

Duygusal Özerklik, Öğrenci Yılmazlığı, Öğretmene Güven ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Students' Views on The Relationships Among Emotional Autonomy, Student Resiliency, Student Trust in Teacher and Problem Solving Skills of Students'

Yener AKMAN¹, Könül ABASLI², Şule POLAT³

¹Milli Eğitim Bakanlığı, yenerakman26@gmail.com

²IDI, SRRD Projesi, konulabasli@gmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, sule.polat@yahoo.com

Makalenin Geliş Tarihi: 21.02.2018

Yayına Kabul Tarihi: 07.09.2018

ÖZ

Bu çalışmada duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin eğitim örgütlerindeki görünümünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, Ankara ili merkez ilçelerinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören 584 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nicel yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışma verileri aritmetik ortalama ve standart sapma, doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi ile çözümlenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı ve öğretmene güven algıları görece yüksek düzeyde belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algıları ise görece orta düzeydedir. Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmene güvenin, öğrenci yılmazlığı ve duygusal özerklik ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide "kısmi aracılık" rolü oynadığı saptanmıştır.

***Anahtar Sözcükler:** Duygusal özerklik, Öğrenci yılmazlığı, Öğretmene güven, Problem çözme becerileri, Öğrenci*

* **Ahntılama:** Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012.

ABSTRACT

In this study, This study was carried out with the participation of 584 secondary school students who were educated in the 2016-2017 academic year in central provinces of Ankara. A quantitative approach was adopted in the study. Data were analysed by arithmetic mean, standard deviation, confirmatory factor analysis, correlation analysis and structural equation modeling. According to the findings of the study, the perception of emotional autonomy, student resiliency and student trust in teacher were determined at a relatively high level. Also, the students' perception of problem solving skills is relatively moderate. As a result of the correlation analysis, positive, low and moderate significant correlations among the variables were found. In addition, it was found that student trust in teacher plays a "partial mediating" role among emotional autonomy, student resiliency and students' problem solving skills.

Keywords: Emotional autonomy, Student resiliency, Student trust in teacher, Problem solving skills, Student

GİRİŞ

Ergenlik döneminde öğrencilerde duygusal özerkliğin gelişimi onların yetişkin olma sürecinde önemli öğelerden biri olarak kabul edilebilir. Bu dönemde öğrencilerde bir birey olarak bağımsız olma ve var olma ihtiyacı önem kazanmaktadır. Günün belirli saatlerini okulda geçiren öğrenciler hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim içerisinde oldukları için. Öğrenciler gerek günlük hayattaki kişisel ilişkilerde gerekse de eğitim süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları zorluklar karşısında mücadele etme gücüne sahip olan öğrencilerin yılmazlık özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Yılmazlık özellikleri bulunan ve duygusal yönden özerk olan öğrencilerin sorunları çözme sürecinde daha başarılı olduğu düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerine ilişkin güvenin olmasının da onların problem çözmelerine olumlu katkılar sunduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı kavramları ele alınmış ve kavramlar arasındaki ilişkiler öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir.

Özerklik kavramının alan yazında farklı tanımlar çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Örneğin, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te özerklik kavramı "bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk" şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2017). Latince "autos

(öz) ve “nomos” (yönetim) kelimelerinin birleşmesinden oluşan özerklik kavramıyla ilgili tanımların büyük bir kısmında “kişinin kendi kendini yönetme yeterliğini göstermeye çalışması” anlamı ifade edilmiştir (Özdemir ve Çok, 2011). Bir başka tanımda ise özerklik, ergenlerin kendi kararlarını alma veya kendini yönetmede sahip olduğu güven olarak ifade edilmiştir (Greenberg’den aktaran Steinberg ve Silverberg, 1986). Özerklik bireysellik, duygusal olarak bağımsızlaşma, anne-babadan ayrışmanın yanı sıra sosyal faaliyetlerden de bağımsızlaşma olarak tanımlanmıştır (Erikson’dan akt. Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Özerklik aile ilişkileri içerisinde gelişen ve bu ortamın dışında devam eden, kültürel etmenlere bağlı olan sosyal gelişim alanı olarak nitelendirilmektedir (Özdemir ve Çok, 2011). Kağıtçıbaşı (2005) kavramı tanımlarken özerkliği başkalarından ayrışma olarak vurgulamıştır. Araştırmacıya göre aile yapısı ve ailedeki bireylerin ilişki yapıları, çocuğun yetiştirmelerini etkilemektedir. Bu yüzden özerklik sürecinde ilişkilerin öneminin altını çizmiştir. Eryılmaz’a (2010) göre bireyin özerklik ihtiyacının güvenli bir biçimde karşılanacağı ortam ailedir. Yapılan çalışmalar ailesi tarafından özerkliği desteklenen ergenlerin aile bireyleri ve akranları ile daha fazla olumlu ilişkiler kurduklarına ilişkin kanıtlar sunmuştur (McElhaney ve Allen, 2001). Ayrıca, aile arasındaki duygusal bağların olması, yönlendirme ya da denetim içermeyen ana babalık biçimlerinin özerkliği desteklediği belirtilmiştir (Ryan ve Lynch, 1989).

