

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONLARININ**  
**YORDAYICISI OLARAK PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE**  
**SORUMLULUK DEĞERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TANER CANÖZ**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL**

**HAZİRAN 2019**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONLARININ**  
**YORDAYICISI OLARAK PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE**  
**SORUMLULUK DEĞERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TANER CA NÖZ**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL**

**HAZİRAN 2019**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Taner CANÖZ

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

**‘İlkokul Öğrencilerinin Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değerinin İncelenmesi’** başlıklı bu yüksek lisans tezi Temel Eğitim Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

Üye : Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17/06/2019

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İnsan değer kattığı sürece zevk alır yaşamaktan. Bir öğretmen olarak öğrencilerime, velilerime, okuluma dokunduğum sürece hep mutlu oldum. Bir baba olarak da aileme dokunabildiysem ne mutlu... Hayatımda motive kaynaklarım genellikle içsel oldu. O yüzden belki de Harlow'un 1950 yıllarda açıklamaya çalıştığı içsel motivasyon bu çalışma sürecinde bana dokundu!

Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'UN önerileri doğrultusunda başladı bu çalışma serüvenim. Bu araştırmayı yapabilmek için hayatımda birden fazla değişikliğe gitmem gerekiyordu. Bu değişim cesaretini de saygıdeğer danışmanıma borçluyum.

Başta değerli hocalarım Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Gülden KAYA UYANIK, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU, Doç. Dr. Eyüp ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Mithat TAKUNYACI ve hiçbir desteğini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'A, yüksek lisansta tanıdığım değerli sınıf arkadaşlarıma, çalışmam süresince yardımlarından ve anlayışından dolayı okul müdürüm Mustafa FİDAN'A, ölçek çalışmalarında destek olan okul müdürlerine, öğretmenlerimize ve öğrencilerimize, ölçeklerini kullanmama izin veren Ahmet KARA, Oğuz SERİN, Nergüz BULUT SERİN, Gizem SAYGILI, Alper YONTAR'A teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte aksattığım aile görevimi her zaman tamamlayan, boşluğumu dolduran, evin hem annesi hem de babası olan Anadolu timsali yol arkadaşım, sevgili eşim, güzel insan Nazmiye CANÖZ'E ve beni yormayan, ders çalışacağım dediğim zaman bitmesini sabırla bekleyen, ders çalışırken yanıma gelmek için bin bir bahane uyduran biricik oğlum Zihni ÇINAR'A ve savunma aşamamda aramıza katılarak bizi mutluluğa boğan minik kızım Hafsa SARE'YE en sonsuz şükranlarımı sunarım.

Taner CANÖZ

2019,Kocaeli

## ÖZET

### İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONLARININ YORDAYICISI OLARAK PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE SORUMLULUK DEĞERİNİN İNCELENMESİ

Canöz, Taner

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

Haziran, 2019. xiii+117 Sayfa.

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk düzeyleri ve eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri ayrıca öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ve sorumluluk değerlerinin, eğitime yönelik motivasyonlarını yordama düzeyini incelemektir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini Kocaeli ilindeki 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kocaeli ilinde bulunan tüm hizmet alanlarını temsil edecek şekilde İzmit, Körfez, Dilovası ve Darıca ilçelerinden oransız tabakalı örnekleme ile rastgele seçilen 7 ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören 199'u kız 195'i erkek olmak üzere toplam 394 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya ilişkin veriler; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitimle ilgili motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen ve Kara (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eğitimde Motivasyon Ölçeği"; problem çözme becerilerini belirlemek için Serin, Bulut Serinve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)"; öğrencilerin okulda ve evde yerine getirmeleri gereken sorumlulukları belirlemek için Yontar (2013) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Veri sayısı 30'dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, yaş

ve öğrenim görülen hizmet alanı) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları dışında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği bulunmuştur. Değişkenler üzerinde puanlar normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis Testi, çoklu regresyon analizi ve ilişki testi için Spearman katsayı değeri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; problem çözme becerisinden kaçınmanın öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı, problem çözme becerisine güven, problem çözmeye ilişkin özdenetim ve sorumluluk düzeylerinin ise öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin problem çözme becerilerinden kendilerine güvenmeleri ve problem çözmeye ilişkin özdenetim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, problem çözme becerisinden kaçınmalarının ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Farklı hizmet alanlarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ikinci hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, birinci hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca beşinci hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, üçüncü hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Öğrencisi, Motivasyon, Problem Çözme Becerisi, Sorumluluk Değeri



## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE VALUE OF RESPONSIBILITY AS A PREDICTOR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION**

Canöz, Taner

Master Thesis, Department of Basic Education, Science Classroom Teaching

Supervisor: Assist. Prof. Dr Ebru UZUNKOL

June, 2019, xiii+117page.

This study aims to examine the relationship between the fourth grade primary school students' problem solving skills, levels of responsibility and motivation levels toward education in addition to analyze the predictability of their substantial problem solving skills, levels of responsibility and their academic motivation.

As a descriptive study, there search was carried out using the relational screening model. The population consists of fourth grade students in Kocaeli province. To represent all the service areas in Kocaeli, 394 (199 female and 195 of male) students in seven schools with disproportionate stratified sample randomly chosen from the districts of İzmit, Körfez, Dilovası and Darica constitute the sample of the study.

The data was collected through “Academic Motivation Scale” that was designed by Vallerand et al. (1992) and adapted by Kara (2011), “Problem Solving Inventory for Primary-School-Age-Children” that was designed by Serin, Bulut and Saygılı (2010) to determine fourth grade students' problem solving skills, and "Responsibility Scale for Children" which was developed by Yontar (2013) for the purpose of specifying the students' responsibilities at home and at school.

The data was analyzed using SPSS 20.0 software package. As the number of data was higher than 30, Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) test result was analyzed and it was found that the datas were not accord with normal distribution since the significance level (gender, age and the service area of the schools) scales was lesser than 0,05, and skewness and kurtosis values were lesser than  $\pm 1$ . Non-parametric tests known as Mann Whitney U test, Kruskal Wallis Test, multiple regression

analysis and Spearman rank-order correlation were used as the scores were not normally distributed.

As a result of the study, it is found that abstention from problem solving skill is a meaningful predictor of the academic motivation of the students while the trust in problem solving skill, the levels of self-control and responsibility during problem solving is not a meaningful predictor of academic motivation. Female students' problem solving skills show that they have self-confidence and level of self-control during problem solving more than male students. Also their level of abstention from problem solving is less than male students. It may well be argued that the problem solving skills of the fourth grade students in different service areas have several characteristics in common. Female students' level of responsibility is higher than male students and the students in the second service area seem to have a higher level of responsibility compared to the ones in the first service area. It can be inferred that male students' specific extrinsic motivation levels are higher at a certain level. Also it is concluded that intrinsic motivation levels of the students of the fifth service area is higher than the students of the third service area.

**Keywords:** Primary School Student, Motivation, Problem Solving Skills, The Value of Responsibility

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler .....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Alt Problemler.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Varsayımlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	8
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar.....	9
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1 Motivasyon.....	10
2.1.1 Motivasyon Kapsam Teorileri .....	11
2.1.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	11
2.1.1.2 McCLELLAND'IN Başarı Güdüsü (Başarma İhtiyacı) Kuramı .....	13
2.1.2 Motivasyon Süreç Teorileri .....	13
2.1.2.1 Vroom'un Teorisi.....	14
2.1.2.2 Lawler-Porter Modeli.....	15

2.1.2.3 Öz Belirleme Kuramı (Self –Determination Theory-SDT) .....	16
2.1.2.3 İçsel Motivasyon .....	19
2.1.2.3.2 Dışsal Motivasyon.....	20
2.1.2.3.3 Motivasyonsuzluk .....	21
2.1.2.3.4 Ödüllerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Üzerindeki Etkileri .....	22
2.1.2.4 Weiner’in Nedensel Yüklemeler Kuramı .....	23
2.1.2.5 Keller’in ARCS Motivasyon Teorisi .....	24
2.1.3 Öğrenci Motivasyon Dinamiği.....	25
2.1.3.1 Kaynaklar-Algılar .....	27
2.1.3.2 İşaretler.....	28
2.1.3.3 Öğrenme .....	29
2.2 Problem Çözme Becerisi.....	29
2.2.1 Problem .....	29
2.2.2 Problemlerin Sınıflandırılması .....	30
2.2.3 Problem Çözme.....	31
2.2.4 Problem Çözme Aşamaları .....	31
2.2.5 Problem Çözme Becerisi.....	35
2.2.6 Sosyal Problem Çözme .....	38
2.2.7 Yaratıcı Problem Çözme .....	41
2.3 Sorumluluk Değeri .....	44
2.3.1 Değer .....	44
2.3.2 Değerlerin Sınıflandırılması.....	45
2.3.3 Değerlerin Öğretim ve Eğitim Süreci .....	47
2.3.4 Sorumluluk Değeri .....	50
2.3.5 Eğitim Öğretimde Sorumluluk Değeri .....	52
2.4 Araştırmanın İlgili Değişkenlerine İlişkin Araştırmalar .....	54

2.4.1 İlgili Değişkenlerin İlişkili Olduğu Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	54
2.4.2 İlgili Değişkenlerin İlişkili Olduğu Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	59
3. Bölüm, Yöntem .....	62
3.1 Araştırma Modeli .....	62
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	62
3.3 Veri Toplama Araçları .....	63
3.3.1 Eğitimde Motivasyon Ölçeği .....	63
3.3.2 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri .....	64
3.3.3 Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği .....	64
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi .....	65
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum .....	68
4.1 Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular .....	68
4.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	70
4.3 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeyleri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	71
4.4 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ile Sorumluluk Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	73
4.5 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Sorumluluk Düzeyleri Öğrencilerin Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeylerini Yordamakta mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	74
4.6 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	75
4.7 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeyleri Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	78
4.8 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	79
5. Bölüm, Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	83

5.1 Sonuçlar ve Tartışma .....	83
5.1.1 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	83
5.1.2 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeyleri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.1.3 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ile Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	87
5.1.4 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Sorumluluk Düzeylerinin Öğrencilerin Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeylerini Yordamasına Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	89
5.1.5 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	91
5.1.6 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma	93
5.1.7 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma	94
5.2 Araştırmanın Sonuçları .....	96
5.3 Öneriler .....	97
5.3.1 Bu Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler .....	97
5.3.2 İleride Yapılacak Araştırmalar için Öneriler .....	99
Kaynakça.....	100
Ekler .....	113
Ek 1 Araştırma İzni .....	113
Ek 2 Okul ve Ben Motivasyon Ölçeği .....	114
Ek 3 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri.....	115
Ek 4 Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği.....	116
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	117

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach Değerler Sınıflaması .....	46
Tablo 2. Öğrencilerin Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri .....	66
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	68
Tablo 4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....	68
Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları ...	69
Tablo 6. İlkokul 4 Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puanları ile Eğitime İlişkin Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri .....	70
Tablo 7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanları ile Eğitime İlişkin Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri .....	71
Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Toplam Puanları ile Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri .....	73
Tablo 9. Bağımsız Değişkenlerin Birlikte Öğrencilerin Eğitime Yönelik Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	74
Tablo 10. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları .	75
Tablo 11. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları .....	76
Tablo 12. Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları ..	78
Tablo 13. Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları .....	79
Tablo 14. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları ..	80
Tablo 15. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları .....	81

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon Süreci.....	18
Şekil 2. Öğrenci Motivasyon Dinamiği.....	25
Şekil 3. Dikey ve Yanal Düşünme Karşılaştırması.....	42
Şekil 4. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık.....	67
Şekil 5. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar .....	67



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, terimlerin tanımlanması ve kullanılan kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1 PROBLEM DURUMU

Yaşadığımız çağda geçmişte olduğu gibi değişim ve gelişim kaçınılmazdır ve gereklidir. Toplumların bu değişim ve gelişim karşısında aldığı pozisyonlar ve edindikleri kazanımların onların var oluş süreci ve sürelerini önemli derecede etkilediği düşünülmektedir. 17. yüzyılda yaşamış olan bir bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı bilgi miktarını New York Times gazetesi okuyucusuna günümüzde günlük olarak sunmaktadır (Adair, 2016). Bu artışın insan hayatında değişimleri de beraberinde getirmesi ve insanın değişimlere uyum sağlaması için çeşitli çabaların içine girmesi muhtemeldir. Doğada nedensiz bir hareket yoktur. İnsan organizmasının da harekete geçip davranışta bulunması için, doğa yasası gereğince, neden ya da nedenler olmalıdır. Bunlar iç veya dış kaynaklı bir basınç, dürtü, güdü, itme, uyarıcı veya uyarıcılar bütünü olabilir (Akbaba, 2006: 347). Söz konusu nedenler insanları herhangi bir davranışta bulunmak için motive olmalarını sağlayan nedenler olarak ifade edilebilir. Maslow'a (1947) göre insanlar belirli ihtiyaçlara ulaşmak için motive olurlar (aktaran McLeod, 2007). Yüksel'e (2017) göre davranışların temelinde güdüler yatmaktadır. Motivasyon, Toprakçı (2015) tarafından; insan ya da insanları belirlenen hedefe devamlı olarak hareket ettiren çabaların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan motivasyon ölçeğinin dayandığı Öz Belirleme Kuramı ise motivasyonu, bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak ele alır (Kara, 2008). Öz belirleme kuramına göre insanlar benlik duygularını geliştirmek; diğer insanlar, gruplar ve

çevreyle bütünleştirmek için doğuştan yapıcı eğilimlere sahiptirler (Ryan ve Deci, 2004). Bauer, King ve Steger (2018) Öz Belirleme Kuramı'nın en güçlü yanlarından birinin, temel ihtiyaçların (özerklik, yetkinlik, ilişkililik) karşılanması ve tatmin edilmesine olan vurgusu olduğunu söylemektedirler. Bu ihtiyaçları karşılandığında birey üretken, mutlu ve motive olur. Karşılanmadığında ise üretkenlik, mutluluk ve motivasyon düşer (Pink 2018: 87). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planı misyonunda da "...sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır." ifadesi yer almaktadır. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. genel amacı; Türk Milletinin bütün fertlerini; "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip..., ... yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir." Yukarıdaki tanım ve değerlendirmeler doğrultusunda insanın davranışlarının temelinde yatan güdülerin; insanın özerklik, yetkinlik ve ilişkililik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasındaki değeri ve insanı harekete geçiren gücü nedeniyle "motivasyon" kavramının üzerine dikkatle eğilmek gerektiği düşünülmektedir.

