktır (ösym). Bu durum derin öğrenme yaklaşımı açısından beklenen ve istenen bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Yetkinlik beklentisinin Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının merkezinde yer alan önemli bir kavramı olmasından ve birçok psikolojik yapı ve boyutla ilişkilendirilmesinden dolayı üzerinde çok araştırma yapılan bir kavram olduğu gözlenmiştir. Fakat yetkinlik beklentisi araştırmalarının çoğu sadece bir yetkinlik boyutu (sadece sosyal yetkinlik, sadece akademik yetkinlik, sadece duygusal yetkinlik) ile ilgili olduğu görülmektedir.

Yetkinlikle ilgili olarak yapılan araştırmalarda sosyal yetkinlik düzeyi yükseldikçe kendini kabul, benlik saygısı, stresle başa çıkma, sosyal problem çözme becerilerinin yükseldiğini; performans ile ilgili deneyimlerin, çevrede olumlu sosyal ilişkilerin olmasının, gelir düzeyi, okul türü, yaş gibi değişkenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Duygusal yetkinlik yükseldikçe psikolojik uyum problemlerinden kaygı, anksiyete, depresyon vb. problemlerin azaldığı görülmüştür. Akademik yetkinlik yükseldikçe de akademik başarının arttığı gözlenmiştir.

Problem çözme üzerine çok çalışma yapılan bir konudur. Kişiler arası problem çözme özellikle son dönemde artan ya da arttığı düşünülen şiddet vakaları nedeniyle araştırmacıların üzerinde çok araştırma yapmaya yöneldikleri bir konu olduğu gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ‘Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması’ genelgesini 2009 yılında yayınlamıştır. Yine Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK, 2015) verilerine göre gençlerdeki şiddet oranları yetişkinlerden fazladır. Kişiler arası problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalarda kişiler arası problemleri çözmek amacıyla yapılan eğitim ve rehberlik programlarının etkililiğini araştıran çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalar daha çok deneysel formdadır.

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Probleme Olumsuz Yaklaşma’yı yordamasına ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması

Bu araştırmada, Probleme Olumsuz Yaklaşmanın en güçlü yordayıcısının Yüzeysel Yaklaşım olduğu, bunu Derin Yaklaşım, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi’nin izlediği bulunmuştur. Probleme Olumsuz Yaklaşmanın; Akademik Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı bulunmuştur.

Probleme yaklaşımla ilgili olan Probleme Olumsuz Yaklaşım boyutunun hem Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı hem de Derin Öğrenme Yaklaşımı tarafından güçlü yordanması dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin biri ağırlıklı olsa da her iki yaklaşımı da birlikte kullanmalarından ve öğrenme yaklaşımlarının kalıcı bir kişilik örüntüsü olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Yapıcı Problem Çözmeyi yordamasına ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması

Bu araştırmada Yapıcı Problem Çözmenin en güçlü yordayıcısının Derin Yaklaşım olduğu, bunu Duygusal Yetkinlik Beklentisi, Akademik Yetkinlik Beklentisi

ve Yüzeysel Yaklaşım'ın izlediği bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözmenin; Sosyal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulgusu ile aynı yönde bulgulara sahip birçok araştırma mevcuttur. Bunlara, (Çelikkaleli ve Gündüz 2010, Hoffman ve Spataru, 2008; Bilgin ve Akkapulu, 2007; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Biscaro, Broer ve Taylor, 2004; Dodsworth, 2001; Wolf, 1997; Larson ve diğ., 1994) yaptığı araştırmaların sonuçları örnek verilebilir.

Problem çözme ile ilgili olan Yapıcı Problem Çözme boyutundaki varyansın değişkenler tarafından yaklaşık yüzde 36 sını açıklaması önemli olmakla birlikte Sosyal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmaması Yapıcı Problem Çözme boyutunun probleme yönelimden çok problem çözme ile ilgili olmasından kaynaklanabilir.

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Kendine Güvensizliği yordamasına ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması

Kendine Güvensizliğin en güçlü yordayıcısının Yüzeysel Yaklaşım olduğu, bunu Sosyal Yetkinlik Beklentisi'nin izlediği bulunmuştur. Kendine Güvensizliğin; Derin Yaklaşım, Akademik Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı bulunmuştur.

