

The Relationship between Interpersonal Problem Solving and Academic Motivation¹

Ahmet Bedel², Erdal Hamarta³

ABSTRACT: The basic purpose of the present study is to examine whether high school students' problem solving approaches predict academic motivation or not. In line with this purpose, the researchers examined the correlation between interpersonal problem solving approaches and academic motivation scores in addition to examining whether interpersonal problem solving approaches are predictors of academic motivation. The participants of the study consist of high schools students, and the study sample is composed of 587 students selected through random group sampling. 355 of the students were females, while 232 of them were males, and the mean age of the both group was 16.15 (Sd:0.94). The data were collected using Interpersonal Problem Solving Inventory and Academic Motivation Scale. Pearson moments correlation coefficient and multiple regression analysis were used to analyze the data in the study. According to the findings of the study, there was a significant positive correlation between Constructive Problem Solving (CPS) ($r=.442, p<.01$) and Insistent-Persevering Approach (IPS) ($r=.366, p<.01$) and Academic Motivation. It was seen that interpersonal problem solving accounted for 22% of the total variance in academic motivation.

Keywords: interpersonal problem solving, academic motivation.

SUMMARY

Purpose and Significance:

The basic purpose of the present study is to examine whether high school students' problem solving approaches predict academic motivation or not. In line with this purpose, the researchers examined the correlation between interpersonal problem solving approaches and academic motivation scores in addition to whether interpersonal problem solving approaches are predictors of academic motivation. Currently, students are expected to solve interpersonal problems successfully. Another important expectation from the students is academic achievement. These expectations gradually exceed and they directly or indirectly affect the students' lives that are in the focus of their families and their expectations.

Method:

The survey method was employed in the study. The participants were selected with random cluster sampling method. The participants of the study consist of high schools students, and the study sample is composed of 587 students. 355 of the students were females, while 232 of them were males, and the mean age of the both groups was 16.15 (Sd:0.94). The data were collected using Interpersonal Problem Solving Inventory and Academic Motivation Scale. Pearson moments correlation coefficient and multiple regression analysis were used to analyze the data in the study.

Results:

According to the findings of the study, there was a significant positive correlation between Constructive Problem Solving (CPS) ($r=.442, p<.01$) and Insistent-Persevering Approach (IPS) ($r=.366, p<.01$) and Academic Motivation. It was seen that interpersonal problem solving accounted for 22% of the total variance in academic motivation.

Discussion and Conclusions:

The results specifically point out two main dimensions within the relationship between interpersonal problem solving and academic motivation. These dimensions are constructive problem solving and insistent-persevering approach. The results also yielded the importance of belief in achievement and insistency in the behavior. In studies of social problem solving, an individual's self-perception of effective problem solver is associated with high academic motivation and achievement (Baker, 2003). The results of the study would help psychological counselors in designing and conducting interpersonal problem solving and academic motivation guidance programs on the grounds of developmental and preventive counseling and guidance approaches.

¹ This study was orally presented at the 2. International Counseling and Education Conference on 2-4 May 2013

² Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Mevlana University, Konya, Turkey, E-mail: abeldel@mevlana.edu.tr

³ Assoc. Prof. Dr., Faculty of A.K. Education, Konya Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, E-mail: erdalhamarta@konya.edu.tr

Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki⁴

Ahmet Bedel⁵, Erdal Hamarta⁶

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları tesadüfi küme örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 355'i kız ve 232'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 14-19 arasında olup ortalaması 16.15 (Ss:0.94)'dır. Veriler, kişiler arası problem çözme envanteri (Çam ve Tümkaya, 2008) ve akademik güdülenme ölçeği (Bozanoğlu, 2004) ile toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Yapıcı Problem Çözme (YPÇ) ($r=.442, p<.01$), Isırcı Sebatkâr Yaklaşım (ISY) ($r=.366, p<.01$) ve Akademik Güdülenme arasında önemli pozitif ilişki bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme akademik güdülenmedeki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Ayrıca yapıcı problem çözme ($\beta=.339, p<.01$) ve ısırcı sebatkâr yaklaşımın ($\beta=.182, p<.01$) akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: kişilerarası problem çözme, akademik güdülenme