Özerklik kavramının psikoloji alanında birçok araştırmaya konu olduğu bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005; Steinberg ve Silverberg, 1986; Steinberg, 2001). Alan yazın taramalarında kavramın üç boyut altında incelendiği görülmüştür. Bu boyutlar sırasıyla bilişsel, duygusal ve davranışsal özerklik olarak belirtilebilir (Sessa ve Steinberg, 1991). İlk boyut olan bilişsel özerklik bireyin kendi kendine güven duyması, kendi hayatını kontrol edebileceğine yönelik inancının olması biçiminde açıklanmıştır. Bu boyut aynı zamanda bireyin haddinden fazla bir toplumsal onaylama baskısı olmadan karar alabileceği duygusu şeklinde ifade edilmiştir. Davranışsal özerklik boyutu ise bireyin kendi kendini yönetmeyi ve aynı zamanda kendi davranışlarını düzenlemeyi ve kararlar almayı içeren bir işleyiş olarak görülmüştür (Blos, 1979; Sessa ve Steinberg, 1991). Son boyut olan duygusal özerklik de bireyin aileden bağımsızlaşması ve kendi kendine

bağımsız karar verme becerisi olarak açıklanmıştır (Blos'dan aktaran Fozio- Thielk, 2015: 10; Sessa ve Steinberg, 1991). Duygusal özerklik, ergenlikle ilgili psikanalitik ve neoanalitik teorilerin merkezinde yer alan bir kavram olarak göze çarpmıştır (Beyers ve Goossens, 1999). Steinberg'e (1999) göre duygusal özerlik başkalarıyla ilişkiler yönünden tanımlanmakta ve bağımlılıklardan vazgeçilme ve anne babadan ayrılma olarak nitelendirilmiştir. Duygusal özerlik kavramının dört unsurdan oluştuğu belirtilebilir. Bu unsurlar “bireyleşme, ebeveynlerden bağımsızlaşma, ebeveyni idealleştirmeme ve anne babaların ebeveyn rollerinin dışındaki insanlar olarak algılanması” biçiminde sınıflandırılmıştır (Chen ve Drnbusch, 1998; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Bireyleşme unsuru, ergenlerin ebeveynleri tarafından anlaşılma algısını ifade etmiştir. Bir diğer unsur olan bağımsızlaşma ise özellikle geçiş dönemlerinde ergenler için stres oluşturan bir kavram olarak görülmüştür (Beyer ve Goosends, 1999). Frank, Pirsch ve Wright'a (1990) göre ergenlerin ebeveynlerini idealleştirmemesi onlarda güvensizlik duygusu ile ilişkilidir. Araştırmalara göre duygusal özerklik kazanmış ergenler yardıma ihtiyaç duydukları zaman bunu ebeveynlerine yansıtama eğilimindedir. Ayrıca ergenlerin anne babalarını her şeyi bilen kişiler olarak görmekten vazgeçtikleri ifade edilebilir (Steinberg, 2007).

Ergenler ister günlük hayatta isterse de eğitim hayatında çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Örneğin, ergenlik döneminde bireyler ebeveynleri veya ailenin diğer üyelerinden daha çok arkadaşlarıyla zaman geçirdikleri için bu durum aile kavgasının temel nedenleri olarak bilinmektedir (Gül ve Güneş, 2009). Bu ve benzeri zorluklar karşısında bazı ergenler başarısızlık yaşar ve zorluklar karşılığında yeterince direnç gösteremeyebilir. Bunun yanı sıra bazıları ise zorluklara karşı gelip, mücadele etmekte ve başarısızlıkların üstesinden gelebilmektedir. Bu tip bireylerin yılmazlık özelliklerine sahip olduğu düşünülebilir. Alan yazında yılmazlık (resilience) kavramı ile ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşmıştır. Kavramın kökeni Latinceye dayanmakta ve “bir maddenin bükülür veya elastiki olması” anlamını taşımaktadır (Greene ve Conrad'dan aktaran Kaner ve Bayraklı, 2010). Oxford Sözlüğü'nde (2017) yılmazlık kavramı

“zorluklardan hızlı bir şekilde kurtulma kabiliyeti, dayanıklılık” olarak nitelendirilmiştir. Yılmazlık aynı zamanda bireylerin hayatlarında zorluklarla karşılaştıkları zaman bu zorlukları kabullenebilme ve tüm güçlüklerle bakmaksızın çevreyle olan irtibatını koruyabilme yeteneği biçiminde tanımlanmıştır (Dass-Brailsford, 2005: 574). Kavramla ilgili yapılmış araştırmalarda yılmazlık kavramının yerine eşanlamlı “sağlamlık”, “psikolojik sağlamlık”, “dayanıklılık” veya “yenilmezlik” kavramlarının da kullanıldığı görülmüştür (Arastaman, 2011; Kaner ve Bayraklı, 2010; Kararımak, 2016). Kararımak'a (2016) göre yılmazlık bir olumsuzluk durumu ile karşılaşıldığında risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimi neticesinde ortaya çıkan süreçte bireyin hayatındaki değişikliklere uyum sağlamasını içermektedir. Araştırmacıya göre risk faktörleri bireyin yaşamında karşılabileceği olumsuz deneyimler ve felaketlerdir ki bu faktörler yoksulluk durumu, anne babanın psikopatolojik durumları, genetik bozukluklar, boşanma, doğal afetler vs. olarak betimlenmektedir. Koruyucu faktörler ise bireyin yaşadığı olumsuz deneyime rağmen onun yapıcı tepkilerde bulunmasını kolaylaştıran faktörlerdir. Bunlar geleceğe yönelik olumlu ve optimistik bakış açısı, yüksek özsaygı, öz güven, olumlu ile ilişkileri, akademik ve problem çözme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Coastworth, 1998; Murray, 2003).

Christiansen, Christiansen ve Howard (1997) yılmazlık özelliklerine sahip olan çocukların, sorunlara karşı proaktif bir yaklaşım sergileme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu çocukların yaşamın zorluklarını kabul ettikleri ve yaşamlarının kontrolünün kendi ellerinde olduğu da vurgulanmıştır.