Problem çözme ilgili olan Kendine Güvensizlik boyutunun Yüzeysel Yaklaşım ve Sosyal Yetkinlik Beklentisi tarafından açıklanması beklenen bir durumdur. Problem çözme ve özgüven birbirini etkileyen birbirinden etkilenen kavramlardır. Özgüven ve yetkinlik beklentisi ise birbiriyle ilişkili kavramlardır. Özgüveni yüksek olan kişiler, problemlere olumlu yaklaşmaya, problemleri kabul etmeye ve problemleri çözmeye daha isteklidirler (Sonmaz, 2002).

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Sorumluluk Almama'yı yordamasına ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması

Sorumluluk Almama'nın tek yordayıcısının Yüzeysel Yaklaşım olduğu bulunmuştur. Sorumluluk Almama'nın; Derin Yaklaşım, Akademik Yetkinlik Beklentisi, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı bulunmuştur.

Problem çözme boyutuyla ilgili olan Sorumluluk Almama'nın Yüzeysel Yaklaşım tarafından açıklanması aslında bu öğrencilerin hem kişiler arası problemlerin çözümünde hem de ders çalışma davranışlarında sorumluluk almaktan kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir

Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel yaklaşım) ve yetkinlik beklentilerinin (sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik) kişiler arası problem çözmenin alt boyutlarından olan Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım'ı yordamasına ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması

Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım'ın en güçlü yordayıcısının Derin Yaklaşım olduğu, bunu Sosyal Yetkinlik Beklentisi, Akademik Yetkinlik Beklentisi ve Yüzeysel Yaklaşımın izlediği bulunmuştur. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımın; Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmadığı bulunmuştur.

Caprara ve Steca (2005) Çolak (2006) Çelikkaleli ve Gündüz (2010), Çelikkaleli (2014) nın bulguları ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında; yetkinlik ile Yapıcı Problem Çözme yaklaşımı ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemektedir.

Probleme yaklaşım ilgili olan Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım boyutundaki değişkenlerin varyansın yaklaşık yüzde 37 sini açıklaması önemli olmakla birlikte Duygusal Yetkinlik Beklentisi tarafından yordanmaması probleme yönelimden çok problem çözme süreciyle ilgili olabilir.

Daha çok probleme olumlu yaklaşımla ilgili olan Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ve olumlu problem çözme ile ilgili olan Yapıcı Problem Çözme boyutlarının varyansın yaklaşık toplam yüzde 73 ünü açıklaması değişkenler arasındaki ilişkinin boyutu hakkında fikir vermektedir. Beş boyut içinde bu iki boyutun varyansın yüzde 73 ünü açıklaması lise öğrencilerinin probleme olumlu yönelim ve olumlu problem çözme süreci için derin yaklaşım ve yetkinliklerin güçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Sadece problem çözme sürecinin değil, probleme yönelimin de son derece dikkate alınması gereken bir olgu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve yetkinliklerinin (duygusal, sosyal, akademik) kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

1.Derin öğrenme yaklaşımını kullanan ve akademik, sosyal ve duygusal yetkinliği yüksek olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerinden Yapıcı Problem Çözme boyutu arasında olumlu ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan derin öğrenme yaklaşımı kullanan öğrencilerin yetkinlik düzeyleri yüksek ve yaşadıkları problemi yapıcı şekilde çözebilme algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.Derin öğrenme yaklaşımını kullanan ve yetkinlik düzeyleri yüksek öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerinden Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım boyutu arasında olumlu yönde orta düzey ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan derin yaklaşımı kullanan öğrencilerin yetkinlik düzeyleri yüksek ve yaşadıkları kişiler arası problemleri çözme konusunda ısıracı ve sebatkâr oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde ilişki ile kişiler arası problem çözme becerilerinden Probleme Olumsuz Yaklaşma yönünde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin yetkinlikleri düşük ve yaşadıkları kişiler arası problemleri çözme konusunda probleme olumsuz yaklaşımları nedeniyle kişiler arası problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde ilişki ile kişiler arası problem çözme becerilerinden Kendine