Günümüz insanının farklı yeterlilik ve becerilere sahip olması beklenirken, kendi kendine karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi kişisel gelişim ve dolaylı olarak da toplumsal gelişim açısından önem arz etmektedir (Kalaycı, 2001). Değişim ve gelişim doğal olarak yeni ihtiyaçları da beraberinde getirir ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin de çözülmesi gerekir (Aydın, 2013). Gelecekte gelişen dünya ile rekabet edebilecek öğrencileri, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği yapabilme gibi 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilerle donatmış olarak yetiştirmek gerekmektedir (Acar, 2018). Eğitimin temel amaçlarından biri de bireyin karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulmasını sağlayacak beceriyi kazandırmaktır. Birey de var olan dengeyi bozan ve çözülmesi zaruri hale gelen, bireyden bireye farklı şekillerde algılanabilen, zihin kapasitemizi, yaratıcılığımızı ve kararlılığımızı ortaya çıkarma fırsatı sunan durumlara problem diyebiliriz (Aydın, 2013). Birey eğer karşılaştığı problemlerle baş edebilir, çözümler üretirse mutlu olur (Bahçeci ve Kinay, 2013; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Mayer (1998) problem çözme becerisinin bilişsel olduğu kadar metabilşsel ve motivasyonel faktörlere de bağlı olduğunu söylemektedir. Bireyin hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üreterek mutlu olabilmesinin motivasyonu yakından ilgili ve ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Baker'ın (2003) üniversite öğrencileriyle problem çözmenin

uzun vadede; üniversiteye uyum, stres, sağlık, akademik motivasyon ve performans üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçladığı araştırmasında; sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin uyum, motivasyon, akademik performansları ve stresle başa çıkma gibi durumlarıyla pozitif ilişkili olduğu bulgularına rastlaması bu düşünceyi desteklemektedir. Gagné ve Deci'nin (2005); koşullu maddi ödüller, rekabet ve değerlendirmeler gibi dışsal faktörlerin; yaratıcılık, bilişsel esneklik ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu tespit edilen problem çözme becerisi gibi özelliklere zarar verebileceğini belirtmesi de problem çözme ve motivasyon ilişkisi açısından önemlidir. Ayrıca MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda "Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş..., ... bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamak" ifadesi ile; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarındaki "hür ve bilimsel düşünme gücü", "ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak..." ifadeleri problem çözme becerileri ve bilimsel düşünme ile ilgili olarak amaç ve misyon ifadelerini yansıtmaktadır.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu, duymusal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olan insana bir bütün olarak bakmaktadır. Bu vizyona göre; insana parça parça beceri kazandırmak, bilgi vermek hayat karşısındaki problemleri göğüslemesine, çözmesine yetmemektedir; ayrıca evrensel, yerel, maddi manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerlerimizin de içinde olduğu, insanı sarmalayan olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim süreçleriyle buluşturmalıyız (MEB, 2019). Sosyal-Bilişsel yaklaşıma göre kişi; eyleme verdiği değer, özyeterlilik ve süreci kontrol etme algısı gibi süreçlerden geçerek motivasyonunu oluşturur (Viau, 2015). Değerler insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet ederler ve temel motivasyonların sosyal onaylı sözlü temsilcileridirler (Sagiv ve Schwartz, 2000). MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'nda değerlerle ilgili olarak; "Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır." ifadesi yer almaktadır. Yukarıdaki tanımlar ve ifadelere baktığımızda değerlerin motivasyon ve problem çözme becerisi ile ilişkisi olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda öğrencilerimizi ne için motive edeceğimiz, karşılaştığı problemleri çözerken hangi değer ölçütlerine göre kararlar vereceğini bilmeleri ve bunları yaparken kendi kapasitesinin farkında olmalarının da önemli olduğu görülmektedir.

Değer öğretimi; günümüzde yaygınlaşan şiddet, tahammülsüzlük, cinsel-duygusal-ekonomik istismar, bencillik, kabalık, saygısızlık vb. olumsuz duyguların engellenmesi amacıyla sevgi, saygı, sorumluluk, demokrasi, hoşgörü ve duyarlılık gibi değerlerin kazandırılması için zorunluluk arz etmektedir (Aladağ ve Yel, 2015). Ahlaklı kişilerin yetiştirilmesi eğitimin onurlu hedeflerinden biridir (Howe, 2001). Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş toplum üyelerine bağlıdır. İnsanlar bu iyi yetişmeyi (ahlaklı olma, iyi karaktere sahip olma vb.) kendi başlarına gerçekleştiremeyeceklerine göre eğitildikleri her an ve alanda, iyi olmalarını sağlayacak değerlerle yetiştirmek öncelikle okulların temel hedefi olmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Sorumluluk değeri ise kişinin öz benliği ve saygısını geliştiren, bir amaç belirleyip bu yönde davranışlar sergilemesini sağlayan önemli bir değerdir (Yontar, 2013). Sorumluluk değeri sadece kişinin kendi özellikleri ile değil aynı zamanda yaşadığı toplumun normları, değerlerinin kendi üzerindeki etkileri olarak da ele alınmalıdır (Güney, 2017; Özen, 2016). Sorumluluk değerini kazanmış bir birey, özgüveni sayesinde yaşadığı çevreye, ait olduğu gruplara değer verir ve üzerine aldığı görevleri de zamanında yapabilecektir (Aytaçlı, 2018). Sorumluluk değeri MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda "...; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş..., ... öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek..., ... bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır." şeklinde ; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel açmalarında "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren..., ... topluma karşı sorumluluk duyan..." şeklinde ifade edilmektedir. Bireyler motive olurken sahip oldukları değerlerin, motivasyonlarını ve motivasyonlarının sürdürülebilirliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Sorumluluk sahibi bir öğrencinin derslerine karşı motive olması ile bu değere sahip olmayan bir öğrencinin motive olması arasında fark olacağı söylenebilir.

Eğitim sistemimiz de ana unsur olan öğrencinin; karşılaştığı problemleri çözebilmesi, kendisine ve çevresine katkı sunabilmesi, kendisini tanıması ve mutlu olup üretken bir birey haline gelebilmesi yolunda motivasyon, problem çözme becerisi ve sahip olduğu sorumluluk değeri kavramları önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlarını birbirini etkilediği ve birbirlerinden etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin de motivasyon, problem çözme becerisi ve sorumluluk değerlerinin belirlenmesi ve birbirleri arasındaki ilişkilerin ele alınması ihtiyacı

duyulmuştur. Ayrıca bu ihtiyaç insanı odak noktasına alan ve 2023 MEB Eğitim Vizyonu'nda ifade bulan insana bir bütün olarak bakmak hedefi ile örtüşmektedir. Yurt içinde yürütülen araştırmalar incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin motivasyonunun, problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri ile birlikte ele alınıp ilişkilerinin incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. İkili kombinasyon olarak da (motivasyon-problem çözme; motivasyon-sorumluluk değeri; problem çözme-sorumluluk değeri) ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Kayapınar'ın (2015) öz düzenleme ve matematiksel problem çözme becerilerinin birbirleri ile olan etkileşimlerini incelediği araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ile; Uzunkol ve Yel'in (2016) Hayat Bilgisi dersinde saygı ve sorumluluk temelli uygulanan değer eğitimi programının, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini inceledikleri araştırma üçüncü sınıflarla yürütülmüştür. Motivasyon ve problem çözme ile ilgili diğer sınıf seviyelerinde yapılan araştırmaların daha çok akademik başarı ilişkisine bakıldığı görülmektedir. (Çoban, 2017; Özbek, 2018; Öztürk, 2016). Sorumluluk değeri ile ilgili yapılan araştırmaların kendi içinde azlığı da ayrıca dikkat çekmektedir. Söz konusu eksiklikler göz önünde bulundurularak, ilkökul öğrencilerinin motivasyonlarını beceri ve değer bağlamında ele alacak bir araştırma yürütülmesine karar verilmiştir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk değerleri ve eğitim motivasyonu düzeylerinin belirlenerek problem çözme becerileri ile sorumluluk değerinin öğrenci eğitim motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın problemi " ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları problem çözme becerileri ve sorumluluk değerleri, öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarını yordamakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk düzeyleri ve eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyerek ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip olduğu problem çözme becerisi ve sorumluluk düzeylerinin eğitime ilişkin motivasyonlarını ne kadar

açıkladığını tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sorumluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve sorumluluk düzeyleri öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun hizmet alanına göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun hizmet alanına göre farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun hizmet alanına göre farklılık göstermekte midir?

### **1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Motivasyonun türü, şekli, ortaya çıkış biçimleri ile ilgili görüş ayrılıkları olsa da eğitimde önemli bir yere sahip olduğugörüşü ortaktır (Budak, 2016; Kara, 2008). Okullarda bazı öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine ve bu süreçte karşılaştıkları problemlere istekle yaklaştıkları gözlemlenirken, bazı öğrencilerin ise daha ilgisiz, isteksiz, kaçınma eğilimli davranışları gözlenmektedir. Bu farkın temel nedeni motivasyondur. Öğrenmenin üstüne gitmek, içine girmek için gereken enerjiyi sağlayan motivasyon bu süreçte önemli bir faktördür (Akbaba, 2006: 343). Davranışın meydana gelme esnasında girdi ile çıktı arasındaki ilişkinin gücünü arttıran motivasyon; aynı zamanda hedefe, amaca, istenene giden yolda harcanan

çabanın nedenidir (Tahiroğlu ve akır, 2014). Günlük yaşamımızda bu çabaları sarf ederken birden fazla problemle de karşı karşıya kalmaktayız. Bu problemlere çözümler üretmek bireyin motivasyonunu etkilemektedir. Problem zme becerisi ülkemizin mevcut ğretim programlarının kazandırılmasını amaçladığı ortak bir beceridir (Acar, 2018). Gagn yeni öğrenmelerin önceki bilgi ve becerilerin üzerine inşa edileceğinden problem çözme becerisinin ğretim programlarında vazgeçilmez bir unsur olarak ele alınması gerektiğini savunur (aktaran Kalaycı, 2001). Problem çözmenin öğrencilere etkin bir şekilde öğretilmesi kendilerinin kapasite ve yeteneklerini de tanımlarına imkan sağlayarak sağlıklı yetişmelerini de mümkün kılar (Totan, 2011). Sağlıklı bireylerin yetişmesinin eğitimde duyuşsal boyutlarla da ilişkisi vardır.

Hisler, inançlar, tercihler, tutumlar, algılar, beklentiler, değerler, ilkeler vb. ğelerden oluşan eğitimin duyuşsal boyutu birey ve toplum için vazgeçilmezdir ve bu boyutun ihmal edilmesi, bireylerin sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkmasında büyük bir engel yaratır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Öğretim planlarımızda bilişsel ve psiko-motor alanlarla birlikte öğrencilerin ilgi, yetenek, tutum, zgven ve motivasyonları gibi duyuşsal alan hedeflerini de en dinamik şekliyle ele almalıyız (Güney, 2017). Aksi takdirde sevgiyi bilen ama sevmeyen, basketbol oynayan ama bencil, matematik problemi çözen ama arkadaşlarının sorunlarına duyarsız kalan öğrencilerle eğitim sürecinin ıktıları olarak karşı karşıya kalabiliriz.