Thomsen (2002) öğrenci yılmazlığının gelişiminde aile tutumlarının, okulun ve çevrenin önemli etmenler olduğunu belirtmiştir. Martin ve Marsh (2003) okul hayatında yılmazlığı, öğrencilerin akademik yaşamdaki strese sebep olan etmenlerle başa çıkabilme kabiliyeti olarak ifade etmiştir. Bu yeteneğe sahip olan öğrencilerin katılım ve başarı için ihtiyaç duydukları motivasyon yılmazlık özelliklerine sahip olmayan öğrencilerden daha yüksektir (Waxman, Huang ve Wang, 1997). Araştırmalar yılmazlık özelliği taşıyan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek aile ve akran desteği gördüğünü ve bu öğrencilerin okula daha güçlü bir bağlılık hissettiklerini işaret etmiştir

(Gonzales ve Padilla, 1997). Bu doğrultuda güçlü yılmazlık özelliklerine sahip olan öğrencilerin okulda öğretmenlere karşı güven duyması da olası görülmektedir.

Hoy ve Tschannen'a (1999) göre güven diğer insanlara yönelik beklentilerimizin karşılanacağına ilişkin duyduğumuz inançtır. Bireylerin kendilerine olan öz-güven duygusu ve aynı zamanda çevreye yönelik duyduğu güven problemlerle baş etmede etkili olmaktadır (Çetinkaya, 2013; Otacıoğlu, 2008). Güven olgusu eğitim örgütlerinde de önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda okullarda paydaşlar arasındaki ilişkilerin karşılıklı güvene dayanması büyük önem arz etmektedir. Araştırmalar güvenin öğrencilerin okulda zorluklarla baş etmede motivasyon kaynağı işlevini gördüğünü ve verimli grup ilişkilerinin gelişmesinde anahtar unsur olduğunu göstermiştir (Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992). Özer ve Tül (2014) okul ortamında öğrencilerin sorunlarla karşılaştıkları zaman öğretmenlere karşı duydukları güvenin problemlerle mücadelede ve problemlerin çözümünde önemli bir bileşen olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmene güvenin olmamasının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik ilgilerinin azalmasına neden olacağı görülmüştür (Ennis ve McCauley 2002; Tschannen-Moran, 2004). Okul ortamında öğrencilerin öğretmenlerine güven beslemesi ise yeni öğrenme deneyimlerinin getirebileceği riskleri cesaretle karşılamalarını sağlayabilir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu nedenle eğitim-öğretim veren bir kurum olarak okullarda öğrencilerin öğretmenlerine karşı güven duymaları büyük önem taşımaktadır.

Öğretmene karşı güven duygusunun olması öğrencilerin problemlerle baş etmesinde etkili bir yol olarak düşünülebilir. Ramsey'den aktaran Korkut'a (2002) göre problem, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı bir durum olarak kabul edilmektedir. Problemin çözümü ise farklı düşünceler veya olası çözümler içerisinde uygun seçimin yapılması olarak nitelendirilmiştir. Anderson (2009) problem çözmeyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme veya akıl yürütme gibi farklı süreçleri içeren ve büyük öneme sahip olan bir yaşam becerisi olarak değerlendirmiştir. Okul ortamında öğrencilerin ister eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik isterse de arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerde çeşitli problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir. Genellikle problemlerle baş etme anlamını ifade eden problem çözme, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faaliyetlerde karmaşık bir

süreci ifade etmektedir (Serin, Serin ve Saygılı, 2009). Kavramla ilgili araştırmalar problem çözme becerileri yüksek olan bireylerin düşük olanlara nazaran psikolojik ve fiziksel açıdan daha sağlıklı olduğunu göstermekle beraber aynı zamanda öne çıkan sorunlarla baş etmede daha yetenekli oldukları bulgularını sunmuştur (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Duygusal olarak özerk olan öğrenci aileden bağımsızlaşmakla beraber kendi kendine özgür kararlar verebilmektedir. Bu süreçte öğrenci herhangi bir olumsuz durumda karşılaşılabılır. Kişisel sorunlar, okulla ilgili sorunlar gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalındığında ise yılmazlık özelliğine sahip öğrenciler yaşanan değişikliklere uyum gösterebilir. Yılmazlık özellikleri bulunan, yani psikolojik olarak sağlam öğrenciler okulda sorunlarla karşılaştıkları zaman zorluklarla başa çıkmada koruyucu faktörleri kullanabilmektedirler. Aile dışındaki koruyucu faktörler olarak nitelendirilebilen öğretmene ilişkin güvenin olması öğrencilerin problemleri çözmelerine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı kavramları arasında ilişkinin varlığı düşünülebilir. Ayrıca, alan yazın incelemelerinde duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı kavramlarının çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır (Arastaman, 2011; Beyers ve Goossends, 1999; Çetinkaya, 2013; Gonzalis ve Padilla, 1997; Ortacıoğlu, 2008; Tschannen-Moran, 2004). Fakat dört değişkenin bir arada ele alındığı ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu kapsamda araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Katılımcıların duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, problem çözme becerilerine yönelik algı arasında öğretmene güven aracı bir rol oynamakta mıdır?