Güvensizlik boyutuyla ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin yetkinlik beklenti düzeyi düşük ve yaşadıkları kişiler arası problemleri çözme konusunda kendilerine güvenmedikleri için kişiler arası problem çözme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullanan öğrencilerin düşük yetkinlik beklentileri ve kişiler arası problem çözme becerilerinde kendine güvenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde ilişki ile kişiler arası problem çözme becerilerinden Sorumluluk Almama boyutuyla ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin yetkinlikleri düşük ve yaşadıkları kişiler arası problemleri çözme konusunda sorumluluk almadıkları için kişiler arası problem çözme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Kişiler arası problem çözme Okullardaki Rehberlik Servislerinde çalışan psikolojik danışmanları yakından ilgilendiren konuların başında geldiği düşünülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmeti, bireyin gelişiminin her döneminde ihtiyaç duyduğu yardımı sunan bir uzmanlık alanıdır. Okul Rehberlik Servisleri tarafından kişiler arası problemlerin çözümünde, öğrencilerin Problem çözme becerilerini geliştiren etkinliklere yer vermeleri, öğrencilerin daha sağlıklı problem çözme becerilerini edinmelerine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışacak bireylere, eğitim süreçleri içerisinde, problem çözme becerileri ve yetkinlik beklentisini yükseltici beceri eğitimleri verilebilir. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışan uzmanlar aynı zamanda kişiler arası problemlerin çözümüne yönelik ve bireylerin yetkinliklerinin yükseltilmesini sağlayan veli ve öğrenci eğitim programları düzenleyebilme becerilerine sahip olmaları onların mesleki yeterliliklerine katkı sağlayabilir.

2. Problem çözme becerileri eğitimle geliştirilebilir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hem okul öncesi eğitimde, hem de ilköğretim ve ortaöğretimde

öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik program düzenlemeleri yapılabilir. Rehberlik servisi tarafından okullarda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği veya grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.

3. Gelişimsel Rehberlik diğer yaklaşımlara göre daha kapsamlı bir rehberlik yaklaşımıdır. Gelişimsel Rehberlik anlayışı, bireyi bir bütün olarak ele alarak, normal gelişim sürecinde bireyin zihinsel, duygusal, sosyal-psikolojik, fiziksel olan bütün yönleri ile kapasitesine en uygun bir gelişim düzeyi gösterebilmesi üzerine odaklanır. Rehberlik öğretmenlerine, rehberlik uygulamalarında hem öğrencilerin yetkilik düzeylerini artıracak için hem de kişiler arası problemlerin çözümüne de etki edeceği için Gelişimsel Rehberlik çalışması olarak yetkinliği yükseltici rehberlik uygulamaları yapmaları önerilir.

4. Öğrencinin hangi öğrenme yaklaşımını kullanacağı öğretmen, okul, gibi faktörlerden etkilenmektedir. Öğretmenlere, ders planlamalarını yaparken, öğretim ilke, tekniklerini kullanırken ve ölçme değerlendirme yaparken öğrencilerin ezberci yaklaşım yerine anlamaya yönelik derin öğrenme yaklaşımını kullanmalarını sağlayacak yöntem izlemeleri önerilir.

İleri Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini lise 9, 10, 11, 12. Sınıf düzeyi öğrencilerdir. Dolayısıyla elde edilen bulguların diğer eğitim kademesi gruplarına genellemek mümkün değildir. Bu araştırmanın değişik yaş grupları ve eğitim kademesindeki öğrencileri ile tekrarlanması önerilir. Benzer çalışmaların diğer yaş ve eğitim kademesi gruplarına yapılması konu ile ilgili kapsamlı bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayacaktır.

2. Bu çalışmada lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile yetkinliklerinin kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Sonraki araştırmalarda kişiler arası problem çözme ile ilişkisi olduğu düşünülen farklı değişkenlere de yer verilebilir. Bununla birlikte, problem çözme ilgili araştırmalarda sade-

ce problem çözme süreci değil probleme yönelim boyutu da önemli araştırma konusu olarak ele alınabilir.

3. Lise öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımlarını geliştirici eğitim uygulamaları ile yetkinliklerini yükselten rehberlik uygulamalarının kişiler arası problem çözmeye etkisi deneysel olarak ta araştırılabilir. Bu durum hem literatüre yönelik hem de uygulamaya yönelik kazanımlar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, S., Araz, A., ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Çatışma Çözümü Eğitimi ve Psiko-Sosyal Etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksan, N. Ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları İle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 31-50.
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Alexander, P.A. (2006). *Psychology in leaning an instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall: Ohio, USA.

- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.
- Anliak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arı, R.; Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 451–456.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., ve Saygın, Y. (2010). An investigation of aggression and interpersonal problem solving in adolescents. *Elementary Education Online*, 9 (1), 379-388.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ashby, J. S., ve Kottman, T. (2000). The relationships between personality priorities and affect, depression, self-efficacy, and fear of intimacy. *Individual Psychology*, 56(2), 172.
- Ashcroft, K., ve Foreman-Peck, L. (1994). *Managing teaching and learning in further and higher education*. Psychology Press.
- Ayvaz Tuncel, Z., ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(21), 25-44.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. 4 S:71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman Company, New-York, 179-259.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1–26.
- Beattie IV, V., Collins, B., ve Mcinnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?. *Accounting Education*, 6(1), 1-12.

- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bedel, A., ve Hamarta, E. (2014). The relationship between interpersonal problem solving and academic motivation. *Elementary Education Online*, 13(2), 674-681.
- Bedel, A., ve Küçükköse, İ. (2014). Lise öğrencilerinde kişiler arası sorun çözme ve stresin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).
- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beydoğan, Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemaların işlevi. *Milli Eğitim*, 173, 258-270.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 289-308.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biggs, J. (1979). *Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes*. Higher Education, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development*, 8(1), 7-25.

- Biggs, J. B. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. B. Kember D., ve Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Bilgin, M. (1996). *Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneyisel Bir Çalışma*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Bilgin, M., ve Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 35(6), 777-788.
- Bingham, A. (1998), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (Çev. F. Oğuzhan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Biscaro, M., Broer, K., ve Taylor, N. (2004). Self efficacy, alcohol expectancy and problem-solving appraisal as predictors of alcohol use in college students. *College Student Journal*, 38(4), 541.
- Blake, T. R. ve Rust, J. O. (2002). Self-esteem and self-efficacy of college students with disabilities. *College Student Journal*, 36 (2), 214–235.
- Bloom, S.B., (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2.Baskı). (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10(5), 377-404.
- Bonner, R. L., ve Rich, A. (1988). Negative life stress, social problem-solving self-appraisal, and hopelessness: Implications for suicide research. *Cognitive Therapy and Research*, 12(6), 549-556.

- Booth, P., Luckett, P., ve Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., ve Couture, N. (2005). Influence Of Achievement Goals And Self-Efficacy On Students' Self-Regulation And Performance. *International Journal Of Psychology*, 40(6), 373-384.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bradley, R. H., ve Corwyn, R. F. (2001). Home environment and behavioral development during early adolescence: The mediating and moderating roles of self-efficacy beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 165-187.
- Brannick, M. T., Miles, D. E., ve Kisamore, J. L. (2005). Calibration between student mastery and self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 30(4), 473-483.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation), YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Hazırlama El Kitabı. *Pegem A Yayıncılık*. Ankara.
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Caprara, G. V., ve Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.

- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- Chan, D. W. (2001). Dimensionality and correlates of problem solving: the use of the Problem Solving Inventory in the Chinese context. *Behaviour research and therapy*, 39(7), 859-875.
- Coleman, P.K. (2003). Perceptions of parent–child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351–368.
- Connolly, J. (1989) Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social- adjustment and mental health. *Canadian Journal of Behavior Science Review*, 21 (3), 258-269.
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches?. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 235-249.
- Çakıcı, D.(2010). *Spor Lisesi Ve Genel Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Mersin.
- Çalışkan, İ. S. (2004). *The effect of inquiry-based chemistry course on students' understanding of atom concept, learning approaches, motivation, self-efficacy and epistemological beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Unpublished master thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Çalışkan, M., Yurt E., Aydın M. (2013). Düzenlenmiş iki faktörlü öğrenme yaklaşımları envanterinin geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişiler arası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119-132.

- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişiler arası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, (3), 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008), “Kişiler arası Problem Çözme Envanteri Lise Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5 (2).
- Çam, S. (1997). *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Çelik, D.Y.(2013). Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Ve Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2008). *Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3).
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçlar*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25, 62–72.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, E., ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1). 197-212.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- D’Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D’Zurilla, T. J. ve Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D’Zurilla, T. J. ve Nezu, A.M. (2007). *Problem- solving therapy: A Positive approach to clinical intervention*. (3.bs.) , New York: Springer Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.

- D’Zurilla, T. J., ve Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral rese-arch and therapy* (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D’Zurilla, T. J., ve Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 841.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). What is social problem solving?: Meanings, models, and measures. In Chang E. C. (Ed); D’Zurilla., T. J.(Ed); ve Sanna L. J., (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. (pp. 11-27) Washington, D.C.: American Psychological Association.
- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2),156-163.
- D’Zurilla, T.J., Chang, E.C., Nottingham, E.J. ve Faccini, L. (1998). Social problem solving deficits and hopelessness, depression and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54(8), 1091-1107.
- Danışık, D.N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzetBaysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., ve Boulton-Lewis, G. (2000). Students’ conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 462-474.
- Deković, M., ve Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of adolescence*, 20(2), 163-176.

- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. PeGem A Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Hamarta, E., ve Arı, R. (2005). An invtigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish stu- dents. *Social Behavior and Personality: An Internetal Journal*, 33 (1), 19 -32.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Konya.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Unpublished doctoral dissertation), Selçuk University, Konya.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodsworth, P. R. (2001). *Evaluation of a social problem-solving curriculum for preventing early adolescent aggression* (Doctoral dissertation), University of New Brunswick, Department of Psychology.
- Dora, S. (2003). *Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu) 'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacattepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz eylül Üniversitesi. İktisadi İİdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. İzmir.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniver-

sitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.

Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.

Eggen, P., ve Kauchak, D. (1999). Educational psychology,. New Jersey: Printice-Hall. Inc. Akt.

Ehrenberg, M. F., Cox, D. N. ve Kopman, R. F. (1991). The relationship between selfefficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26 (102), 361–374.

Eken, A. (2010). *Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Ekinci N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. (Doctoral dissertation), Hacettepe Üniversitesi.

Ekinci, N. (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları”. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74–88.

Ellez, A. M., ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 2, 1261-1266.

Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., ve Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203.

Entwistle, N. (1987). A model of the teaching-learning process. *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, 13-28.

- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-603.
- Entwistle, N. J. (1997). The approaches and study skills inventory for students (ASSIST). *Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh*.
- Entwistle, N. J., ve Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher education*, 22(3), 205-227.
- Entwistle, N. J., ve Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., ve McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Ergin, B. E. (2009). *Kişiler arası Problem Çözme Davranışı, Yetişkinlerdeki Bağlanma Biçimleri Ve Psikolojik Rahatsızlık Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişiler arası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul*.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.

- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gordon, C. J. (2000). *Encouraging the development of deeper learning and personal teaching efficacy: Effects of modifying the learning environment in a preservice teacher education program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Sydney, Australia.
- Gökçakan, Z. (2008). *Akılcı duygusal davranış terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi* Ç. Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi 17(2), 191-204.
- Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of self-esteem construct. *Journal of Counseling and Development*, 80 (2), 204–213.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim* 80.Yıl Özel Sayısı. Sayı: 160, 272-300.
- Gündoğdu, Z. (2010). *Bursa il merkezindeki anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen Saldırganlığında Akademik Yetkinlik İnancı Akran Baskısı ve Sürekli Kaygının Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Güner, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3(1), 62-67.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişiler arası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Heppner, P. P., ve Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(4), 229-241.
- Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Heppner, P. P., Krauskopf, C. J. (1987) The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371- 447.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., ve Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.
- Hoffman, B., ve Spataru, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 875-893.
- Horowitz, L. M. (2004). *Interpersonal foundations of psychopathology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Innes, J. M., ve Thomas, C. (1989). Attributional style, self-efficacy and social avoidance and inhibition among secondary school students. *Personality and individual differences*, 10(7), 757-762.
- Işıktekiner, F.S. (2014). *Anne Baba Destek Programının Okul Öncesi Dönem (48-60 Aylık) Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- İşleroğlu, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir.
- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child*. New York: Plenum.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M.E., Özkamalı, E., Menteş Ö.(2006). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim Ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt:III Sayı:26* 35-45.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kember, D., Biggs, J., ve Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279.
- Kılıç, D., ve Sağlam, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü, 12-14.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., ve Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436.

- Koray, Ö., ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Kuzgun, Y. (1989). *Edwards Kişisel Tercih Envanteri El Kitabı*. Ankara: Meteksan.
- Kuzgun, Y. (2000), *Meslek Danışmanlığı, Kuramlar ve Uygulamalar* (1. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 86-94.
- Larson, L. M., Toulouse, A. L., Ngumba, W. E., Fitzpatrick, L. A., ve Heppner, P. P. (1994). The development and validation of coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 2(2), 91-110.
- Lazarus, R. S., ve Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). Springer US.
- Lin, C. H. (2003). *Intergenerational parallelism of self-efficacy: Moderating variables, mediating variables, and common antecedents* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Intheclassroom. *Reading &Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Londahl, E. A., Tverskoy, A., ve D’Zurilla, T. J. (2005). The relations of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 29(4), 445-462.