GİRİŞ

Günümüzde kişiler arası ilişkilerin önemi giderek artmaktadır. İnsan, sosyal yaşamının doğası gereği, okulunda, ailesinde, çevresinde başkalarıyla sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunur. Etkileşimin var olduğu sosyal ortamlarda kişiler arası sorunların varlığı kaçınılmazdır. Bireyin, günlük yaşam içerisinde karşılaştığı problemleri algılaması ve bu problemlerle başa çıkma yeteneği sosyal problem çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme değerlendirme kavramı, D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) problem çözme modelinden elde edilmiştir. Bu modele göre, problem çözme süreci beş etkileşimli bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; 1) probleme yönelim 2) problem tanımlama ve formülasyonu 3) alternatif oluşturma 4) karar verme ve 5) uygulama ve değerlendirmedir. İlk bileşen olan probleme yönelim, probleme pozitif yönelim ve probleme negatif yönelim olarak adlandırılmaktadır (Baker, 2003). Sorun hakkında olumlu düşünce, probleme pozitif yönelimdir (Öğülmüş, 2001). Probleme pozitif yönelim, yapıcı problem çözmeden oluşmaktadır. Probleme pozitif yönelimin genel yapısında; kazanmak veya yarar sağlamak için probleme değer biçme, problemin çözülebileceğine inanma, problemi başarılı bir şekilde çözebileceğine inanma (problem çözme öz yeterliliği), başarılı problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanma, kişinin problemden kaçınma yerine, problem çözme üstlenmesi gerektiği yer almaktadır (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Buna karşın olumsuz düşünce, probleme negatif yönelim olarak adlandırılmaktadır. Probleme negatif yönelim fonksiyonel olmayan probleme yönelimdir. Probleme negatif yönelim şu genel eğilimleri içerir: Problemi, iyi oluşu etkileyen önemli bir tehdit olarak görme (psikolojik, sosyal, ekonomik), kişinin kendi kişisel yeteneğiyle problemi başarılı bir şekilde çözeceğine güvenmeme (düşük problem çözme öz yeterliliği), kolay düş kırıklığına uğrama (düşük hayal kırıklığı toleransı) (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004), öfke (Arslan, 2010), saldırganlık (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010) daha fazla sosyal kaygılı olma ve mükemmeliyetçi olma (Hamarta, 2009; Hamarta, Baltacı, Üre ve Demirbaş, 2010; Baltacı ve Hamarta, 2013) eğilimleri bulunmaktadır.

⁴ Bu çalışma 2-4 Mayıs 2013 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Danışmanlık ve Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

⁵ Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Mevlana University, Konya, Turkey, E-mail: abedel@mevlana.edu.tr

⁶ Assoc. Prof. Dr., Faculty of A.K. Education, Konya Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, E-mail: erdalhamarta@konya.edu.tr

Öğrencilerden kişiler arası yaşadıkları sorunları başarılı bir şekilde çözmeleri istenmektedir. Okul çağındaki bireylerden istenen bir diğer önemli beklenti ise akademik başarı ve başarıya ilişkin beklentilerdir. Bu beklentiler giderek artmakta ve hem aileleri hem de beklentinin merkezinde yer alan öğrencilerin yaşamlarını doğrudan yada dolaylı olarak etkilemektedir. Legault ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki bireylerin en önemli akademik problemlerinden birisinin akademik etkinliklere ilişkin güdülenme eksikliği olduğu sonucu elde edilmiştir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Güdülenme, öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992). Güdülenme, kişinin, eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir dürtücünün etkisi ile eyleme geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Akademik güdülenme ise, kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler (Bozanoğlu, 2004). Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun “Güdülenme düzeyini” etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Akademik alanda daha fazla güdülenen bireylerin kendilerine yüksek hedefler koydukları, bu hedeflere ulaşma sürecinde yüksek performans sergiledikleri ve bu süreçten zevk aldıkları görülmektedir (Kağan, 2009). Öğrencilerinin yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, akademik görevlerine yönelik olarak ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmekte ve ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri de yüksek olmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010). Yeterince güdülenmiş öğrencilerde aynı zamanda derse ilgi duyma derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, dikkat etmede süreklilik, davranış için çaba göstermeye ve gerekli zamanı ayırmaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma ve kendini verme, güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Dilekmen ve Ada, 2005; Arı, 2010).