Bu araştırma yukarıda önemi bahsedilen motivasyon, problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinde birlikte ele alınarak betimlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesiyle;

- İlkokul ğrencilerinin akademik motivasyonu ile ilgili alandaki araştırmalara katkıda bulunmak,
- İlkokul ğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarını problem çözme ve sorumluluk değerini ile yani beceri ve değer temelli incelemek,
- İlkokul ğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının birden fazla değerinin ele alınarak daha kapsamlı bir şekilde açıklanmasına katkı sağlamak, bakımından orijinal ve önemlidir.

## 1.4 VARSAYIM(LAR)

1. Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin “Okul ve Ben (Eğitime İlişkin Motivasyon Ölçeği)”, “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri “ ve “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği” soru ve ifadelerine doğru ve samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsam açısından Kocaeli ili tüm hizmet alanlarına ulaşılan İzmit, Körfez, Dilovası, Darıca ilçelerinde bulunan 7 okulla sınırlıdır.

## 1.6 TANIMLAR

Motivasyon: Organizmayı harekete geçiren güçtür (Yüksel, 2017).

Problem çözme becerisi: Karşılaşılan problemi çözebilmek için mantıksal ardışık adımların izlendiği bilişsel ve davranışsal süreçtir (Kalaycı, 2001).

Sorumluluk değeri: Bireyin kendi fiziki ve ruhsal sağlığını etkileyen tercihlerinin sonuçlarını, başkalarının iyiliği, esenliği ile ilgili olarak içsel sorumlu tutumlarının sonuçlarını üstlenmesidir (Gündüz, 2004).

Hizmet Alanı: 17 Nisan 2015 Cuma 29329 nolu Resmi Gazete’de yayımlanan MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde açıklanan hizmet bölgesi ve hizmet alanı kavramları aşağıda verilmiştir.

Hizmet bölgeleri

MADDE 37 – (1) Öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak üç hizmet bölgesi oluşturulmuş ve bu iller, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-1 Hizmet Bölgeleri Çizelgesinde gösterilmiştir.

Hizmet alanları

MADDE 38 – (1) Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır.



(2) Eğitim kurumlarından 1, 2 ve 3. hizmet alanlarındakiler zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamı dışında; 4, 5 ve 6. hizmet alanlarındakiler ise zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamında olacak şekilde valiliklerce belirlenerek Bakanlığa bildirilir (MEB, 2015).

## 1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

SBDÖP:Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SDT :Self Determination Theory (Öz Belirleme Kuramı)

TDK :Türk Dil Kurumu

PSI :Problem Solving Inventory (Problem Çözme Envanteri)

ÇPÇE : Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 MOTİVASYON

Latince kökenli motivasyon hareket etmek anlamına gelir (Özkarslı ve Dane, 2017). "Motive" kelimesinin Türkçe karşılığı güdü, sahik veya harekete geçirme olarak belirlenmektedir (Kurt, 2013). Türk Dil Kurumu da (TDK, 2019) motivasyonu isteklendirme, güdüleme olarak tanımlamaktadır. Toprakçı (2015) motivasyonu insan ya da insanları belirlenen hedefe devamlı olarak hareket ettiren çabaların bütünü olarak tanımlarken, Yüksel (2017) organizmayı hedefe ulaştıracak olan ve bunun için yol gösteren güç olarak tanımlar. Psikoloji, sağlık, ekonomi, eğitim gibi bir çok alanda performansa etkisinin araştırıldığı bir kavram olduğu düşünülen (Budak, 2016) motivasyona kuramsal olarak bakıldığında; bireyi motive eden sebepleri ve motivasyon sürecini açıklamaya çalışmaktadırlar (Demir, 2018). Genel çerçeve içerisinde güdülenmeyi; *Davranışçı, Sosyal Öğrenme, Hümanistik ve Bilişsel Yaklaşımlar* olarak ele alabiliriz (Akbaba, 2016). *Davranışçı yaklaşım*; öğrenmenin oluşumunu dışsal etkenlere bağlar. Bu yaklaşım motivasyonun oluşumunda da dış etkenleri öne çıkarır. Bireyin çevredeki uyarıcılar ile güdülendiğini ve ödülün güdülenme de önemini vurgular. Birey onu ödüle götüren amaçlara odaklanmalıdır (Akbaba, 2006:355; Yazıcı, 2009). Davranışçı yaklaşım motivasyonda pekiştirme üzerinde durur (Yüksel, 2017). Çünkü organizma pekiştirilen davranışı yapma eğilimdedir (Topçu, 2015). *Bilişsel yaklaşımda* ise içsel etkenler önemlidir. Bireyler dış uyarıcılara karşı geliştirdiği yorumlara göre tepki verirler. Bireyler harici uyaranlarla değil, bu uyaranları değerlendirme biçimleriyle davranış geliştirirler (Yazıcı, 2009). Bilişsel motivasyon kuramına göre, davranışlar, plan, amaç, şema ve yüklemelerle başlatılır ve kontrol edilir. Bilişsel yaklaşım motivasyonun; kişinin bilme, anlama ve düzen ihtiyacından etkilendiğini savunur (Yüksel, 2017). Davranışları bireyin bilme, dengeleme ve anlama ihtiyaçları belirler (Topçu, 2015). Bireysel farklılıkların önemli olduğu bu yaklaşımda merak, geri bildirim alma isteği,

çaba ve başarıma isteği gibi içsel etkenler önemli ve değerlidir (Akbaba, 2006). *Sosyal öğrenme yaklaşımı* gözlem yoluyla modelden öğrenmeyi savunurken, dışarıdakini gözlerken iç dünyamızın etkili olduğunu da savunur. İçsel ve dışsal etkenlerin birlikte etkili olduğu savunulur (Topçu, 2015). Bu motivasyon yaklaşımına göre dışsal uyarıcılardan etkilenirken içsel uyarıcılar tarafından da yönlendiriliriz. Çevre kadar kişisel (öz yeterlik, bağımlılık, saldırganlık vb.) özelliklerde davranışlarımızda etkilidir (Akbaba, 2006: 355-356). Bu yaklaşıma göre gözlem yoluyla toplanan öğrenmeler depolanır yeri geldiğinde kullanılır (Topçu, 2015). *İnsancıl (hümanistik) yaklaşıma* göre insan bir bütündür. Güdülenmenin temelinde ihtiyaçlar vardır. Sağlıklı insanlar güvenlik, ait olma, sevgi, saygı, öz saygı gibi ihtiyaçlarını karşılamak ve kendilerini gerçekleştirmek için doğal olarak güdülenirler (Akbaba, 2006:356). İnsancıl yaklaşım bireyin doğuştan motivasyona sahip olduğunu öne sürer (Yüksel, 2017).

1900'lü yıllardan günümüze kadar motivasyonla ilgili geliştirilen birçok teori vardır (Tiryaki, 2008). Bu teoriler *kapsam* ve *süreç* teorileri olarak ikiye ayrılmıştır (Kurt, 2013). Motivasyonu ihtiyaçlarla betimleyen teorilere *kapsam*; bilişsel süreçlerle açıklayan teorilere ise *süreç* teorileri denir. Kapsam teorileri hedef için yapılan davranışın ihtiyaçlar tarafından belirlendiği söylerken; süreç teorileri davranışların belirleyicisi olarak amaçları önemser (Okur, 2017:18). Kapsam teorileri kişileri nelerin motive ettiğini açıklamaya çalışırken; süreç teorileri davranışın başlayıp bitmesine kadar olan süreçte yer alan değişken ve ilişkileri açıklamaya çalışır (Kurt, 2013:50). Kapsam ve süreç teorilerini ele alırken, bu araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğinin geliştirilirken temellendirildiği öz belirleme kuramının kapsamlı bir şekilde ele alınması uygun görülmektedir.

## **2.1.1 Motivasyon Kapsam Teorileri**

### **2.1.1.1 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı**

Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir. Güdünün temelinde ihtiyaçlar yatar. Maslow'a (1947) göre insanlar belirli ihtiyaçlara ulaşmak için motive olurlar (aktaran McLeod, 2007). Bir ihtiyaç karşılandığında güdüleyici özelliğini yitirir ve bir üst ihtiyaç motive edici hale gelir (Demir, 2018:24; Tiryaki, 2008; Toprakçı, 2015). Bu kurama göre; bireyi davranışa ihtiyaçları yönlendirir ve önem sırasına göre alt kademedeki ihtiyaç karşılandığında üst kademedeki ihtiyaç motive edici olur (Yüksel, 2017). Maslow'a göre ihtiyaçlar 5 kademededen oluşur (Kurt, 2013; Tiryaki,

2008; Topçu, 2015). Bu beş aşamalı model temel ihtiyaçlardan (örneğin fizyolojik, güvenlik, sevgi ve saygı) büyüme gereksinimlerine (kendini gerçekleştirme) kadar sıralanmaktadır (McLeod, 2007). Bunlar sırasıyla *temel fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme* ihtiyaçlarıdır (Demir, 2018). Temel fizyolojik, güvenlik ve toplumsal gereksinimler birincil; saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ikincil gereksinimlerdir (Toprakçı, 2015). *Temel fizyolojik ihtiyaçlar*; insanın yaşamını devam ettirmesi için gereken temel ihtiyaçlardır. Yeme, içme, barınma, sağlık, üreme, cinsellik vb. (Demir, 2018; McLeod, 2007; Topçu, 2015). *Güvenlik ihtiyaçları* bireyin temel ihtiyaçlarını elde etmenin sürekliliğini sağlamasıyla ilgilidir. Ayrıca duygusal zararlara karşı güvenlik ve korumayı da içine alır (Demir, 2018; Topçu, 2015). *Sosyal ihtiyaçlar*; kabul etme, kabul edilme, sevmeye, sevilme, bir yere ait olma, dayanışma gibi duygu temelli evrensel değerlerle ilişkili ihtiyaçlardır (Demir, 2018; McLeod, 2007). Maslow sosyal ihtiyaçları; savunmanın olmadığı, içtenliğin ve dürüstlüğün arttığı bir ilişki olarak tanımlar (aktaran Toprakçı, 2015). *İtibar ve saygınlık ihtiyaçları*; özsaygı, özerk davranma, başarıya gibi içsel; takdir edilme, saygı duyulma gibi harici unsurlarla ilgili ihtiyaçlardır (Demir, 2018; Topçu, 2015). İnsanın kendine duyduğu saygı ile başkalarının ona duyduğu saygı bu gereksinimlere girer (Toprakçı, 2015). *Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları*; bu teorinin tepe noktasıdır. İlk dört basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasıyla motive edici özellik taşıyan bu kategoride; birey sahip olduğu yeteneğini, becerilerini ve potansiyelini somutlaştırmak ister (Demir, 2018; Topçu, 2015). İnsan sahip olduğu gizil yeteneklerini bu basamakta kullanmak ister. Belirsizliği yöneten, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eden, yalnız kalabilen, özerk olabilen, hayattan tat alan, demokratik olabilen vb. özelliklerin görüldüğü basamaktır (Toprakçı, 2015:331).

Bireyi motive edeceksek onun hangi basamakta olduğunu tespit etmemiz gerekir. Örneğin güvenlik ihtiyacı karşılanmamış bir birey için henüz bir gruba ait olma ihtiyacı motive edici olmayabilir. Dönmez'e (2013) göre her ihtiyaç her insan için aynı sırada ve şiddette hissedilmeyebilir. Polisin başkalarının canını kurtarmak için kendi güvenlik ihtiyacından vazgeçmesi ya da ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçları için kendi ihtiyaçlarını ötelemesi bu teoriyle çelişen örneklerdir (aktaran Demir, 2018:25).

### 2.1.1.2 McClelland'ın başarı güdüsü (başarma ihtiyacı) kuramı

Bu teorinin temelinde de ihtiyaçlar yatmaktadır. Murray öğrenmelerin gereksinimleri ortaya çıkarabileceğini söyleyerek bu kuramın temellerini atmıştır (aktaran Toprakçı, 2015). Maslow'un teorisinden farklı olarak McClelland ihtiyaçların bireyler tarafından edinildiğini veya öğrenildiğini savunmaktadır. Birey için ihtiyaçlar öğrenildikten sonra önem kazanır. Başarı ihtiyacı bireyin karşılaştığı sorun, etkinlik, durumlarla ilgili engelleri aşip üstesinden gelmesidir (Yüksel, 2017). *Başarı veya başarma ihtiyacı, ilişki veya bağlanma ihtiyacı ve güç ihtiyacı* olmak üzere üçe ayrılmıştır (aktaran Demir, 2018:28). Gereksinimler çevreden alınan uyarılarla harekete geçen öğrenilmiş davranışlardır (Toprakçı, 2015). Birey 3 grup ihtiyacın etkisiyle davranışını sergiler (Topçu, 2015). *Başarı ya da başarma ihtiyacı*; insanlarda potansiyel olarak başarı ya da başarma ihtiyacının var olmasıdır (Kurt, 2013). Ancak uygun şartlar ve ortam olmazsa ihtiyaç olarak ortaya çıkmayabilir. Zor işlere talip olma, karmaşık işlerle uğraşma isteği, yüksek dereceler elde etme isteği başarmanın motive ediciliğine örnek olabilir (Demir, 2018:28; Tiryaki, 2008; Topçu, 2015). *Bağlılık ihtiyacı (ilişki kurma ihtiyacı)*; yüksek olan bireyler arkadaşça ve dostça ilişki ihtiyacı hissederler. Değer verme, diğerkam olma özellikleri ağır basar. Sevmek, sevilme, gruplara katılmak ve birilerine destek vermek oldukça önemlidir (aktaran Demir, 2018:28). Bir gruba dahil olarak sosyal anlamda kimlik sahibi olmak isterler (Topçu, 2015). *Güç İhtiyacı*; statü, saygınlık, iş bitirme gibi ihtiyaçlar içerisindedirler. Gücü, yönetmek ve etkilemek için motive edici olarak hissederler (Tiryaki, 2008). Bu kuramda McClelland daha çok başarma üzerinde durmuştur ve insanların en çok başarma ihtiyacı ile motive olacağını söylemiştir (Kurt, 2013).