- Lonka, K., Olkinuora, E., ve Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning. UCD Dublin, nd*, 806-825.
- MacFarlane, G. R., Markwell, K. W., ve Date-Huxtable, E. M. (2006). Modelling the research process as a deep learning strategy. *Journal of Biological Education*, 41(1), 13-20.
- Malik, S., Balda, S., ve Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6–8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Marat, D. (2003). Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in a multi-cultural context: Implications for academic achievement. In *Proceedings of the New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference, Auckland* (Vol. 18, p. 2008).
- Marat, D. (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Issues in Educational Research*, 15(1), 37-68.
- Marshall, D., ve Case, J. (2005). ‘Approaches to learning’ research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Marton, F. ve Saaljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F. ve Saaljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 :115–127.

- Marton, F., ve Saljo, R. (1997). "Approaches to Learning". (Ed. Ference Marton, Dai Hounsell ve Noel James Entwistle), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh: Scottish Academic Press, pp. 39–58.
- Matsushima, R., ve Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 323-332.
- Merriman, L. (2012). *Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school students* (Doctoral dissertation, Dominican University of California San Rafael, CA).
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, Ohio.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okullardaiddetinnlenmesigenelgesi.pdf
- Morgan, C. T. (2000). Psikolojiye Giriş (Çev: H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Şahin, B. Tegin, R. Eski, A. Gülerce, G. Acar, R. Coştur, İ. Dinç, G. Uraz), 14. Baskı, *Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları*.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348.

- Nacar, F. S. (2010) *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Ve Kişiler arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Newble, D. I., ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical education*, 20(3), 162-175.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., ve D' Zurilla, T.J. (2007). *Solving life' s problems: A 5 step guide to enhanced well-being*, Springer Publishing Company.
- Oğuzkan, A. F. (1989), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, İ., ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Öner, Y.İ. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ÖSYM.<http://www.osym.gov.tr/TR,12911/lys-kisa-cevapli-soru-ornekleri.html>.
- Özgür, H., ve Tosun, N. (2013). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113-125.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.
- Pajares, F., ve Schunk, D. (2002). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7.

- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87.
- Payne, R. ve Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale: A new scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11 (4), 265–274.
- Pehlivan, Z.; Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II (2), 55–60.
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Prosser, M., ve Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the science. *Studies in Science Education*, 33(1), 31-60.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2nd Ed.). London: Routledge.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*; 41, 8, 754-762.
- Reynolds, M. (1997). Learning styles: a critique. *Management learning*, 28(2), 115-133.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: an introduction. *The National Teaching & Learning Forum*, 5, 1, 1-5.

- Saçıcı, S. (2013). *The Interrelation Between Pre-Service Science Teachers' conceptions Of Teaching And Learning, Learning Approaches And Self-Efficacy Beliefs* (Doctoral Dissertation), Middle East Technical University.
- Saf, A. S. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi* (Doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., ve Bozkurt, N. (2002). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, 29-31.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Selçuk, G. S., ve Özkan, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1).
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2, 25, 41.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (16. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Sezer, F., İşgör, İ. Y., Özpolat, A. R., ve Sezer, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 129-137.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, Vol: 10, n: 3,341 – 356.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem solving way. Office of Juvenile Justice and Delinquent Prevention Washington: *Juvenile Justice Bulletin*, 1-13.
- Simms, E. (2006). Deep Learning-1: A new shape for schooling. *London: Specialist Schools and Academies Trust*.
- Smith, T. W. ve Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Spivack, G., ve Levine, M. (1963). *Self regulation in acting out and normal adolescents*. Devereux Foundation.
- Suphi, N., ve Yaratan, H. (2012). Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: A Turkish perspective. *Educational Studies*, 38(4), 419-431.
- Şahin, N., Şahin, N. H., ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Terapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Tekeli Ş. G. (2010) *Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliği, Denetim Odağı, Stresle Başa*

- Çıkma Ve Problem Çözme Becerisi*. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Telef, B. B., ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin Ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi/Adolescents' Self-Efficacy And Psychological Symptoms' Investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Doctoral dissertation), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topal, H. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Totan, T., İkiz, E., ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek Ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir 28, 71-95
- Trigwell, K., ve Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22(3), 251-266.
- Türk Dil Kurumu (2014). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). *İstatistilerle Gençlik. Youth in Statistic 2014* Ankara.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A (2005). Adult attachment, social selfefficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students. A longitudinal study. *Journal of Counsel Psychology*, 52, 602-614.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis* (Vol. 3181916). UMI Dissertations Publishing.
- Wolf, K. N. (1997). Predicting positive self-efficacy in group problem solving. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 155-169.
- Yıldız, B. (2013). *Yabancı diller yüksekokulu ingilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B., Türk, N. (2010) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*;12 (2): 85-90.
- Yılmaz, M. B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation), YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 36(159).
- Yoleri, S. (2010) *Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği İfade Edici Türkçe Formunun Oluşturulması Ve Temel Kavramlarla Kişiler arası Problem Çözme Becesi*

rileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yücel, S., Seçken, N., ve Morgil, F. İ. (2001). Öğrencilerin Lise Kimya Derslerinde Öğretilen Semboller, Sabitler ve Birimlerini Öğrenme Derecelerinin Ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).