YÖNTEM

Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven, problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişki örüntüsü içinde ortaokul öğrencilerinin görüşlerine odaklanan araştırma nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara İli merkez ilçelerinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören 248.114 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış örneklem belirlenmiştir. Evreni .05 güvenilirlik ve % 5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğü 384 öğrenci olduğu görülmüştür (Balcı, 2005). Merkez ilçelerde öğrenim görmekte olan katılımcılar rastgele (random) olarak belirlenmiştir. Anket uygulama sürecinde 600 anket öğrencilere dağıtılmıştır. Uygulanan anketlerden 584'si analize uygun olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan 271'i (% 46.7) kadın öğrenci, 313'ü ise (% 53.3) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında “Duygusal Özerklik Ölçeği” (Deniz ve diğerleri, 2013), “Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği” (Arastaman, 2011), “Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği” (Ekici ve Balım, 2013) ve “Öğretmene Güven Ölçeği” (Özer ve Tül, 2014) kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerliliklerine yönelik istatistiksel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Duygusal Özerklik Ölçeği: Katılımcıların duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ve Deniz ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Duygusal Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, alt boyutları itibarıyla *idealleştirmeme* beş madde, *bağımsızlık* dört madde ve

bireyleşme beş madde olmak üzere toplam on dört madde içermektedir. Ölçek, maddeler “Bana tamamen uygun”dan (4 puan), “Bana hiç uygun değil” (1 puan) arasında sıralanan beş derecelmeli likert türündedir. Orijinal ölçek dört dereceli bir puanlamaya sahipken bu araştırma kapsamında beş dereceli olarak uygulanması tercih edilmiştir. Ölçekte yer alan örnek maddeler arasında “Gençlerin bazı şeyleri ana babaları yerine en yakın arkadaşına danışması daha iyidir” ve “Ana babam çok nadir hata yapar” yer almaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa değeri .82 olduğu görülmüştür (Deniz ve diğerleri, 2013). Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerleri, katılımcılardan toplanan 584 ölçek verileri ile yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) sınanmıştır. Geçerlilik LISREL 8.8 programı ile sınanmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin üç boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve boyutların orijinalindeki gibi aynı maddelerden oluştuğu görülmüştür [$\chi^2=315.18$; $Sd=74$; $\chi^2/Sd=4.25$; $AGFI=.95$; $GFI=.97$; $NFI=.76$; $CFI=.80$; $IFI=.80$; $RMR=.079$; $RMSEA=.075$]. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerleri bir bütün olarak incelendiğinde, ölçeğin üç boyutlu formunun geçerli olduğu ve cronbach alfa değerinin ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği: Katılımcıların yılmazlık düzeylerini belirlemek için Arastaman (2011) tarafından geliştirilmiş “Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam on yedi madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; *kararlılık, girişimcilik ve iletişim, öz- yeterlik ve umut ve sorun çözme becerileri*’dir. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beşli likert türünde bir ölçektir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler arasında “Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim” ve “Duygularımı kontrol edebilirim” yer almaktadır. İç tutarlık katsayısı ölçeğin orijinal çalışmasında *kararlılık* alt boyutunda .69, *girişimcilik ve iletişim* alt boyutunda .66, *öz- yeterlik ve umut* alt boyutunda .69 ve *sorun çözme beceriler* alt boyutunda .59 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA, LISREL 8.8 versiyonu ile

araştırılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin dört boyutlu yapısı test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin dört boyutlu bir yapı gösterdiği ve boyutların orijinal ölçekte olduğu gibi aynı maddeleri içerdiği belirlenmiştir [$\chi^2=296.65$; $Sd=97$; $\chi^2/Sd=3.05$; $AGFI=.97$; $GFI=.98$; $NFI=.90$; $CFI=.93$; $IFI=.93$; $RMR=.15$; $RMSEA=.059$]. Analizden elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ölçeğin geçerli bir veri toplama aracı olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa değeri .92 olarak saptanmıştır.

Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Katılımcıların eğitim problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerini belirlemek için Ekici ve Balım'ın (2013) geliştirdiği "Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, alt boyutları itibarıyla alt ölçekler "öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı" on beş madde, "öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı" yedi madde ile toplam yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek, alt boyutları ile değerlendirebildiği gibi toplam puanı ile de değerlendirilebilmektedir. Ölçekte (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beşli likert türünde bir veri toplama aracıdır. Ölçek, "Sorunları çözmek için önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım" ve "Bir sorunla karşılaştığımda sorunu her yönüyle incelemeye çalışırım" gibi maddeler içermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach Alfa .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği DFA ile incelenmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin iki boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulandığı ve orijinalindeki gibi aynı maddelerin aynı boyutlarda toplandığı görülmüştür [$\chi^2=452$; $Sd=208$; $\chi^2/Sd=2.17$; $AGFI=.97$; $GFI=.97$; $NFI=.90$; $CFI=.94$; $IFI=.94$; $RMR=.011$; $RMSEA=.045$]. Araştırma sonucunda elde edilen uyum iyiliği sonuçları değerlendirildiğinde, problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin iki boyutlu formunun geçerli olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan hesaplamalar sonrasında Cronbach Alfa değerinin ise .84 olduğu görülmüştür.