Kapsam teorilerinin içinde Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ile Alderfer'in ERG Teorisi de örnek olarak verilebilir.

### 2.1.2 Motivasyon Süreç Teorileri

Kapsam teorileri bireyi güdüleyen şeyleri bulmaya çalışır ve davranışların belirleyicisinin ihtiyaçlar olduğunu söyler. Süreç teorileri ise davranış için bireylerde potansiyel bir enerjinin mevcut olduğunu ve ihtiyaçları, davranışların belirleyicisi olma noktasında sadece bir faktör olarak görür (Demir, 2018:32). Süreç kuramlarında esas olan motivasyonun oluşması ve sürdürülmesi sürecidir (Kurt, 2013).

*Beklenti (umut ya da bekleyiş) teorileri* motivasyon konusunda önemi gittikçe artan teorilerin başında gelmektedir. Bekleyiş teorileri iki ayrı teoriden oluşmaktadır. Bunlardan birisi V. Vroom'un geliştirdiği teori, diğeri de bu teorinin E. Lawler ve L. Porter tarafından daha da geliştirilmesi ile sonuçlanan bekleyiş teorisidir (Gagné ve Deci, 2005; Tiryaki, 2008:92). Bu kuramlar insanı düşünen, akıl yürüten ve hayatıyla ilgili inanç ve beklentilere sahip olan varlıklar olarak görür (Toprakçı, 2015).

### **2.1.2.1 Vroom'un teorisi**

Bireyin sergilediği davranış sonuçta beklediği bir ödülü getiriyorsa benzer davranışların görülme sıklığının artmasıyla ilgilidir (Demir, 2018; Kurt, 2013). Robbins ve Judge'ye (2012) göre *Beklenti Teorisi* davranışın sonucuna odaklanmıştır (aktaran Demir, 2018). Bu teoride motivasyon üç ana faktörün oluşturduğu bir sonuçtur. *Valens* bireyin ödülü arzulama derecesidir, -1 ile +1 arasında değer aldığı söylenebilir. Eğer ödül bireyin ihtiyacını giderme de yüksek derecede öneme sahip ise kişinin valensi de yükselir. Yüksek valens kişinin çabasını da yükseltir. *Bekleyiş* kişinin çabası sonucu ödülü elde edeceğine olan algısıdır, "0" ile "+1" arasında değer aldığı söylenebilir. Valens ile bekleyişin çarpımı motivasyona eşittir. *Araçsallık* ise elde edilen ödülün bireyi başka amaçlarına götürecek araç olmasıdır (Tiryaki, 2008:93). Örneğin bir öğrencinin Türkçe sınavından 90 puan alması sonucunda takdir belgesi alma olasılığı vardır. Burada öğrencinin Türkçe sınavına verdiği önem ya da 90 almayı arzulaması valenstir. Buna olan inancıyla sınavda başarı için çabası bekleyiştir. Sınavdan alınan yüksek not takdir belgesi alma için bir araç durumuna gelebilir. Şimşek (2012) Vroom'un teorisinin iki temel kavrama dayandığını söylemektedir. Bunlardan ilki bireyin davranışa yöneldiğinde arzuladığı sonuçla ilgili beklentisi. İkincisi ise sonucun birey için çekiciliğidir (aktaran Demir, 2018: 43). Bireyin iki amaçtan birini istemesi, birini diğerine yeğlemesi ya da her ikisini birden istememesi ilişkileri açıklanırken de değer kavramı kullanılır. Hangi seçenek daha değerli ise birey onu tercih edecektir. Bu durumda birey *pozitif (+)*, *negatif (-)* ya da *nötr (0) değerler* sınıflamasına gidecektir. *Pozitif değer* bir amacın elde edilmesi o amacın elde edilmemesinden değerli ise tercih edilen değerdir. *Negatif değer* bir amacın elde edilmemesi o amacın elde edilmesinden değerli ise tercih edilen değerdir. *Nötr değer* ise bir amacın elde edilmesi ya da edilmemesi bireyi ilgilendirmiyorsa ortaya çıkan değerdir (Toprakçı, 2015: 333). Teori incelendiğinde üç ilişki türüne yoğunlaştığı görülür. *Çaba-performans ilişkisi*; çalışanların çaba ile

performansları arasındaki pozitif ilişki algısıdır. Artan gayret performansı da arttırır. *Performans-ödül ilişkisi*; arzu edilen ödülle, ona ulaşacak kadar performans gösterme arasındaki pozitif ilişkidir. Artan performans ödülü de beraberinde getirecektir. *Ödül-kişisel hedefler ilişkisi*; ödülün kişisel ihtiyaçları karşılama oranı ya da ihtiyacı karşılama gayretini önemli kılacak kadar anlamlı olmasıdır (Kurt, 2013: 54).

Bu teoride yukarıda sayılan ilişkilere bakıldığında daha çok harici motivasyon unsurlarını görürüz. Bu durum da maksimum verimden ziyade insanları asgari şartları yerine getirme eğilimine itebilir. Çabayı motive etmek için konulan hedefler beraberinde gayri ahlaki davranışlar ortaya çıkarabilir (Pink, 2018). Teorinin bahsedilen çaba-performans ilişkisinde motivasyonsuzluğun kaynağı, çalışanın çok çabalasa da performans değerlendirme sürecinde bu çabanın göz ardı edileceğine yönelik algısıdır. Performans-ödül ilişkisine yönelik motivasyonsuzluk kaynağı ise performansın ödül getirmeyeceği inancıdır. Bunun nedenleri arasında kıdem, ücret, statü veya yöneticiyle yakın ilişkilerin performansı değerlendirmede adalet anlayışını bozabileceğine olan inançtır. Ödül-kişisel hedefler ilişkisine yönelik motivasyonsuzluk kaynağı ödülün cazip olmama durumudur (Demir, 2018: 44).

### **2.1.2.2 Lawler-Porter modeli**

Vroom'un beklenti değer teorisini temel alır (Gagné ve Deci, 2005). Vroom'un modelinin performans ile iş tatmini arasındaki ilişki açısından geliştirilmiş şeklidir (Tiryaki, 2008). Porter ve Lawler (1968), çalışma ortamının hem iç hem de dışsal ödüllere yol açarak, etkin performansın artması şeklinde yapılandırılmasını savunmuştur. İşleri ilginç hale getirerek içsel motivasyonun; daha iyi ödüllendirerek de (yüksek ücret ve terfi gibi) dışsal motivasyonun desteklenebileceğini belirtmişlerdir. Bu model, içsel ve dışsal ödüllerin toplam iş tatminine katkısı olduğu varsayımına dayanır (Gagné ve Deci, 2005). Vroom'dan farklı olarak yetenek ve becerileri de değerlendirir (Kurt, 2013). Güdülenmeyi oldukça fazla ve çeşitte değişkenin sonucu olarak görür (Toprakçı, 2015). Çabanın doğrudan performansa götürmeyeceği, bireysel farklılıklar ve kişiliğin içindeki değişkenlerin de performansı etkileyeceğini söylemektedir. Beklenti-değer teorisine göre, bireylerin başarmaya karşı beklenti ve değer tutumları; özgüvenlerinden, deneyimlerinden ve ilişkide olduğu sosyal çevreden etkilenir (Öztürk, 2016). Örneğin, bireyin okul başarısı ile ilgili değerleri ve beklentileri, bu ortamdaki diğer bireylerin öğretmenlerin, ailenin

vb. davranışlarından veya tutumlarından bağımsız değildir. Lawler- Porter içsel ve dışsal ödüllerden söz ederken ödülün herkes için aynı değeri taşımayabileceğini dolayısıyla da aynı ödüle aynı çabanın gösterilemeyebileceğini de söylemektedirler (Gagné ve Deci, 2005; Tiryaki, 2008: 94-95). Vroom modelinden ayrıldığı bir diğer durum da algılanan eşit ödül değişkenidir. Eşit ödül değişkeni; bireyin kendi performansı sonucunda aldığı ödül ile diğerlerinin performansı sonucunda aldığı ödülleri karşılaştırması ve bir karara varmasıdır (Kurt, 2013: 55). Eğer bu dağılımda bir adaletsizlik varsa birey tatmin olmayacaktır. Birey davranışın ödül değerini düşünür, bunun için ne kadar çaba harcayacağını hesaplar ve çabayı ortaya koyar. Bu çaba onun rol algısından, yeteneklerinden, kişilik özelliklerinden bağımsız değildir. Bu etkileşim de iş başarımını getirir. Ödül için harcayacağı çabayı sürekli hesaplayarak çabayı arttırma, azaltma ya da davranıştan tamamen vazgeçme yoluna gidebilir. Sonuçta elde ettiği içsel ya da dışsal ödül yüksekse doyum ortaya çıkar (Toprakçı, 2015: 334). Algılanan eşit ödül değişkeni bireye göre denk değilse doyum düşük kalabilir. Porter ve Lawler (1968), içsel ve dışsal bir iş motivasyonu modeli ortaya koymuşlardır (aktaran Gagné ve Deci, 2005). İçsel motivasyon, bir aktiviteyi yapan insanların aktiviteyi ilginç bulmaları ve aktivitenin kendisinden tatmin olmaları durumudur. Dışsal motivasyon, aksine, etkinlik ile somut veya sözel ödüller gibi bazı ayrılabilir sonuçlar arasında bir araçsallık gerektirir; bu nedenle memnuniyet, faaliyetin kendisinden değil, faaliyetin yol açtığı dışsal sonuçlardan gelir (Gagné ve Deci, 2005: 332; Kurt, 2013: 55).

### **2.1.2.3 Öz belirleme kuramı (self –determination theory-sdt)**

Bu kuramın ilk çalışmalarını 1970’li yıllarda Edward Deci başlatmıştır, kuramın önde gelen diğer ismi de Richard Ryan’dır (Çankaya, 2009). Kuram insan motivasyonu ve kişiliğini inceler (Ayaz, 2018; Deci ve Ryan, 1980, Ryan ve Deci, 2000, 2004). Öz belirleme kuramı, motivasyonu bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak ele alır (Kara, 2008). Öz belirleme kuramına göre insanlar benlik duygularını geliştirmek; diğer insanlar, gruplar ve çevreyle bütünleştirmek için doğuştan yapıcı eğilimlere sahiptirler (Ryan ve Deci, 2004). Paulson (2003) bu teorinin insanların sosyal çevreye yönelme eğilimlerindeki özerkliklerini destekleme şekillerinde bireysel farklılıkları tanımlamak için kullanıldığını söylemektedir. Öz belirleme kuramı, insanın doğasında çevresini merak etme, öğrenme, gelişim ve ilginin doğal olarak bulunduğunu varsayar



(Niemiec ve Ryan, 2009). İlgili alanlarını kullanmak ve geliştirmek için doğuştan donatılmış olan bireyler, doğal olarak zorlukları arama, yeni bakış açıları keşfetme ve kültürel uygulamaları aktif olarak içselleştirme ve dönüştürme çabasında dırlar (Ryan ve Deci, 2004).

Deci ve Ryan'a (1980) göre motivasyon tarihinde *mekanik* ve *organizmik* kuramlar olarak ele alınmıştır. *Mekanik* kuramlarda organizma, fizyolojik dürtü ve çevreden gelen uyarılarla harekete geçerken; *organizmik* kuramlarda organizmalar içsel ihtiyaçlara göre harekete geçerler ve bu ihtiyaçlar için harekete geçecek güce kendiliğinden sahiptirler (Ayaz, 2018: 15). Deci ve Ryan (1980) bu kuramda davranışın ortamdaki değişkenlerden mi yoksa kişi içindeki değişkenlerden mi kaynaklandığı sorgular. Cevap olarak da davranışın hem çevreden hem de kişinin kendinden etkilendiğini söylerler.