Zembat, R.; Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar1*. Morpa Yayınları, İstanbul.

Zhang, L.(2000) University Students Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Bigg's 3P model. *The Journal of Psychology*, 134, 1,37-55.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 203). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bilgi formu “Lise Öğrencilerinin Öğrenmeleri ile Yetkinliklerinin Kişiler arası Problem Çözme Becerileri” konulu bir araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda bazı ölçme araçları yer almaktadır. . Bu ifadelere vereceğiniz yanıtların doğru veya yanlış bir şekilde değerlendirilmesi söz konusu değildir. Yapacağınız işaretleme sizin için doğru kabul edilecektir Cevaplarınız bu araştırma için çok değerlidir. Bu nedenle cevaplarınızın gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtmaması ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanız oldukça önemlidir. İşaretlemelerinizi kutu içerisine yapınız. Verdiğiniz bilgiler sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın güvenilirliği açısından lütfen sorulara içtenlikle cevapveriniz.

Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Psikolojik Danışman: Mehmet ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN

1. Cinsiyetiniz : ()Kız ()Erkek
2. Okulunuz :
3. Sınıfınız :
4. Bölümünüz :
5. Annenizin Eğitim Düzeyi : ()İlkokul ()Ortaokul
()Lise ()Üniversite
6. Babanızın Eğitim Düzeyi : ()İlkokul ()Ortaokul
()Lise ()Üniversite
7. Kendi başarı Düzeyinizi Değerlendiriniz? Az başarılı () başarılı () çok başarılı ()

EK2:**ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ**

	Sevgili öğrenciler, aşağıda günlük hayatınızda karşılaşılabileceğiniz durumlar ile ilgili ifadeler vardır. Sizlerden bu durumlarda kendinize olan güveninizi derecelendirmeniz rica edilmektedir. Lütfen, şu anda kendinize uygun olduğunu düşündüğünüz cevabın kutusuna(X) biçiminde işaretlemelerinizi yapınız. Lütfen <i>hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor	1	2	3	4	5
2.	Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4.	Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.	1	2	3	4	5
5.	Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.	1	2	3	4	5
6.	İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7.	Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.	1	2	3	4	5

EK3:**ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ (EYBÖ)**

	Sevgili öğrenciler, aşağıda günlük hayatınızda karşılaşılabileceğiniz durumlar ile ilgili ifadeler vardır. Sizlerden bu durumlarda kendinize olan güveninizi derecelendirmeniz rica edilmektedir. Lütfen, şu anda kendinize olan güveninizi düşünerek size uygun olduğunu düşündüğünüz cevaba (X) biçiminde işaretlemelerinizi yapınız. Lütfen <i>hiçbir maddeyi boş bırakmayınız</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Bir ödevimi yapmakta zorlandığımda öğretmenlerimden yardım alabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Arkadaşlarım fikirlerimi paylaşırsa bile düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3.	Hoş olmayan bir olay olduğunda kendi kendimi tekrar neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5

7.	Sınavlara yeterince hazırlanabilirim.	1	2	3	4	5
8.	Tanımadığım biriyle kolayca sohbet edebilirim.	1	2	3	4	5
9.	Öfkələndiğimde kendimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5

EK:4**KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ**

Bu envanter, insanların kişiler arası sorunlar karşısında yaşadıkları duygu ve düşünceleri ile gösterdikleri davranışları nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Aşağıda kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden istenen bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmenizdir. Eğer ifade size Hiç Uygun Değil ise (1), Biraz Uygun ise (2), Uygun ise (3), Çoğunlukla Uygun ise (4) ve Tamamıyla Uygun ise (5)'i işaretleyiniz.	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1.Kişiler arası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3.Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	1	2	3	4	5
8.Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
9.Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
15.Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16.Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	1	2	3	4	5
17.Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.	1	2	3	4	5

EK5:



Sayı : 48178250-300-E.31639
Konu : Araştırma İzni (Mehmet ARSLAN)

22/09/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29/08/2016 tarihli ve E.29147 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet ARSLAN'ın "Lise Öğrencilerinin Öğrenme İle Akademik Sosyal ve Duyuşsal Yetkinliklerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Yordaması" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.09.2016 tarih ve E.9852414 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSÜK
Rektör V.