Öğretmene Güven Ölçeği: Katılımcıların öğretmene güven algılarını belirlemek için Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilmiş, Özer ve Tül (2014) tarafından

Türkçeye uyarlanmış Öğretmene Güven Ölçeği (ÖGÖ) kullanılmıştır. ÖGÖ toplam on üç madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. ÖGÖ (1) hiçbir zaman , (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. ÖGÖ’nde yer alan örnek maddeler arasında “Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır” ve “Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.” yer almaktadır. İç tutarlık katsayısı ÖGÖ’nün orijinal çalışmasında. 89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ÖGÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. ÖGÖ’nün geçerliği DFA ile incelenmiştir. Bu kapsamda ÖGÖ’nün dört boyutlu yapısı incelenmiştir. Analize göre ÖGÖ’nün dört boyuttan oluştuğu ve orijinal ölçekteki maddelerin aynı boyutlar altında yer aldığı belirlenmiştir [$\chi^2=124.27$; $Sd=54$; $\chi^2/Sd=2.30$; $AGFI=.97$; $GFI=.98$; $NFI=.92$; $CFI=.94$; $IFI=.94$; $RMR=.011$; $RMSEA=.063$]. Uyum iyiliği değerleri ÖGÖ’nün tek boyutlu yapısının geçerliliğini işaret etmiştir. Ek olarak ÖGÖ’nün Cronbach alfa değerinin .92 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Veri toplama araçları, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak ve okul müdürlerinin uygun gördükleri zamanlarda araştırmacılar tarafından öğrencilere şahsen uygulanmıştır. Araştırma verileri 2017 yılının Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Öğrenciler çalışmaya istekli olarak katılmışlardır. Ölçeklerin doldurulması katılımcıların yaklaşık olarak on ile on beş dakikasını almıştır. Araştırmanın verileri aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi ve DFA ile çözümlenmiştir. DFA LISREL 8.8 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Duygusal özerklik, öğretmene güven, öğrenci yılmazlığı ve problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeklerine ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin *çarpıklık (skewness)* ve *basıklık (kurtosis)* değerleri .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Ayrıca veri seti içerisinde uç değer olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Özerklik	-1.3	.11

Öğrenci Yılmazlığı	-1.2	1.9
Öğretmene Güven	-1.1	.95
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	-.13	.28

Tablo 1 incelendiğinde, maddelere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri; duygusal özerklik için -1.3 ile .11 arasında, öğrenci yılmazlığı için -1.2 ile 1.9 arasında, öğretmene güven için -1.1 ile .95 arasında ve problem çözme becerilerine yönelik algı için -.13 ile .28 arasında değerler almıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, ± 3 sınırları aralığında ise, verilerin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu durumda parametrik testleri kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde 1.0-1.80 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.0 aralığı “çok yüksek” olarak belirlenmiştir. Ayrıca korelasyon analizinde 0-.30 aralığı “düşük”, .31-.70 aralığı “orta” ve .71-1.0 aralığı da “yüksek” ilişkinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerisine yönelik algıya ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiyi açıklayan korelasyon analizine yönelik değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4
1 Duygusal Özerklik	3.43	.59	-	.48**	.47**	.17**
2 Öğrenci Yılmazlığı	4.04	.75		-	.63**	.39**
3 Öğretmene Güven	3.99	.88			-	.33**
4 Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	3.11	.29				-

* $p < .001$

Tablo 2’den de izlenebileceği gibi öğrencilerin duygusal özerklik ($\bar{X}=3.43$), yılmazlık ($\bar{X}=4.04$) ve öğretmene güven ($\bar{X}=3.99$) algıları görece “yüksek” düzey olarak

saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısının (\bar{X} =3.11) ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı ($r=.48$, $p<.001$) ve öğretmene güven ($r=.47$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular, duygusal özerkliğin problem çözme becerilerine yönelik algı ($r=.17$, $p<.001$) ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiğini işaret etmiştir. Öğrenci yılmazlığı ise öğretmene güven ($r=.63$, $p<.001$) ile pozitif yönlü orta ve problem çözme becerilerine yönelik algı ($r=.39$, $p<.001$) ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki kurmuştur. Son olarak öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı ($r=.33$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Duygusal Özerklik, Öğrenci Yılmazlığı ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı İlişkisinde Öğretmene Güvenin Aracılık Etkisi

Araştırmada öğretmene güvenin aracılığının incelemesi Holmbeck’in (1997) ortaya attığı model çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde aracılığı irdelenen değişkenin modele dâhil edilmesiyle birlikte bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki etki düzeyinin azalması aracı bir değişkenin olduğunu göstermektedir. Holmbeck (1997), aracılığı sorgulanan değişkenin modele eklenmesi ile değişkenler arası ilişkiler anlamlı ve aralarındaki etki değeri de azalıyorsa, bu durumun “kısmi aracılığı” işaret ettiğini belirtmiştir. Öncelikli olarak duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı değişkenlerinin uyum iyiliği değerleri ölçümlenmiştir. İlgili değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçüm Modellerine İlişkin Uyum Değerleri

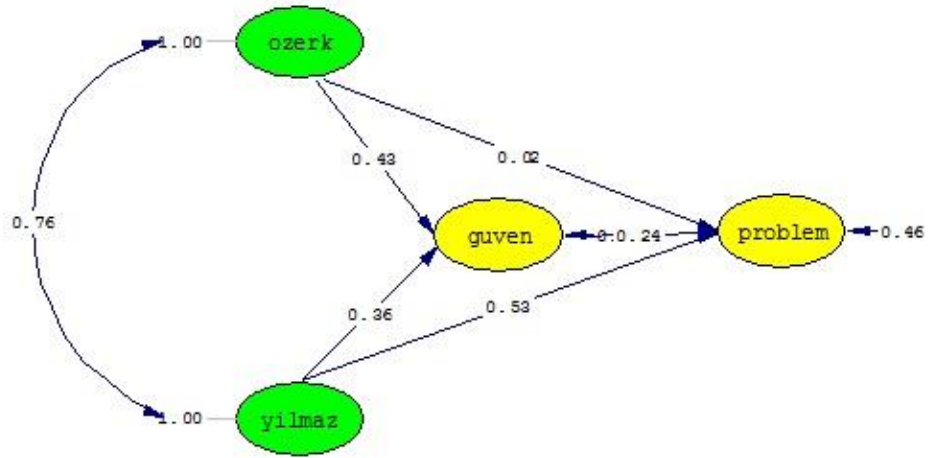
Değişkenler	$\chi^2/$ sd	RMSEA	RMR	GFI	CFI	IFI	NFI
Duygusal Özerklik	4.25	.075	.079	.97	.80	.80	.76
Öğrenci Yılmazlığı	3.05	.059	.15	.98	.93	.93	.90
Öğretmene Güven	2.30	.063	.011	.98	.94	.94	.92
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	2.17	.045	.011	.97	.94	.94	.90