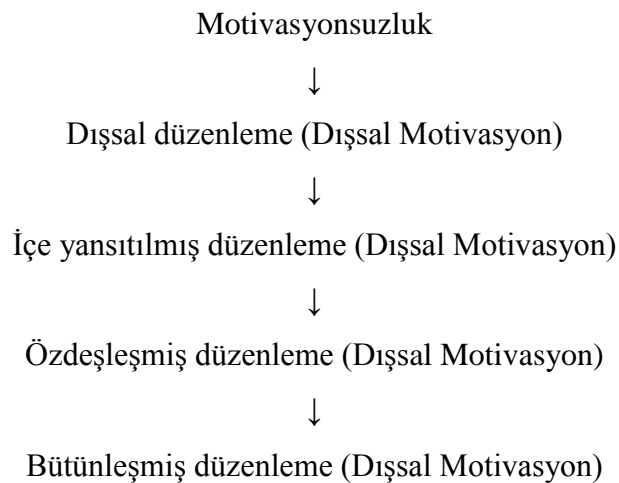
Öz belirleme kuramı, ihtiyaçların ve motivlerin insan gelişimini nasıl kolaylaştırdığına veya engellediğine dair geniş bir görüş açısı sunar ve her biri bir motivasyon veya kişilik işleyişinin bir yönünü ele alan altı mini teori içerir (Bauer vd. 2018: 82). Bunlar; sosyal bağların, ilişkilerin içsel motivasyon üzerindeki etkilerini özel olarak ele alan *bilişsel değerlendirme teorisi*, dışsal motivasyonu özellikleri, belirleyicileri ve sonuçlarıyla birlikte ele alan ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesi sürecini de inceleyen *organizmanın entegrasyonu teorisi*, bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda davranışını çeşitli formlarda düzenlemeye dayalı bireysel farklılıkları tanımlamaya çalışan *nedensellik yönelimleri teorisi*, insanların psikolojik ihtiyaçlarını (özerklik, yetkinlik, ilişkililik) tanımlayan ve bunların psikolojik sağlık ve iyi oluş ile ilişkilerini inceleyen *temel psikolojik ihtiyaç teorisi*, iç ve dış hedefler, yönelimler ile motivasyon ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi ele alan *amaç içeriği teorisi*, yakın arkadaşlar ve duygusal bağ kurulan kişilerle olan ilişkileri inceleyen ve bunun karşılıklı olarak temel psikolojik ihtiyaçlara katkısını ele alan *ilişkiler motivasyon teorisi*dir (URL1).

Ryan ve Deci (2004) sağlıklı gelişimin iç organizasyon ve bütünsel öz-düzenlemeye yönelme ile kendini başkalarıyla bütünleştirme eğiliminin entegrasyonu ile gerçekleşeceğini söylemektedirler. İnsanlar motivasyonun sağlığı, büyümesi ve devamı için 3 temel psikolojik ihtiyaca sahiptir. Bunlar *yetkinlik*, *ilişkili olma* ve *özerkliliktir* (Bauer vd., 2018; Deci ve Ryan, 1980; Gagné ve Deci, 2005; Hyde ve Atkinson, 2019; Ryan ve Deci, 2000; Paulson, 2003). *Yetkinlik*; bireyin sonuca ulaşırken etkili bir şekilde neyi nasıl yapacağını bilmesidir. Birey kendinden emin bir

şekilde eylemlerinde etkili olmak ister. *İlişkili olma*; bireyin çevresiyle güvenli ve tatmin edici ilişkiler kurabilmesidir. Seçimlerini etkileyen kişilerle bağ kurar. *Özerklik*; bireyin davranış için organizmayı kendi kendine harekete geçirebilmesi ve süreç içerisinde düzenleyebilmesidir (Ayaz, 2018: 16; Hyde ve Atkinson, 2019: 42). Bauer vd. (2018) öz belirleme kuramının en güçlü yanlarından birinin bu temel ihtiyaçların karşılanması ve tatmin edilmesine olan vurgusu olduğunu söylemektedirler. Üç temel psikolojik ihtiyacın karşılandığı ortamlar desteklenirse bireyin içsel motivasyonu korunur. Bu ihtiyaçları karşılandığında birey üretken, mutlu ve motive olur. Karşılanmadığında ise üretkenlik, mutluluk ve motivasyon düşer (Pink 2018: 87).

Ryan ve Deci Öz Belirleme Kuramı'nı 3 ana sınıfa ayırmışlardır: *içsel motivasyon*, *dışsal motivasyon* ve *motivasyonsuzluk* (Ayaz, 2018; Gagné ve Deci, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Var olmayan motivasyon olarak adlandırılacak motivasyondan, tamamen kendi kendini belirleyen içsel motivasyonun diğer uçlarına kadar bir süreklilik vardır (Paulson, 2003). Motivasyon; içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk boyutları arasında devamlı bir süreçtir; dışsal motivasyon türleri de bu yolculuğun arasındadır (Ayaz, 2018: 17). İhtiyaçlar insanı harekete geçirmiyorsa motivasyonsuzluk söz konusu olur (Topçu, 2015). Birey iç ya da dış kaynaklı etmenler etkisiyle çalışma isteği gösterebilir ya da her ikisinin etkisiyle de çalışabilir (Yüksel, 2017). Birey faaliyete değer verdiği için, baskı altında olduğu için, kişisel bir bağlılık duygusu veya gözetim altında olmaktan kaynaklı korkularından dolayı harekete geçebilir (Ayaz,2018: 2).

Kısaca özetlemek gerekirse motivasyon süreci aşağıdaki gibidir. (Fairchild ve diğerlerinden (2005) aktaran Kara, 2008)





### İçsel düzenleme (İçsel Motivasyon)

#### Şekil 1. Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon Süreci.

##### 2.1.2.3.1 İçsel motivasyon

İçsel motivasyon kavramı ilk olarak Psikoloji profesörü olan Harry F. Harlow tarafından 1949 yılında yaptığı bir deney sonucunda ortaya atılmıştır. Harlow'un "Görevin icrası içsel bir ödül sağladı." açıklaması 20 yıl sonra Edward Deci'nin soma küpü deneyiyle doğrulanıp geliştirilmiştir (Pink,2018: 11-19). Deci ve Ryan'a (2000) göre içsel motivasyon kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılaması için doğal olarak ortaya çıkar ve ihtiyacı karşılanması için yapılan işin kendisi motive edicidir. Öz belirleme kuramının merkezinde özerk motivasyon ile kontrollü motivasyon arasındaki ayrım yer almaktadır. Özerklik, bir irade duygusuyla hareket etmeyi ve seçim deneyimine sahip olmayı içerir. İçsel motivasyon özerk motivasyonun bir örneğidir. İnsanlar bir faaliyete girerler, çünkü onu ilginç bulurlar, aktiviteyi tamamen gönüllü olarak yaparlar (örneğin eğlenceli olduğu için çalışmak). Öz belirleme kuramı, özerk ve kontrollü davranışların hem altında yatan düzenleme süreçlerini hem de beraberindeki deneyimler açısından farklılık gösterdiğini ileri sürer (Gagné ve Deci, 2005: 334). Bir birey tamamen kendi keyfi için bir şeyler yapıyorsa, içsel olarak motive olduğu kabul edilir (Paulson, 2003). Psikolojik ihtiyaçların karşılanması, yalnızca refahı değil aynı zamanda içsel olarak motive edilmiş eylemi kolaylaştırır; bu da refahı, performansı, canlılığı, uyarlanabilir sosyal bağlantıları ve diğer insani gelişmenin belirteçlerini daha da kolaylaştırır (Ryan ve Deci, 2000 ). İçsel motivasyon bireyin kendi isteği ile harekete geçmesidir. İçsel motivasyon, davranışın kendisi ilginç ve memnuniyet verici ise, davranış yapılırken enerjik olma durumudur (Demir, 2018; Okur, 2017). İç kaynak etkenler kişinin öğrenme isteği, kendini gerçekleştirme isteği, zevk, doyum vb. durumlarını anlatır (Yüksel, 2017). Birey harcanan çabanın öğrenmeye değeceğinin farkındadır ve bu nedenle çalışır (Akbaba, 2006). Birey zevk aldığı ve uğraşmaktan keyiflendiği için etkinliği yapar (Topçu, 2015). İçsel motivasyonda güdü düzeyi; kişinin yeterli olma, bilme ve anlama ihtiyacından kaynaklı olarak kendi kendisine sağlamasıdır (Yüksel, 2017). İçsel motive olan insanlar bağımsız özerk olarak yaptıkları davranışlarla kendilerini ifade ederler (Kara, 2008).

### 2.1.2.3.2 Dışsal motivasyon

İlginç olmayan faaliyetler (yani, özünde motive edici olmayan) dışsal motivasyon gerektirir, bu nedenle davranışın ortaya çıkması örtük onay veya somut ödüller gibi istenen sonuç arasında bir ihtimal algısına bağlıdır. Bu, klasik dışsal motivasyon türüdür ve kontrollü motivasyonun bir prototipidir. Dışarıdan düzenlendiğinde, insanlar istenen bir sonuç elde etmek veya istenmeyen bir sonuçtan kaçınmak niyetiyle hareket ederler, bu nedenle organizma yalnızca bu sonuçlara göre harekete geçer (örneğin patron izlerken çalışmak) (Gagné ve Deci, 2005: 335). Vallerand (2004) dışsal motivasyonu etkinliğin kendisinden ziyade, getireceği harici unsurların organizmayı harekete geçirmesi olarak tanımlar (Topçu,2015). Dışsal motivasyonda bireyi öğrenme sürecinin kendisi değil süreçle doğrudan ilgisi olmayan pekiştiriciler harekete geçirir (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyon içsel motivasyonun tersine sonuç odaklıdır ve elde edilen sonucun kendisi motive edicidir. Bireyi harekete eylemin sonucu geçirir (Demir,2018). Motivasyon sürecine dışarıdan giren etkenler haricidir. Not, ödül, para vb. (Yüksel, 2017). Dışsal motivasyon bir davranışı belirli bir getirisi olduğu için yapma isteğidir (Okur,2017). Dışsal motivasyonda amaç organizmayı hedefe yönlendirmek için dışarıdan pekiştiricilerle güdülenmeyi sağlamak ya da yükseltmektir. Öz belirleme kuramının önemli bir yönü, dışsal motivasyonun, otonom ve kontrollü olduğu derecede değişebileceği önermesidir (Gagné ve Deci, 2005).

Deci ve Ryan'a (1980) göre dışsal motivasyonun 4 bileşeni vardır. Dışsal motivasyonun bileşenleri *bütünleşmiş düzenleme*, *özdeşleşmiş düzenleme*, *içe yansıtılmış düzenleme* ve *dışsal düzenleme* şeklinde sınıflandırılmıştır (Ayaz, 2018: 16; Gagné ve Deci, 2005; Hyde ve Atkinson, 2019). *Dışsal düzenleme* (external regulation) bireyin açık olduğu, etkilendiği dışsal temaslar/ilişkiler davranışlarını kontrol etmektedir (Kara, 2008). Davranışın kaynağını baskı ve cezadan kaçmak ve ödüle ulaşmak için dış unsurlar yönetir (Topçu, 2015). En az özerk olan dışsal motivasyon türüdür (Niemic ve Ryan, 2009). *İçe yansıtılmış düzenleme* (*introjected regulation*) suçluluk ya da öz değer gibi duyguların kişiye yaptığı psikolojik baskı nedeniyle davranış sergilenir (Kara, 2008). Davranış bireyin utanma, suçluluk ve kaygı gibi olumsuz duygulardan kaçmak ya da ego, gurur gibi olumlu duygulardan dolayı yapılır (Niemic ve Ryan, 2009; Topçu, 2015: 43). Boiche ve Sarrazin (2007) dışsal motive olan bireylerin bir ödül almak, suçluluk duygusuna kapılmamak ya da bir tasvip ya da onay almak için davranışı gerçekleştirdiklerini

söylemektedirler (aktaran Kara, 2008). Bir öğretmenin ayıp olmasının diye başka bir sınıfın etkinliğine katılması ya da okuma yazma etkinliğinde bir başka sınıftan daha başarılı olma isteği ile davranış sergilemesi buna örnek olabilir. Burada kaynakların yer değiştirmesi söz konusudur. *Özdeşleşme (identified regulation)*; daha fazla özerkliğe ilerleyen davranışlardır (Niemic ve Ryan, 2009). Boiche ve Sarrazin (2007) bireyin davranışı yapmak zorunda olduğu için değil de davranışın değerini benimsediği ve kendi hedefleri ile özdeşleştiği için yapması olarak tanımlamaktadırlar (aktaran Kara, 2008). Ryan ve ark. (2010) bireyin davranışı kendi değeri ile ilişkilendirip dış baskı ve kontrol hissetmeden yapma sorumluluğu hissetmeleri olarak tanımlar (aktaran Topçu, 2015: 44). Kişinin davranışını yönlendiren nedenler dışsal faktörlerden içsel faktörlere geçiş yaptıysa içselleştirme söz konusudur. Davranışları yapmamıza neden olan dış etkenlerden kurtulup özümseyerek yapar hale geldiysek içselleştirme gerçekleşmiştir (Kara, 2008). Bireyin uzun erimde kendine faydalı olacağını düşündüğü etkinliği yapmasıdır. Örneğin yazar olmak isteyen bir bireyin bir yazarın söyleşisine katılması. *Bütünleştirme (integrated regulation)* bileşeninde birey davranışlarını ya da yapacağı etkinliği, etkinliğin kendi değerinden farklı olarak kendisinin sahip olduğu başka değer ve hedefleri ile yeni bir şekilde yorumlaması ya da bütünleştirmesi söz konusudur (Topçu, 2015: 44). Bütünleştirme dışsal motivasyonunun en bağımsız bileşenidir (Gagné ve Deci, 2005; Niemic ve Ryan, 2009). Bütünleştirme sonucu düzenlenen davranışlar dışsal düzenlemenin en olgun ve tamamen öz belirlenmiş şeklidir ayrıca bu davranışlar içsel motivasyona çok benzemektedirler. Bütünleştirilmiş dışsal ve içsel motivasyon düzenleme tipleri gerçek bir özerkliğin temelini oluştururlar (Kara, 2008: 66). Dışsal motive olan davranışlar, içselleştirme ve bütünleşmeye dönüşebilirler.