Ekt: Resmi Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.9852414
Konu: Araştırma İzni

19.09.2016

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 01.09.2016 tarihli ve 48178250-300-E.5981 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet ARSLAN'ın "Lise Öğrencilerinin Öğrenme ile Akademik, Sosyal ve Duyuşsal Yetkinliklerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Yordaması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmadan uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonuçun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Kişisel Bilgi Formu (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır...
20 Eylül 2016

Akçayme Mhî Genç Cad. No. 4 Karatay-KONYA
Elektronik Adı: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istanistik42@konya.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Tel : (0 32) 355 30 50
Faks : (0 32) 351 50 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza adresi: <http://konya.meb.gov.tr> adresinden 45d1-3856-3fa7-b381-9b40 kodu ile test edilmiştir.

EK 6:**İZİNLER****KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ****21:29**

merhaba, ben mehmet arslan necmettin erbakan üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anablimdalı rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilimdali yüksek lisans öğrencisiyim. yüksek lisans tezi için KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİNİ ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığım araştırmamda kullanmak istiyorum. ölçek kullanımıyla ilgili izninizi istiyorum.

16:16

Songül Tümkaya isteğini kabul etti.

ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ (EYBÖ)

YNT: Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)

Ölçek ekrtedir. İyi çalışmalar ve saygılar sunuyorum..Ölçekle ilgili bir problem yok.

Hepsi düz puanlanıyor. Bir çok araştırmada yapı aynen çıkıyor.

Kimden: mehmet arslan [nuzumla@hotmail.com]

Gönderildi: 21 Aralık 2016 Çarşamba 14:25

Kime: CELIKKALELI,ONER

Konu: Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ)

merhaba,

ben mehmet arslan

necmettin erbakan üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anablimdalı rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilimdali yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezi için Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ) ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığım araştırmamda kullanmak istiyorum. ölçek kullanımıyla ilgili izninizi istiyorum.

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Ynt: öğrenme yaklaşımları envanteri

esma çolak <esmacancolak@hotmail.com>

Merhaba Mehmet Bey,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili tüm bilgilere YÖK'de yer alan doktora tezinden ulaşabilirsiniz. Ayrıca tez danışmanım Prof. Dr. Seval Fer'in internet sitesinde de <http://sevalfer.com/#> envantere ilişkin bilgi mevcuttur.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Esmâ Çolak

MSGSÜ

Gönderen: mehmet arslan <nuzumla@hotmail.com>

Gönderildi: 29 Eylül 2016 Perşembe 14:58

Kime: esmacancolak@hotmail.com

Konu: öğrenme yaklaşımları envanteri

merhaba,

ben mehmet arslan

necmettin erbakan üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anablimdalı rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilimdalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezi için ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİNİ ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığım araştırmamda kullanmak istiyorum.

ölçek kullanımıyla ilgili izninizi istiyorum.

.

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Mehmet ARSLAN	İmza:	
Doğum Yeri:	Seydişehir		
Doğum Tarihi:	12.01.1976		
Medeni Durumu:	Evli		
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Program	Yıl
İlköğretim	İhsan Tekin İ.O.		Seydişehir 1987
Ortaöğretim	İsmet Şen O.O		Seydişehir 1991
Lise	Atatürk S.M.L.	Sağlık Memurluğu	Konya 1995
Lisans	Ankara Ün .	PDR	Ankara 2000
Yüksek Lisans	N. E. Ün.	PDR	Konya D.E.
Becerileri:	WISC-R Uygulamaları		
İlgi Alanları:	Zekâ Ölçeği Uygulamaları Özel Eğitim Tanılama Süreçleri		
İş Deneyimi:	2000-2001 Karaman İsmet İnönü İlköğretim Okulu 2001-2003 T.S.K. PDRM 2003-2004 Karaman İsmet İnönü İlköğretim Okulu 2004-2005 Meram Şeker İlköğretim Okulu 2005-2011 Meram RAM 2011- Meram Kemal Hatipoğlu İlkokulu		
Aldığı Ödüller:	Kaymakamlık ve milli eğitim müdürlüğü tarafından verilmiş takdir ve teşekkür belgeleri.		
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:			
Tel:	050502511388		
Adres	Kemal Hatipoğlu İlkokulu Meram Konya		