Tablo 3 incelendiğinde değişkenlere ilişkin X^2/sd , RMSEA, RMR, GFI, CFI, IFI ve NFI değerleri bir bütün halinde yorumlandığında, değerlerin yeterli referans aralığı içerisinde yer aldığı görülmüştür. Şöyle ki, X^2/sd değerinin 5'ten düşük, RMSEA ve RMR değerlerinin .08'den düşük ve GFI, CFI, IFI ve NFI değerlerinin de .90'dan yüksek olması "iyi" uyumu işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ancak değişkenlere ilişkin bazı değerlerin daha düşük olduğu da gözlenmiştir. Aşağıda yol analizi varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin değişkenler arası doğrudan ve dolaylı etkiler araştırılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenler Arası Yapısal Yollar

Yapısal Yollar	Değişkenler	B	t
Doğrudan Etkiler			
Öğrenci Yılmazlığı →	Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	.72	13.39
Öğrenci Yılmazlığı →	Öğretmene Güven	.70	15.20
Öğretmene Güven →	Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	.62	11.54
Duygusal Özerklik →	Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	.68	12.65
Duygusal Özerklik →	Öğretmene Güven	.75	15.79
Dolaylı Etkiler			
Öğrenci Yılmazlığı →	Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	.53	7.66
Duygusal Özerklik →	Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	.02	3.37

Tablo 4'ten görüldüğü üzere, öğrenci yılmazlığı hem problem çözme becerilerinin ($\beta=.72$; $p<.05$) hem de öğretmene güveni ($\beta=.70$; $p<.05$) anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca duygusal özerkliğin de hem problem çözme becerilerini ($\beta=.68$; $p<.05$) aynı zamanda öğretmene güveni ($\beta=.75$; $p<.05$) de anlamlı olarak yordadığı izlenmektedir. Ek olarak öğretmene güvenin problem çözme becerilerini ($\beta=.62$; $p<.05$) anlamlı olarak yordamaktadır. Bu bulgular değişkenler arası aracılık etkisinin incelenmesi için gereken varsayımların gerçekleştiğini işaret etmektedir. Değişkenler arası ilişkiler yol analizi ile irdelenmiştir. Yol analizine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=9702.43, df=2009, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 1. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde, aracı değişken olan öğretmene güvenin modele eklenmesinin ardından öğrenci yılmazlığı ve problem çözme becerileri ($\beta=.53, p<.05$) ile duygusal özerklik ve problem çözme becerileri ($\beta=.02, p<.05$) arasındaki ilişkilerin manidarlığının devam ettiği gözlenmiştir. Ancak değişkenler arası doğrudan etki irdelendiğinde, öğrenci yılmazlığı ve problem çözme becerileri arasındaki .72 olan değer .53'e ve duygusal özerklik ve problem çözme becerileri arasındaki .68 olan değer de .02'ye düştüğü görülmüştür. Bu bulgulara göre Holmbeck'in (1997) modeli bağlamında, öğretmene güvenin öğrenci yılmazlığı ve duygusal özerklik ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide "kısmi aracılık" rolü oynadığı ifade edilebilir. Kuramsal modelin $\chi^2/Sd=4.82$; RMSEA=.08; RMR=.07; GFI=.85; CFI=.95; IFI=.95; NFI=.93 değerlerine sahip olduğu görülmüştür. İlgili değerler incelendiğinde χ^2/Sd değerinin 5'ten düşük olması, RMSEA ve RMR değerinin .05 ile .08 arasında olması, GFI'nın iyi uyuma yakın bir değer alması ve CFI, IFI ve NFI'nın .90'ın üzerinde değer olması kuramsal modelin uyum iyiliği değerlerinin yeterliliği işaret etmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrenci görüşlerin göre öğrencilerin duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki örüntüsünün görünümünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bulgular, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveninin görece yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu Mentesh'in (2011), yaptığı "İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki" çalışması bulguları ile uyumludur. Bunun yanı sıra Akbaş (2005) öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini "orta" düzeyde güvende hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Taştan'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına olan güven düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu (2017) verilerine göre de toplumda öğretmenlere güvenin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında ailenin öğretmene güven duymasının öğrenci üzerinde etkisinin olması beklenmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaları, okulda olumlu bir örgütsel iklimin hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının görece orta düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Koçoğlu (2017) öğrencilerin problem çözme becerisi düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte Tösten, Han ve Anik'in (2017) çalışmalarında da lise öğrencilerin problem çözme becerilerinin görece orta düzeyde olduğu görülmüştür. Hayat akışı içinde kişi veya olaylar kaynaklı problem yaşamak olası görülebilir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinde başarılı olması, yaşamlarını kolaylaştırmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı akademik yardımda bulunma görevlerinin yanı sıra duyuşsal destek sağlamaları ve problem çözmeye becerilerini artırıcı tavırlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bir diğere bulgusu, ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliğinin görece yüksek düzeyde olduğunu işaret etmiştir. Köseoğlu ve Erçevik'in (2015) lise