Yıldız'a (2010) göre içsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranışın nedenselliğinden kaynaklanmakta olup içsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir (aktaran Balantekin ve Oksal, 2014: 103).

### **2.1.2.3.3 Motivasyonsuzluk**

Motivasyonsuzluk bir davranış ya da uyarımın karşısında herhangi bir düzenlemenin olmamasıdır. Bu durumda, birey davranışları ve çevresi ile ilgili bağlam yoksunluğu yaşar (Kara, 2008). Birey harekete geçmek için içten ve dıştan güdülenmiyorsa motivasyonsuzluk söz konusudur (Topçu, 2015).

Öz belirleme kuramını ele aldıktan sonra eğitimde sıkça kullandığımız ödüllerin içsel ve dışsal motivasyon üzerindeki etkisini de ayrıca ele almanın faydalı olacağı düşünülmüştür.

#### **2.1.2.3.4 Ödüllerin (harici unsurlar) içsel ve dışsal motivasyon üzerindeki etkileri**

Öz belirleme kuramında esas olan bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi ve böylece içsel olarak güdülenerek organizmanın harekete geçmesidir. Çünkü bu anlayış bireyin doğuştan donatılarak getirdiği eğilimlere uygundur (Deci ve Ryan, 1980; Ryan ve Deci, 2000, 2004; Gagné ve Deci, 2005; Niemiec ve Ryan, 2009). İnsan hayatının her alanında harici motivasyon unsurları ile karşılaşabilir. İşçilerin, öğrencilerin vb. performanslarını arttırmak amacıyla harici unsurlar işe koşulabilir. Bu unsurlar her zaman yararlı olmayabilir hatta insan motivasyonunun sürecini olumsuz etkileyebilir. Pink'e (2018: 72) göre ödül ve ceza sistemi; içsel motivasyonu öldürebilir, performansı düşürebilir, yaratıcılığı yok edebilir, iyi davranışları törpüleyebilir, aldatmayı, kısa yoldan gitmeyi teşvik edebilir, bağımlılık yaratarak kısa amaçlı düşünmeye yöneltebilir. Akbaba'nın (2006) Gordon'dan (1999) aktardığına göre övgü, not, özel ayrıcalıklar gibi ödüllerle öğrencileri motive etmek ve denetim altında tutmak onların içten gelen motivasyonlarını zayıflatır ve etkinliklerden vazgeçmesine neden olur. Özel olarak, somut dışsal ödüllendirme içsel motivasyona zarar verebilirken, sözel olumlu geri bildirimler ise katkı sağlamaktadır (Gagné ve Deci, 2005).

Bilişsel değerlendirme kuramına göre de somut ödüller, kıyaslama ve değerlendirmeler gibi dış faktörler, özerklik duygularını azaltma eğilimindedir. Bireyin özerk olarak davranışı yapabilmesi özerkliği ve dolayısıyla içsel hareketi olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca özerklik duygularının yanı sıra yetkinlik duygularının da içsel motivasyon için önemli olduğu; bu bağlamda zorlayıcı faaliyetlerin kendiliğinden son derece motive edici olduğu ve olumlu geri bildirimlerin insanların başarılı performanslarından kendi sorumluluklarının etkisini hissettiklerinde bir yetkinlik duygusu geliştirerek içsel motivasyonun kolaylaştırdığını belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1980: 35; Gagné ve Deci, 2005: 334).

Tamamen gönüllülerden ve hiçbir maddi teşvik almadan oluşturulan, 260 dünya dilinde 3 milyonu İngilizce olmak üzere 10 milyondan fazla başlığa sahip

Wikipedia'nın, milyonlarca dolar harcayarak Microsoft'un oluşturduğu Msn Encarta dijital ansiklopedisinin 16 yılda ömrünü bitirmesi; çalışanlardan en iyi verimi almak için harici ödüllere yaslanan şirketlerin %50'sinin gönüllülerin yazdığı, kullanıma tamamen açık Apache Web yazılımı kullanması; gönüllülerin oluşturduğu LINUX işletim sistemi ve Firefox tarayıcı kullanıcı sayısı azımsanmayacak kadar fazla olması içsel motivasyonun gücü hakkında verilebilecek güçlü örnekler olabilir (Pink, 2018: 26-35).

Kuzey Amerika ve Avrupa'da 684 açık kaynak kodlu yazılım geliştiricisine neden bu projelere dahil olduklarını sorulduğunda; verilen cevaplarda zevk alma temelli içsel motivasyonun, yaratıcı yönlerini belirgin bir şekilde hissetmenin en güçlü ve kalıcı güdü olduğu sonucuna varıldı (Lakhani ve Wolf, 2003). Bu araştırma sonucu da yukarıda verilen örneklerin sonuçsal nedenlerini desteklemektedir.

Dışsal motivasyonun zararlarını açıklayabilecek Crowding Out in Blood Donation: Was Titmuss Right? (2008) adlı çalışmada kan bağıışı için kan bağıışı çalışmaları yapan 153 kadın denek bulunur. 3 gruba ayrılan bu bağıışçıların 1. grubuna bağıış için hiçbir şey verilmez. 2. gruba bağıış için 50 İsveç kronu, 3. gruba ise kanser hastalarına bağıışlanmak üzere 50 İsveç kronu vaat edilir. Sonuç özet olarak 1. gruptakilerin %52'si, 2. gruptakilerin %30'u, 3. gruptakilerin ise %53'ü kan bağıışında bulunur. Bu insanların hepsinin zaten kan bağıışçısı olduğu düşünüldüğünde harici motivasyonun etkisinin yıkıcı sonuçlara yol açabileceği düşünülmektedir (Mellstrom ve Johannesson, 2008). Harici ödüller (özellikle de para); saygın davranış ve değerleri lekeleyip içsel motivasyonu azaltabiliyor ve doğası gereği yaratıcılık gerektiren ya da soylu bir tarafı bulunan işlerle birleştirildiğinde zararlı sonuçlara neden olabiliyor (Pink, 2018). Koşullu maddi ödüller, rekabet ve değerlendirmeler gibi diğer dışsal faktörler; yaratıcılık, bilişsel esneklik ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu tespit edilen problem çözme becerisi gibi özelliklere zarar verebilmektedir (Gagné ve Deci, 2005). Pink'e (2018) göre ödüller ilginç olmayan ve yaratıcılık istemeyen rutin görevlerde, mekanik işlerde performansı olumlu etkileyebilir. Deci ve Ryan'a (2004) göre harici ödüller şartlı olmak yerine beklenmedik anlarda verilirse içsel motivasyonu öldürmez.

#### **2.1.2.4 Weiner'innedensel yüklemeler kuramı**

Weiner'e göre davranışlar kişinin karşılaştığı olayları açıklama tarzına göre etkilenmektedir (Viau, 2015). Kimisi başarıyı çabaya bağlarken kimisi yeteneğe

bağlayabilir. Yüksel'e (2017) göre ise kişinin başarı ya da başarısızlıklarını bireysel olarak nasıl değerlendirdiklerini açıklamaya çalışan kuramdır. Weiner bu kuramda nedenleri 3'e ayırmıştır: *Nedeni kontrol mekânı*, *nedenin sürekliliği*, *nedenin kontrol derecesi* (aktaran Viau, 2015). Selçuk (2001) ise içsel ya da dışsal olabilen denetim odağı, durağanlık, denetlenebilirlik olarak sınıflandırmıştır (aktaran Akbaba, 2006). *Kontrol mekânı açısından nedenler* içsel ya da dışsal olarak belirlenebilir. Kişi başarı ya da başarısızlığının nedenini kendinde arıyorsa bu içsel; dış faktörlerde arıyorsa bu dışsal yüklemidir (Toprakçı, 2015: 337). Öğrenci sınavdan iyi not aldıysa bu içsel yüklemeye, ya da düşük notu öğretmeni verdiyse bu da dışsal yüklemeye örnek olabilir. Başarısının nedenini kendinde arayan öğrencilerin daha başarılı oldukları araştırmalarla görülmüştür (Akbaba, 2006). *Sürekliliğe* göre ise nedenler değişebilen ya da sürekli devam eden olarak belirlenebilir. Başarı şansa bağlanırsa bu değişebilen bir neden olabileceken, yeteneğe bağlanıyorsa bu da sürekli devam eden neden olabilir (Yüksel, 2017: 32). *Kontrol derecesi açısından* ise kontrol edilebilen ya da edilemeyen nedenler olarak ayrılır. Şans kontrol edilemeyen bir neden olabileceken çalışma ve gayret kontrol edilebilen bir neden olabilir (Akbaba, 2006).

### **2.1.2.5 Keller'in ARCS motivasyon teorisi**

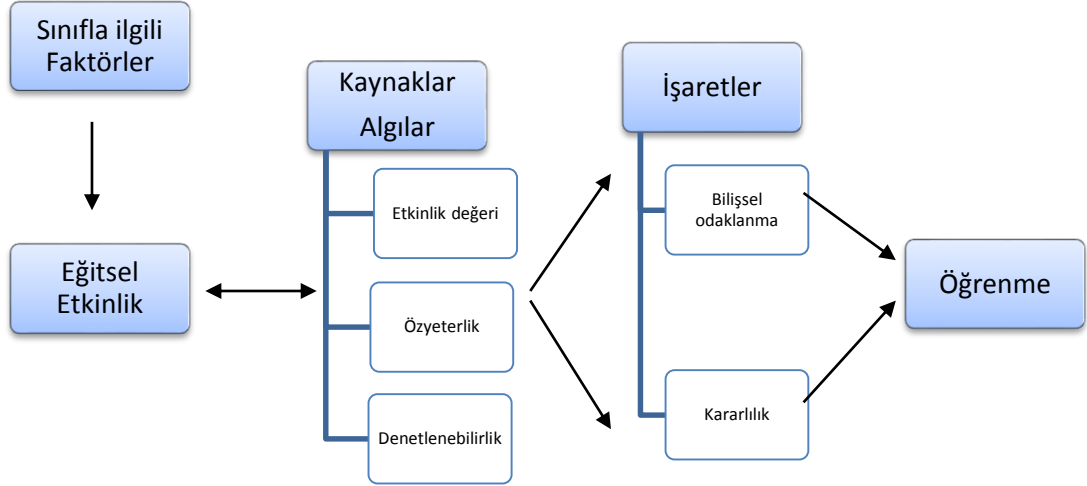
Keller (1987a) öğrenme sürecinde motivasyonu sağlamak için, beklenti-değer teorisini temel alan ve dört boyuttan oluşan ARCS Motivasyon Modeli'ni geliştirmiştir. Model; "Attention (Dikkat)", "Relevance (İlişki)", "Confidence (Güven)" ve "Satisfaction (Doyum)" kelimelerinin baş harflerinden oluştuğu için ARCS Motivasyon Modeli olarak adlandırılmıştır (aktaran Erdoğan, 2015: 43). *Dikkat*; öğrencinin ders sürecinde dikkatini çekmek ve bu dikkati devam ettirebilmek adına geliştirilen etkinliklerin olduğu alt boyuttur (Çoban, 2017). Farklı yöntemler kullanarak dikkati sürekli canlı tutmak gerekir (Akbaba, 2006). *İlgi*; öğrencinin ders sürecinde yapacağı etkinliklerin kendisi için öneminin farkına varması ve öğrendiği bilgilerin uzun erimde kendisi için faydasına yönelik beklentilerini karşılamasıyla ilgili motivasyon alt boyutudur (Çoban, 2017: 26). *Güven*; öğrenciyi hedefe ulaşacağına inandırmaktır. Öğrenci buna güvenmezse motivasyonu düşecektir (Akbaba, 2006). Öğrencinin ders sürecinde kazandığı yeni bilgi ve becerilerle; başarı hissini yaşamasına yönelik etkinlikleri içeren motivasyon alt boyutudur. *Doyum*; öğrencilerin çalışma ve isteklerini devam ettirmeleri için iç ve dış motivasyonlarını



sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsayan motivasyon alt boyutudur (Çoban, 2017: 28).