Sosyal problem çözmenin incelendiğinde araştırmalarda, kendini etkili problem çözücü olarak değerlendirmenin daha uyumlu çalışma alışkanlıklarına, çalışma davranışlarına (Elliott, Godshall, Shrout ve Witty, 1990) ve daha iyi akademik performansa sahip olmakla önemli ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir (D’Zurilla ve Nezu, 1990; D’Zurilla ve Sheedy, 1992; Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares, 2000; Akt: Baker, 2003). Aynı zamanda sosyal problem çözme değerlendirmesinin, akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Problem çözmede kendini etkili sorun çözücü olarak değerlendirme, yüksek seviyede akademik güdülenme ile bağlantılıydı. Deci and Ryan’a göre (1985, 1991) yüksek düzeyde problem çözme yeteneğine sahip olduğunu algılayan bireyler, daha fazla kararlı profile sahip olmaktadır ve muhtemelen ekstra okumak gibi daha fazla akademik davranışlar üstlenmektedirler. Davranışları ve akademik sonuçları arasındaki ilişkiyi daha fazla algılayarak çalışmaya daha fazla zaman ayırma ve daha iyi notlar alma gibi davranışlar sergilemektedirler (Baker, 2003). Öğrencilerin günlük yaşamına yansıttığı, akranlarıyla kurduğu sosyal yeteneği, akademik motivasyon ve akademik başarılarıyla pozitif ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte, sınıfta öğretmenleriyle kurduğu iletişim, öğretmenin desteğini algılaması, karşılıklı saygı öğrencinin motivasyonunu ve okul çalışmalarına katılımını pozitif yönde etkilemektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Buna karşın, problem çözmeden kaçınmaya yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda, problem çözmeden kaçınmanın sosyal geri çekilmenin yanısıra güdülenmeme ile önemli birlikteliği bulundu (D’Zurilla & Chang, 1995). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi ile yapılan çalışmalarda amaç, okul akademik başarısını artırmak olmasa da, çocukların duygusal yükten kurtulunca akademik alanlara odaklanmanın kolaylaştığı bunun da akademik başarıyı arttırdığı bildirilmektedir (Özcan ve Ögülmüş, 2010). Johnson ve Johnson (2004) çatışma çözme eğitimi verilen öğrencilerin aynı zamanda akademik başarılarının arttığı ve daha az disiplin sorunu yaşadıkları sonucuna varmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin, problem çözme yetenek seviyesi ve akademik risk alma seviyesi yüksek olduğu ve aralarında önemli ilişki bulunduğu (Tay, Özkan ve Tay, 2009), akademik başarı ortalamaları açısından, düşük bir başarı ortalaması gösteren öğrencilerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu (Sünbül ve Gürsel, 2001), içtepsel ve

dikkatsiz problem çözme stilinin öğrencilerin akademik başarı puanlarını tahmin etmede önemli bir yordayıcı olduğu (Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares, 2000), ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu (Çelikkaleli ve Gündüze, 2010) sonucunu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda, problem çözme ve akademik başarı arasında ilişkilere bakılmasına rağmen, kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi ele almak için bu araştırma dizayn edildi.

Yukardaki yapılan açıklamalar ışığında bu çalışmanın amacı, ergenlik döneminde oldukça önemli etkileri olduğu görülen kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu çalışmanın sonuçlarının az sayıdaki alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların yürüteceği, kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme programlarına önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ve Konya il merkezindeki resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim gören lise öğrencileridir. Araştırmanın katılımcıları tesadüfi küme örnekleme ile seçilmiştir. Dokuzuncu Sınıf (208), 10. Sınıf (183) ve 11. Sınıf (196) olmak üzere toplam 587 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 355'i kız ve 232'i erkektir. Öğrencilerin yaşları 14-19 arasında olup ortalaması 16.15 (Ss:0.94)'dır.

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE):

Üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için geliştirilen (Çam ve Tümkiye, 2007) Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çam ve Tümkiye (2008) tarafından yapılmıştır. KPÇE beş alt ölçekten ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. KPÇE likert tipinde beşli derecelendirmeli olarak hazırlanmıştır. Maddeler 1 (Hiç uygun değil) ile 5 (Tamamıyla uygun) arasında puanlanmaktadır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişilerarası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Kişilerarası problem çözme envanteri, Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Isıracı-Sebatkar Yaklaşım (I-SY) olmak üzere toplam beş alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır. Envanterin alt ölçek puanlarının iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları POY=.89, YPC=.87, KG=.67, SA=.68 ve I-SY=.70'dir. Envanterin test-tekrar test korelasyon değerlerinin ise .67 ile .84 arasında olduğu bulunmuştur (Çam ve Tümkiye, 2008).

Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekte bir madde dışında 19 madde olumlu puanlanırken, bir maddenin puanlamasında tersine çevirme gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Toplamda açıklanan % 42.2'lik varyansın %30.3'ü birinci faktör

tarafından açıklanırken, geriye kalan % 11.9'u sırasıyla % 6.9'la ikinci ve % 5.0 ile üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin güvenirliği üzerine yapılan çalışmada ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0.87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda 0.77 ile 0.85, farklı gruplarda ise 0.77 ile 0.86 arasında değiştiği belirtilmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .76 .72 .73'tür (Bozanoğlu, 2004).

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacının kendisi ve okul rehber öğretmeni tarafından öğrencilere ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Çalışmanın değişkenleri olan kişiler arası problem çözme ve akademik güdülenme puanları arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranlarını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmış, göreceli açıklama düzeyleri standardize edilmiş Beta değerleri (β) ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1 Kişilerarası problem çözme ile akademik güdülenme arasındaki ilişki

		Akademik Güdülenme
POY	R	.051
YPÇ	R	.442(**)
KG	R	-.063
SA	R	-.079
ISY	R	.366(**)

Tablo 1 incelendiğinde yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$).

Tablo 2. Kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular

Independent variable	R	R ²	F	β	t
POY	.474	.22	33.411*	-.011	-2.257
YPC				.339*	7.374*
KG				-.048	-1.075
SA				-.073	-1.714
ISY				.182*	3.994

* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde kişilerarası problem çözme akademik güdülenmedeki varyansın %22'sini açıkladığı gözlenmektedir. Ayrıca, kişilerarası problem çözmede yer alan yapıcı problem çözme ($\beta = .339, p < .01$) ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın ($\beta = .182, p < .01$) akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, kişilerarası problem çözme ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide özellikle iki boyutu ön plana çıkarmaktadır. Bu bulgular, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr problem çözme yaklaşımının akademik güdülenme ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım akademik güdülenmenin tüm boyutlarının önemli yordayıcılarıdır. Sosyal problem çözme mantıklı, güçlü ve bir amaca yöneliktir. Sosyal problem çözme içerisinde yer alan yapıcı problem çözme bir kişinin karşılaşmış olduğu problemi aşmak için çaba göstermesi, başaracağına inanması ve problem çözümü için aktif davranış göstermesini ifade etmektedir (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003, Çam ve Tümkaya, 2008). Bir başka deyişle, etkili problem çözme becerisinin sistematik kullanımıdır. Bireyin sistematik problem çözmesinde problem tanımlanması ve formülasyonu, alternatif çözüm üretme, karar verme, çözüm uygulama ve değerlendirme yer almaktadır. Yapıcı problem çözmenin en önemli unsurlarından biri problemin çözümü sürecinde sebatkâr olmaktır. İsrarcı sebatkar yaklaşımı problem çözümü için engellerle karşılaşıldığında vazgeçmemeyi, çabanın sürekliliğini vurgulamaktadır (Çam ve Tümkaya, 2008, Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1996). Sosyal problem çözme modelinde yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım etkili problem çözme becerisi olarak ele alınmaktadır (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1996). Bireyin akademik görevlerini yerine getirebilmesinde önemli bir faktör olan akademik güdülenmenin bireyin başarılı olacağına yönelik pozitif inancı (Bozanoğlu, 2004; Sünbül ve Gürsel, 2001) ve ısrarı (Akbay ve Gizir, 2010; Dilekmen ve Ada, 2005) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim araştırma sonucu bu görüşü desteklemektedir. Araştırma bulgusu, gerek problem çözmede gerekse akademik güdülenmede başaracağına inanma ve davranışta çaba, ısrar ve sürekliliğin ortak etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Akademik güdülenme, beceri yönetimi olarak da ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bireyin başaracağına inanması, kendine ilişkin yeterlik algısı ve bu yolda aktif davranışlar göstermesi, onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir. Sosyal problem çözme araştırmalarında da, bireyin kendisini etkili sorun çözücü olarak nitelendirmesinin daha yüksek akademik güdülenme ve akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Baker, 2003). Kendisinin yüksek düzeyde sorun çözme yeteneğine sahip olduğunu düşünen bu öğrenciler, başarılı olabileceğine inanmakta ve okul çalışmalarında ısrarcı davranışlar gösterebilmektedirler. Başarının zaman ve çaba gerektirdiğini bilmektedirler. Çünkü kendilerine güvenmekte ve akademik yaşamları için gerekli sorumlulukları almaktadırlar. Yaşamlarında ve akademik çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara pozitif yaklaşmakta, karşılaştıkları sorunların çözülebileceğine inanmaktadırlar. Kendisinin karşılaştığı sorunu çözebileceğine inanmakta ve sorunu çözmek için mücadele etmektedirler. Yaşadığı sorunda kolayca düş kırıklığına uğramadan, akademik güdülenmesi karşısında çıkan engellerle sağlıklı bir şekilde baş edebilmektedir. Yaşadığı problemler karşısında olumsuz yaklaşmaması, yapıcı problem çözmesi, kendine güvenmesi, sorumluluk alması ve problemin çözümü sürecinde ısrarcı ve sebatkar yaklaşım sergilemesi hem sosyal yaşamdaki hem de akademik yaşamdaki karşılaştıkları sorunların çözümünde pozitif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik görev ve etkinlikleri anlamında kendilerini olumlu olarak değerlendirmeleri akademik görevlerini yerine getirme konusunda akademik olarak daha fazla güdülenmelerine önemli bir zemin hazırlayacağı düşünülebilir. Kendilerini karşılaştıkları sorunda pozitif, yüksek düzeyde problem çözücü olarak değerlendirmeleri ve okul yaşamlarında yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri, konu üzerine odaklanma ve güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme ve ısrarlı kararlı olma gibi davranışlar da yüksek olmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010; Dilekmen ve Ada, 2005; Arı, 2010). Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda etkili problem çözme becerisinin uyumlu çalışma alışkanlıkları (Elliott, Godshall, Shrout ve Witty, 1990) ve daha yüksek performans (D’Zurilla ve Nezu, 1990; D’Zurilla ve Sheedy, 1992; Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares, 2000) ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, kişilerarası problem çözme ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide özellikle yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr problem çözme yaklaşımının akademik güdülenme ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Gelişim dönemlerinin her birinin kendine özgü durumları ve güçlükleri bulunmaktadır. Ergenler için bu gelişim dönemlerinde karşılaştığı kişilerarası

problemleri ile sağlıklı başa çıkabilmeleri ve akademik başarılarında önemli etken olan akademik güdülenmeleri ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulguları, alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların, gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayalı olarak yürüteceği kişilerarası sorun çözme ve akademik güdülenme destek programlarına yer verilebileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Arslan, C. (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem solving. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 7-43
- Akbay, S.E. ve Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78
- Arı, R. (2010). Eğitim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Baltacı, Ö. ve Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students (Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi). *Education and Science*, 38(167), 226-240.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişiler arası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-17
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 361-377.
- 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., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. ve M., Maydeu-Oliveras, A. (2004). Social problem solving: theory and assesment. Social problem solving: theory, research and training, Ec. Chang, TJ. D'Zurilla and LJ Sanna, (Ed.), Washington DC: *American Psychological Association*
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, (26: 3-4), 325-346.
- Dilekman, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- D'Zurilla, T. J. ve Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-562.
- Fornells, A.R. ve Olivares A. M. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of Subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, (28), 639-645.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Hamarta, E., Baltacı, Ö., Üre, Ö. ve Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*. 21(6), 73-82.

- Johnson D. W. ve Johnson R. T. (2004). Implementing the “teaching students to be peacemakers program”. *Theory into Practice*, 43 (1), 68-79.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 113-128.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 21-30.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Maydeu-Olivares, A., ve D’Zurilla, T. J. (1996). A factor analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115-133.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Prev Med Bull*, 9 (4), 391-398.
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school, *American Educational Research Journal* (38, 2), 437-460.
- Sünbül, A. M. ve Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise I. sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-362.
- Tay, B., Özkan, D. ve Tay, B.A. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 1099-1104.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> Erişim Tarihi: 12.02.2013