öğrencilerinin duygusal özerkliği çalışması mevcut çalışma bulgularını desteklemiştir. Ergenlerin sosyalleşebilmesi, topluma uyum sağlayabilmesi, sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için ergenlerin gerçekleştirmesi gereken kritik eylemlerden birisi de özerkliğin gelişimidir. Bu nedenle, duygusal özerklik kavramı ergenlerin gelişiminde önemli olmakla beraber birey ve toplum için de önem arz etmektedir. Şöyle ki, yüksek düzeyde duygusal özerkliğe sahip olan ergenlerin bağımsızlaşması ve birey olarak davranabilmesi olumlu bir durum olarak nitelendirilmektedir. Fakat bunun yanında yüksek düzeyde duygusal özerkliğe sahip ergenlerde olumsuz olarak nitelendirilebilecek durumlar da söz konusu olabilmektedir. Örneğin, duygusal özerklik ile ilgili yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde duygusal özerklik gösteren ergenlerin suç faaliyetlerinde bulunma ihtimalinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Brown, Mounts, Lamborn ve Steinberg, 1993). Bazı çalışma sonuçlarında ise duygusal özerklik sonucunda ergenlerin aileden kopması ve bu özerkliğin ergeni yalnızlığa götürdüğü tespit edilmiştir (Majorano, Brondino, Morelli ve Maes, 2016). Bu sebeple duygusal özerklik kavramının ergenlerin gelişiminde oynadığı rol önem teşkil etmektedir. Bulgular, öğrenci yılmazlığının görece yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmüştür (Arastaman ve Balcı, 2013; Çelik, 2013; Yavuz ve Kutlu, 2016). Bu doğrultuda öğrenci yılmazlığının yüksek olması, öğrencilerin karar alma ve uygulama sürecinde başarılı olmasını, zorluklar karşısında pes etmemesini şeklinde ifade edilebilir.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı ve öğretmene güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular, duygusal özerkliğin problem çözme becerilerine yönelik algı ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiğini işaret etmiştir. Öğrenci yılmazlığı ise öğretmene güven ile pozitif yönlü orta ve problem çözme becerilerine yönelik algı ile de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki kurmuştur. Son olarak öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür. Öğrenci yılmazlığı hem problem çözme becerilerinin hem de öğretmene güveni anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca duygusal özerkliğin de hem problem çözme becerilerini aynı zamanda öğretmene güveni de anlamlı olarak yordadığı izlenmiştir. Aynı zamanda öğretmene güven problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Öğretmene güvenin öğrenci yılmazlığı ve problem çözme becerileri ile duygusal özerklik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin manidar olduğu görülmüştür. Öğretmene güvenin öğrenci yılmazlığı ve duygusal özerklik ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide “kısmi aracılık” rolü oynadığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sergilemiş oldukları yılmazlık ve duygusal özerklik davranışlarının öğretmene olan güvenlerini anlamlı şekilde artırdığı ve bu durumun öğrencilerin problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Araştırmaya göre problem çözme becerilerinin, yılmazlık özelliğinin ve duygusal özerkliğin öğrencilere kazandırılması önemlidir. Çünkü bu özelliklere sahip öğrencilerin, sosyal yeterliliği ve benlik duygusu gelişmiş, parlak bir gelecek ve hayatlarını disipline edebilme özelliğine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğrencilerde problem çözme becerilerinin, öğrenci yılmazlığının ve duygusal özerkliğin, öğrencinin öğretmene güvenmesi ile ilişkili olduğunun bilinmesinin eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve topluma birçok yarar sağlayacağı tahmin edilmektedir. Eğitim kurumlarına ve dolayısıyla öğretmenlere geleceğimizi inşa edecek olan öğrencileri yetiştirirken duygusal özerkliğini sağlayan, problem çözme becerilerini öğrenmiş, problemler karşısında yılmayan bireyler yetiştirmenin eğitimleri verilebilir. Ayrıca öğretmene güvenin devamı konusunda çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerimizin öğrenciler için güven duyulması kişilerin olması yolunda öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen istihdam eden özel ve devlet okullarının üzerlerine düşen seminer ve eğitimlerle hem öğrencileri hem de öğretmenleri eğitmeleri önerilebilir. Ayrıca çalışma kapsamında değerlendirilen dört değişkenin sadece ortaokulda öğrenim gören öğrenciler için değil, ilkokulda, lise veya yükseköğretim kademesinde eğitim gören öğrenciler için de önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alan yazında ilgili dört değişken arasındaki