Bu bölümde motivasyon kuramları kapsam ve süreç teorileri olarak ele alındı. Bu araştırma eğitim alanında yapıldığını ve örnekleminin de ilkökul öğrencilerinden oluştuğunu göz önüne aldığımızda Rolland Viau'nun (2015) *Öğrenci Motivasyon Dinamiği* olarak ele aldığı modelinin de sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca modelin sosyo-bilişsel yaklaşıma dayalı olması, bu yaklaşımında öz belirleme kuramı ile benzer yönlerinin olması ve bunun öğrenci motivasyonunun da nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak fikir vermesi önemsenmiştir.

### 2.1.3 Öğrenci Motivasyon Dinamiği



Şekil 2. Öğrenci Motivasyon Dinamiği (Viau, 2015:6).

Okulda motivasyon modelini kısaca açıklayalım. Öğrenciye sunulan bir *eğitsel etkinlik* öğrenci için bir anlam taşıyorsa, *değerliyse* ve öğrenci bu etkinliği yapabilecek inanca sahip (*özyeterlik*) ise aynı zamanda da süreci kontrol edebileceğine inanıyorsa (*denetlenebilirlik*); öğrenci *bilişsel olarak odaklanacak* ve *kararlılık* gösterecektir. Böylece *öğrenme* gerçekleşecektir (Viau, 2015: 7). Öğrenme algılamamanın içinden çıkacaktır (Özarpınar, 2016). Bu modelde algılar arasındaki etkileşim yüksektir. Öğrenci etkinlik hakkında yüksek özyeterlik algısına sahip ise muhtemel etkinliğe değer de verecektir. Çünkü zihin gelen bilgi, yapılacak iş ya da çözülecek probleme verdiği anlama göre tepki belirler (Özarpınar, 2016). Aynı

etkileşim işaretler arasında da mevcuttur. Bilişsel odaklanma arttıkça kararlılıkta artar (Viau, 2015).

Öğrenci motivasyon dinamiği öğrencinin özgeçmişi, toplum, okul, sınıf gibi dış faktörlerden etkilenir (Viau, 2015). Burada öğrencinin okulda öğrenmesi ile ilgili olarak sınıf ile ilgili harici faktörlerin irdelenmesi öğrenme motivasyonunun açıklanması açısından uygun görülmüştür ve sınırlandırılmıştır. Bu diğer faktörlerin öğrenme motivasyonu etkilemeyeceği anlamına gelmez. Viau bu modelin sınıf içinde bağlamsal olduğunu uzun erimde fikir verme konusunda yetersiz kalabileceğini söylemektedir. Sınıf ile ilgili faktörler öğrenci motivasyon dinamiğinde okulda motivasyon açısından en önemli yere sahiptir. Eğitsel etkinlikler, iletişim, değerlendirme, sınıf atmosferi, ödül ve ceza gibi uygulamalar özellikle öğretmenlerin dikkat emesi gereken unsurlardır (Viau, 2015: 9). Stipek'e (1996) göre motive olmuş öğrenci okula karşı olumlu tutumlar sergiler ve okul onlar için yeterlidir aynı zamanda bu öğrenciler zor işleri deneyerek bilgiyi derinlemesine işlerler. Zor işleri seçmek ve uğraşmak aynı zamanda öz belirleme kuramına göre içsel motive olan kişilerin de özellikleri arasındadır. Ryan ve Deci de (1998) araştırmalarında etkinliklerin içsel motivasyonu sağlayabilmesi için; uğraştırıcı, kontrol edilebilir, özerklik sağlayıcı, merak duygusunu uyandıran ve duygusal tepkiler doğurabilecek nitelikte olmasını vurgular (aktaran Yüksel, 2017: 20). Bu noktada öğrenci motivasyon dinamiği modeli öz belirleme kuramı ile benzerlik göstermektedir.

Etkinlik yapmadan öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle etkinliğin olumlu motivasyon dinamiğini canlandırması gerekir. Bir etkinliğe karşı olumsuz algı varsa kaçınma stratejileri ortaya çıkar ve odaklanma gerçekleşmez. Etkinliğe karşı ortaya çıkan algı olumlu ise işlevsel motivasyon dinamiği ortaya çıkar (Viau, 2015:9). Deneyim ve ilgileriyle, algıları, tepkileriyle, mizaç ve karakterleriyle çocuklar birbirlerine benzemezler (Özarpınar, 2016). Sosyobilişsel yaklaşım taraftarları motivasyon dinamiğini algıların temellendirdiğini savunurken, motivasyon kadar öğrenme için kişinin öğrenmeye uygunluğu da vurgu yaparlar (Viau, 2015). Viau (2015) algıları bireyin kendisi ve başkasıyla ilgili olaylar hakkındaki yargıları olarak tanımlarken, Özarpınar (2016) algıyı önceki deneyimlere göre karşılaştırma yaparak bir tanı koymak ve hüküm vermek olarak tanımlar.

### 2.1.3.1 Kaynaklar-algılar

Etkinlik değeri: Etkinliğe duyulan ilgi ve amaçlar açısından sağladığı yararlıdır. Motivasyon dinamiği modelinde ilgi; etkinliğin tamamlanmasından elde edilen içsel doyuma işaret ederken, yarar ise etkinliğin tamamlanmasıyla elde edilen avantajlardır. Her yararlı etkinlik ilgi uyandırmayabilirken, her ilgi uyandıran etkinlik de yarar sağlamayabilir. Öğrencilerin bir etkinliğe ilgi duyması ve yararlarını kestirebilmesi amaçlarına bağlıdır (Viau, 2015: 19). Öğrenci eğer etkinliğe ilgi duyup merakla yaklaşıyorsa öğrenme süresi kısalmıştır. Motivasyonları yüksek olduğu zamanlarda derslerine karşı dikkat, ilgi ve çabaları da artabilir. Motive olduğu ölçüde başarılı olma ihtimalleri yüksektir (Tahiroğlu ve Çakır, 2014: 31). *Öğrenci amaçları* bu modelde *sosyal, okul ve uzak* amaçlar olarak sınıflandırılmıştır. Sınıf ortamında öğrencinin kabul edilme, sevilme, seçilme, arkadaşlık kurma, paylaşma vb. sosyal amaçları vardır. Okulda ise öğrenme ve başarı (performans) amaçları vardır. Kendini gerçekleştirmek, merak ettiği şeyden peşinden gitmek, yenilenmek amaçları öğrenme amaçlarını gösterirken; iyi not alma, kendini başkalarına ispat etme gibi amaçlar da başarı amaçlarını gösterir. Burada asıl olan öğrenciyi öğrenme amaçlarına yaklaştırmaktır. Dweck'e göre öğrencinin öğrenme amacı ne kadar yüksek ise motivasyonu da o oranda yüksektir. Uzak amaçlar ise sosyal ve okul amaçları tarafından şekillenir (aktaran Viau, 2015: 21-23). Yapılan etkinlikler öğrencinin bir öngörü ortaya koymasını sağlar. Örneğin futbolcu olma hayali bulunan bir öğrencinin spor etkinliklerine olan değer algısı olumlu olacaktır. Özet olarak sosyal, okul ve uzak amaçlar öğrenciye sunulan eğitsel etkinliğe değer biçme ile bağlantılıdır. Bu kısımda öğrenci amaçlarının öz belirleme kuramının 3 temel psikolojik ihtiyacı olan yetkinlik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçları ile bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Özyeterlik: Bandura ve Locke'a (2003) göre özyeterlik; amaca giden yolda gerekenleri düzenleyebilmek ve bunları hayata geçirmeye duyulan inançtır. Öğrencinin kendisine sunulan etkinliğe ilişkin önceki deneyimlerine dayalı olarak olumlu öngörüdür de diyebiliriz. Ancak bireysel farklılıklar amaç ve yaşantıları etkileyeceğinden sonuçlar da etkilenir. Öğrencinin kendine olan inancı ve bakış açısı motivasyonunu etkiler (Okur,2017). Motivasyonun kaynağı öğrenmeyi etkiler. Goland ve Vanlade'nin (2004) araştırmasına göre de üst düzey yeterlik algısında sahip olan öğrencilerin; karmaşık ve zor öğrenmeleri seçtikleri, hedef yükselttikleri, stres ve kaygı ile kararlı bir şekilde başa çıktıkları görülmüştür. Zimmerman da (2000) eğitsel etkinliği

başarmaya ilişkin üst düzey özyeterlik algısına sahip olan öğrencinin öz düzenleme ve üst bilişsel stratejiler kullandıklarını kanıtlamıştır (aktaran Viau, 2015: 32-33). İşin merkezinde olan ve iş ile haşır neşir olan öğrencinin motivasyonları sonucunda ortaya çıkanlar tekrar motive etme kaynağıdır. Kendine güvenleri bu ürünler sayesinde artan öğrencilerin motivasyonları da yükselir (Demir ve Budak; 2016: 33). VanZile-Tamsen ve Livingston (1999) araştırmalarında öğrencilerin sahip oldukları motivasyonel inançları, pozitif ve negatif motivasyon olmak üzere iki şekilde ifade etmiştir. Pozitif motivasyon yönelimli öğrencilerin; yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları, içsel kontrol odaklı oldukları, kendilerine performansa yönelik değil öğrenmeye yönelik hedefler koyduklarını belirlemişlerdir (aktaran Hafızoğlu, 2018:25).

Kontrol edilebilirlik algısı: İnsanın yaşadığı, içinde bulunduğu duruma hükmetme kabiliyeti olarak tanımlayabiliriz. Okul bağlamında ise öğrencinin yapmış olduğu eğitsel etkinlik üzerinde gerçekleştirdiği kontrol derecesidir. Motivasyon dinamiğinin önemli bir kaynağı olan kontrol edilebilirlik algısının temelinde ise bireyin özerklik gereksinimi yatar. Özerklik ihtiyacı giderilen bir öğrenci eğitsel etkinliği kontrol edebileceği algısına sahip olur bu da motivasyonunu yükseltir. Öğrenci özerkliğini destekleyen bir öğretmen motivasyonu, ilgiyi, yaratıcılığı, kararlılığı, odaklanmayı da büyük ölçüde teşvik etmiş olur (Viau, 2015: 36-40). Özerklik desteği, bireyin davranışı kendi iradesiyle yapıp sonuçlarıyla da kendi yüzleşmesi için otorite konumundaki kişi tarafından destek olunmasıdır (Ayaz, 2018). Ryan ve Deci' ye (2000) göre Öz Belirleme Kuramı'nda *özerklik* harici bir baskı olmaksızın kişinin kendine özgü, etkin bir şekilde kontrol edebildiği, kendi belirlediği davranışları göstermesidir. Öğrenci motivasyonu dinamiği modeli kontrol edilebilirlik algısı kaynağında öz belirleme kuramıyla ortak noktalar içermektedir. Öz belirleme kuramında özerklik üç temel psikolojik ihtiyaçtan biridir ve desteklendiği süreçte motivasyon artar (Niemic ve Ryan, 2009).

### **2.1.3.2 İşaretler**

Bilişsel odaklanma: Öğrencinin eğitsel etkinliğin gereklerini karşılamak için stratejilere bilinçli başvurusudur. Olumlu motivasyon odaklanmayı da beraberinde getirirken, olumsuz motivasyona sahip öğrencilerin odaklanma yerine kaçınma eğilimi göstermesi güçlü bir ihtimaldir. Öğrencinin bir etkinliği yapmama ya da bitirmesi gereken süreyi uzatması kaçınma eğilimidir (Viau, 2015: 45). Bireyin sorumluluk olarak etkinliklerde kararlılıkla ilerlemesini sağlayan motivasyon bilişsel

süreçleri de etkiler (Budak, 2016). Bu nedenle bilişsel odaklanma; etkinlikten algılanan değerler neticesinde ortaya çıkacak olan motivasyondan doğrudan etkilenebilir.

Kararlılık: Öğrenci kaçınmadan, süreyi uzatmadan, oyalanmadan etkinlik için çaba gösteriyor zaman ayırıyorsa kararlılık göstermektedir. Bilişsel odaklanma ile kararlılık sıkı ilişki içindedir. Kararlılık arttıkça odaklanma, odaklanma arttıkça kararlılık artar (Viau, 2015: 54).

### **2.1.3.3 Öğrenme**

Bu modeldeki motivasyon dinamiğinin son işaretçisidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi algıdan başlayan motivasyon dinamiği sürecinin sağlıklı işlediğini gösterir. Öğrenme gerçekleşmezse süreci baştan ele almak gerekebilir. Öğrenme oluştuktan sonra ise motivasyon döngüsü başlar diyebiliriz. Öğrenen öğrenci daha fazla motive olacak, motive oldukça daha çok öğrenmek isteyecektir (Viau, 2015: 55). Öğrencinin kendi öğrenme düzeyi ve yeteneğine ilişkin yargısı öğrenme sürecini etkiler (Okur, 2017). Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci gerekli ön şartı yerine getirmemiştir ve öğrenmeye hazır değildir (Akbaba, 2006). Acat ve Demirel (2002) herhangi bir öğrenme alanında problem varsa bunu açıklayan ana sebeplerden birinin motivasyon eksikliği olduğunu belirtmektedirler (aktaran Okur, 2017). Çoban (2017) motivasyon ile öğrenme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır. Motivasyon, öğrenmenin tetikçisidir. Motivasyonsuz devinim olamayacağı gibi, istenilen, amaçlanan sonuçlara varmak da zor olacaktır (Budak, 2016: 21). Öğrenci karşılaştığı bilgiyi ya da kazanacağı davranışı nerede nasıl kullanacağını bilirse öğrenmelere karşı daha fazla güdülenebilir (Demir ve Budak, 2016). Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştırarak başarıyı artıran bir faktördür (Budak, 2016).