ilişkileri inceleyen çalışmalarla karşılaşılmamış olması mevcut bulguların kıyaslanabilmesi noktasında olumsuzluk olarak belirtilebilir. Buna ek olarak katılımcıların düşündüklerini olduğu gibi ölçek formuna yansıtmaları varsayımı ve örneklem büyüklüğünün daha geniş tutulamaması diğer sınırlılıklar olarak düşünülebilir. Bu sınırlılıkların görece azaltılması için ölçek formlarının doldurulma süresi artırılabilir ya da farklı bir zamanda aynı form öğrencilere tekrar doldurtularak formlar arası puan aritmetik ortalaması değerlendirilebilir. Son olarak farklı okullarda da çalışma uygulanarak örneklem genişletilebilir. Bu nedenle benzeri çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçların eğitim kademelerine göre karşılaştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, J. (2009). Mathematics curriculum development and the role of problem solving. In K. School (Ed) *Proceedings of 2009 Australian Curriculum Studies Association National Biennial Conference. Curriculum: A National Conversation* (pp. 1-8). (2-4 Oct 2009)
<http://www.acsa.edu.au/pages/page484.asp>.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press.
- Beyers, W., ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., ve Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Chen, Z., ve Dornbusch, S. (1998). Relating Aspects of Adolescent Emotional Autonomy to Academic Achievement and Deviant Behavior. *Journal of Adolescent Research* 13(3), 293-319.
- Cristiansen, J., Cristiansen, J. ve Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 85-89.
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, psikolojik ihtiyaçların duyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(2), 221-236.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology, 35*(3), pp. 572-591.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 352-363.
- Ennis, C. D., ve McCauley, M. T. (2002). Creating urban classroom communities' worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies, 34*, 149-172.
- Eryılmaz, A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi? *Aile ve Toplum, 11*(6), 21-30.
- Fozio-Thielk, L. (2015). *Examination of emerging adults' autonomy and parental monitoring under varying living arrangements*. (Unpublished PhD dissertation), Northcentral University, Arizona, USA.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal 102*(1), 3-17.
- Gonzales, R., ve Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(3), 301-317.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 79-101.
- 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*, 344-428.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education, 26*(1), 38-45.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*, 184-208.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422.
- Kaner, S., ve Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(2), 47-62.

- Kararırmak, Ö. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Koçoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 177-184.
- Köseoğlu, S. A., ve Erçevik, A. (2015). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 198-216.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., ve Maes, M. (2016). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies* 26(3), 690-700.
- Masten, A.S. ve Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Martin, J. A., ve Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure and commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- McElhaney, K. B. ve Alley, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, 72(1), 220-235.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. *Remedial ve Special Education*, 24, 1, 16-26.
- Otacıoğlu, S. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923.
- Oxford English Dictionary(2017).<https://en.oxforddictionaries.com/definition/resilience>

- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özer, N., ve Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119.
- Polat, S., ve Taştan, M. (2009). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *New World Sciences Academy (e-Journal of New World Sciences Academy)*, 4(2), 558-574.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989) Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, 9(2), 446-458.
- Sessa, F., ve Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed). Boston: McGraw- Hill.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Yayına Haz. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L., ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students*, California: Corwin Press Inc.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tösten, R., Han, B., ve Anik, S. (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59047ed7d0fe55.70785195 Erişim tarihi: 11.11.2017.

- Waxman, H. C., Huang, S. L., ve Wang, M. C. (1997). Investigating the multilevel classroom learning environment of resilient and non-resilient students from inner-city elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 27, 343-353.
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing. Ekim 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>.
- Yavuz, H. Ç., ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19.

SUMMARY

Problem solving is considered to be an important life skill including different processes such as analyzing, interpreting, forecasting, evaluating, reasoning. When students face problems in the school environment, student trust in teacher is an important component in the combating and solving problems. Also, emotional autonomy is described as emotional separation from the parent. In the Oxford dictionary the concept of resiliency was described as “the capacity to recover quickly from difficulties”.

In this study, the relationship among emotional autonomy, student resiliency, student trust in teacher and problem solving skills were analyzed depending on the views of the secondary school students for this reason, the research questions guiding this study were as follows:

- *How are the opinions of secondary school students regarding the relationship among emotional autonomy, student resiliency, student trust in teacher and problem solving skills perception?*
- *Is there a significant difference among the relationship among emotional autonomy, student resiliency, student trust in teacher and problem solving skills perception?*
- *Is there an intermediary role student trust in teacher among emotional autonomy, student resiliency and problem solving skills perception?*

In this study, the relationships among emotional autonomy, student resiliency, student trust in teacher and problem solving skills perception were analyzed depending on the views of the secondary school students. The sampling of the research was composed of 584 students randomly selected from 248.114 students who were educated in the central provinces of Ankara during the 2016-2017 academic year. The study has been conducted with the samples taken from this population. In the determination of the size of the samples, the sample size table has been made use of and it has been determined that 384 students can represent the population with .05 reliability and 5% of margin of error (Balci, 2005). However, due to the possible problems which could have taken place in the return of the survey, the survey has been given to 600 students in the implementation phase of the survey and 584 of these surveys have been received in a manner which was suitable to be analyzed. The data were collected by means of the problem solving skills perception scale, the student trust in teacher scale, emotional autonomy scale and the student resiliency scale. The scales were five-point likert-type scale (strongly disagree, disagree, partly agree, agree, strongly agree). The data collected from the participants were analyzed by using arithmetic mean, standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and correlation analysis and structural equation modeling.

The mean score of the problem solving skills perception scale was 3.11, the mean score of the student trust in teacher scale was 3.99, emotional autonomy scale was 3.43, and the student resiliency scale was 4.04. It was seen that the mean score of the problem solving skills perception scale was at a moderate level whereas the mean score of the student trust in teacher scale, emotional autonomy scale and the student resiliency were at a higher level. There was a significant relationship between emotional autonomy, problem solving skills perception and

student trust in teacher. There was significant relationship between. Student trust in teacher can be expressed as the role of "partial mediating" in the relationship between student resiliency and emotional autonomy and problem solving skills.

Educational institutions which will build our future can be trained for empowering autonomous and problem-solving skills of students. In addition, studies can be made on the trust of the teacher. In order for pupils to trust their teachers, education institutions, private and public schools can be recommended to train both students and teachers through seminars. In addition, it is considered that the four variables evaluated within the scope of the study are important not only for the students who are studying at the secondary school but also for the students who are studying at the primary schools, high school or higher education level. For this reason similar studies can be suggested. Thus, the results obtained can be compared to the educational stages.