## **2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ**

### **2.2.1 Problem**

Latince kökene sahip olan problem; TDK 'ya (2019) göre teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele; sorun anlamına gelmektedir. Problemler belirsiz ve şüphe içeren durumlarla, zor soru ve ilişkilerden oluşmakla birlikte gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk özellikleriyle problem olmaktadır (Kalaycı,

2001). Birey de var olan dengeyi bozan ve çözülmesi zaruri hale gelen, bireyden bireye farklı şekillerde algılanabilen, zihin kapasitemizi, yaratıcılığımızı ve kararlılığımızı ortaya çıkarma fırsatı sunan durumlara problem diyebiliriz (Aydın, 2013). Serin (2014) problemi bireyin önceden belirlediği hedefine ulaşması yolunda karşılaştığı, onu zor durumda bırakan güçlük, zorluk ya da engel olarak ifade etmiştir. Adair (2016) ise problemle ilgili olarak genel manasıyla bireyin önüne gelen ve onu engelleyen bir şeydir demektedir. Tanımlardan genel olarak problemin insan için zorluk ve engel çıkararak bir durum olduğu bu durumun da insanlar da huzursuzluğa neden olduğu söylenebilir. Bir birey için problem olabilen bir durum başka birisi için olmayabilir (Loewen, 1995). Problem kişi için yeni ve orijinal özellikler taşımaktadır (Gelbal, 1991). Bir duruma problem diyebilmek için hemen göremediğimiz ve çözmek için kasıtlı girişimlerde bulunabildiğimiz durumun farkında olmamız ve çözmek için ilgili olmamız gerekir. Özetle bilişsel dengenin dengesizliğe düşmesi gerekir (Serin, 2014:55). Daha önce çözdüğümüz bir problem bizim için aynı huzursuzluğu yaratmayacağından problem olma özelliğini yitirir. Her problemin sahip olduğu alt problemlerle birlikte türü ve içeriği tespit edilmeden çözüm yolları geliştirilemeyebilir (Kalaycı, 2001).

### **2.2.2 Problemlerin Sınıflandırılması**

Thorndike; *günlük problemler* ve *entelektüel problemler* olarak, Simon; *yapılandırılmış* ve *yapılandırılmamış* problemler, Kneeland ise *hallet problemleri* ve *kökten çöz problemleri* olarak sınıflama yapmışlardır. Tek bir doğru cevabın olduğu ve bu cevaba götüren stratejilerin olduğu problemler *yapılandırılmış*; farklı cevapları ve çözüm yolları olabilecek ve bunların da kişiden kişiye göre değişebileceği problemler *yapılandırılmamış* problemlerdir. Bir eksiğin ortadan kaldırıldığı *hallet problemleri*; amaca ulaşmanın yol haritasının çizildiği *kökten çöz* problemleridir (aktaran Aydın, 2013). Totan (2011) problemleri *rutin ve rutin olmayan* problemler olarak sınıflandırmıştır. Rutin problemler iyi yapılandırılmış, rutin olmayan problemler ise yapılandırılmamış, gün içinde bireyin yaşantısında karşısına çıkan problemlerdir (Acar, 2018). *Rutin problemler* dört işlem olarak da bilinen problemlerken; *rutin olmayan problemler* konusu genellikle çevresel ya da çevrede rastlanılan olaylardan oluşan, verileri organize etme, sınıflandırma ve aralarında

ilişki kurma becerileriyle sırayla atılan adımlarla çözüme kavuşturulan problemlerdir (Kalaycı, 2001: 26; Serin, 2004).

### 2.2.3 Problem Çözme

Problem çözme kavramı eğitim, işletme, psikoloji vb. birçok alanda aynı anlamla kullanılmaktadır (Altun, 2018; Kalaycı, 2001). Problem çözme karşılaşılan engellerin aşılması ve belirsizliğin ortadan kaldırılmasına yönelik çabaların tümüdür (Gelbal, 1991). Problem çözme deneyimlerle öğrenilmiş kuralları birleştirmenin de ötesinde yeni çözüm yolları bulabilme becerisidir (Aydın, 2013; Serin ve Korkmaz, 2018). Sürekli bilgi depolayan bir beyin üretmek için bilimsel yöntemi kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bilimsel düşünmeyi kazandırabilmek de bilimsel yöntem ile mümkündür. Burada bahsedilen bilimsel yöntem problem çözme yöntemi ile aynı anlama gelmektedir. Üst düşünme süreçleri olan *eleştirel düşünme*, *yaratıcı düşünme* ve *problem çözme*, günümüz bireylerinden etkin bir şekilde beklenen becerilerdir. *Eleştirel düşünme* seçenekler arasında seçim yapabilme açısından değerlendirici özellik taşır. Davranış ve inançlara ölçüt getirerek gerekli bilgiyi elde etmeden yargıya varmama ilkesi özelliğini taşır. *Problem çözme* düşünme türü sistematik ve analitiktir. Bilinenleri kullanarak bilinmeyeniyi ortaya çıkarmayı amaçlar. Amaçlanan sonuçlardan istenen beceri ve çözüme ulaşmak için yaratıcılık ve karar verme de problem çözme sürecinde yer almalıdır (Kalaycı, 2001:3-4). Problem çözme temelde matematik disiplinin önemli bir unsuru olmakla birlikte karmaşık bir süreçtir (Serin ve Korkmaz, 2018). Problem çözme kavramı Fen ve Matematik problemlerinden tutun sosyal problemlerin çözümüne kadar geniş bir yelpazeyle ilgilidir (Kalaycı, 2001). İlk kez Howard Barrows'un 1960'lı yıllarda tıp alanında kullandığı problem çözme kavramı, eğitim alanında ilk olarak Amerikalı eğitimci John Dewey tarafından kullanılmış ve sistematik hale getirilmiştir (N. Serin, O.Serin ve Saygılı, 2010).

### 2.2.4 Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme karmaşık bir süreç olmakla birlikte araştırmacılar tarafından değişken adım sayısı ve sırasıyla tanımlanmıştır (Serin, 2014; Serin ve Korkmaz, 2018). Bu farklılığın sebebi aşamaların amacı ve faydasıyla ilişkilidir (Totan, 2011). John Dewey 1910 yılında yansıtıcı düşünme kuramında ortaya koyduğu ilkelerle

problem çözüme yöntemini geliştirmiştir. Dewey'in yansıtıcı düşünme kuramının eğitime aktarılması, eğitimde kullanılması problem çözüme yöntemi olarak isimlendirilir (Ata'dan (1998) aktaran Kalaycı, 2001:12). Gelbal (1991); problem çözümede bilim temel alınacaksa bunun John Dewey'in bilimsel yöntem sürecine yaslanması gerektiğini söylemektedir. Yansıtıcı düşünmenin temeli Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayanır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenen aktif katılımcı, gelişiminde söz sahibi olabilmelidir ki bunun da yolu yaparak yaşayarak öğrenmeden geçer (Aydın, 2013). Dewey, yansıtma sürecinin *öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etme* olarak beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar belirli bir ardıllığı takip etmek zorunda olmasalar da birbirleriyle uyumlu olmak zorundadırlar. *Öneriler*, birey rahatsız edici bir durumla karşılaştığında zihinde beliren fikir ve ihtimallerdir. *Problem*, rahatsız edici durumu tanımlayabilmesidir. *Hipotez biçimleme*, öneriler doğrultusunda yapılabilecekler hakkında tartışmadır. Hipotez problemin daha net ortaya konulması açısından önemlidir. *Nedenleme*, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin işe tamamen girerek test etmeye olanak sağlanmasıdır. *Test etme*, karar verilen uygulamaların hayata geçirilmesidir (Gelbal, 1991:168; Kızılkaya ve Aşkar, 2009:84). Problem çözüme bireyde olması gereken önemli bir beceridir dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin de bu beceriye katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Aydın; problem çözüme sürecine en önemli katkıyı John Dewey'in sağladığını söyleyerek Dewey'in problem çözüme aşamaları şu şekilde vermiştir (2013: 22):

- Problemin farkına varma (tanıma)
- Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama)
- Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama)
- Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)
- Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme)
- Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözme)

Kalaycı'ya (2001) göre problem çözüme yoluyla öğrenme bilimsel araştırma yöntemini temel alır ve aşamaları şu şekildedir.

- Problemin varlığını fark etmek,
- Problem hakkında bilgi toplamak,
- Probleme çözümler üretmek,



- Çözüm önerilerini test etmek,
- Uygulama hakkında bilgi toplamak,
- Uygulamaya konulan adımları özetlemek,
- Öğrenilenler istikametinde yeni bir uygulama planı yapmak.

Bingham'ın Dewey'in problem çözme yaklaşımına dayalı olarak belirlediği aşamalar şu şekildedir (Serin vd., 2010:449):

- Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak,
- Problemi açıklamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak,
- Probleme ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve düzenlemek,
- Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek,
- Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek, seçilen çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek.

Hicks'in (1994) Genel Problem Çözme Modeli ise şu şekildedir (aktaran Kalaycı, 2001: 13).

- Problem(Mess),
- Verilerin toplanması,
- Problemin yeniden tanımlanması,
- Uygun çözümlerin üretilmesi,
- En iyi çözümün seçilmesi,
- Çözümün onaylanarak uygulanması.

Afenofsky'nin (2001) problem çözme modeli 3 adımlıdır (Aydın, 2013:26; Kalaycı, 2001:14):

- Problemin sınırlarının ve koşullarının belirlenerek ortaya konulması,
- Probleme uygun strateji yapılandırılarak verilerin toplanması daha sonra uygulanması ve bilgilerin, kaynakların elde edilmesi,
- Bütün bu sürecin gözlemlenerek çözümün değerlendirilmesi.

Afenofsky sorunun niteliğine göre de bu adımların artıp azalabileceğini söylemektedir. Çalışmasında kendi verdiği örnek sorunu üç adımlı modele şu şekilde uyarlamıştır (aktaran Aydın, 2013:26):

- Sorun, bir soru cümlesi olarak ifade edilmeli, soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olmalıdır.
- Soruna uygun gerekli bilgiler toplanmalı,
- Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılmalı,
- Alternatif çözümler kontrol edilmeli ve denenmeli,
- Bir çözüm yolu seçilmeli.

Açıklanmaya çalışılan problem çözme süreçlerinin sayısını arttırmak mümkündür. Burada dikkat çeken şey; problem çözme aşamalarının Dewey'in modelini temel almasıdır. Eğitim literatüründe rutin ve rutin olmayan problemleri çözmeye yönelik araştırmaların en çok kabul gördüğü; problemi anlamak, çözüm stratejisi geliştirmek, uygulamak ve kontrol etme basamaklarıyla tanımlanan Polya'nın (1973) modelidir (Aylar, 2017; Oğuz, 2002). Problem çözme sürecinin basamakları farklı farklı ele alınmış olsa da temel olarak Polya'nın gerçek yaşam problemleri modeli görülmektedir (Acar, 2018). Polya (1957) başarılı problem çözme için 4 adımla tanımlamıştır. Polya'nın modeli şu şekildedir (Altun, 2018: 35; Anwar ve Rahmawati, 2017; Aylar, 2017; Irvine, 2018; Karakılıç, 2018:9-11, Oğuz, 2002; Serin, 2014:62 ).

- Problemi anlama (Understand the problem): Problemden bilinmeyen nedir, verilen bilgiler nelerdir, yetersiz ve gereksiz bilgiler var mı gibi sorularla çizilen şema ile anlamlandırma sürecidir.
- Plan oluşturma (Devising a plan): Elde edilen verilerle ulaşılamaya çalışan veriler arasında bağıntı kurmadır. Problemlerle karşılaşıldığında öğrenciler önceki deneyimlerini işin içine sokarak karşılaştırma ile bir plan oluşturmalıdır.
- Planı gerçekleştirme (Carrying out the plan): Polya bu adımda öğrencilerin kararlılıkla planın adımlarını hayata geçirmelidir. Her adımın doğruluğunu da test etmelidir.
- Kontrol etme (Looking back): Öğrenciden değerlendirme yapılmasının istendiği bu aşamada öğrenci sonucu kontrol etmeli, çözümün alternatif yollarına da bakarak elde ettiği yolun başka problem çözümlerinde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemelidir.

Bir problem çözümlenirken sıralamaları doğru takip etmek çözüme ulaştırmayabilir. Çünkü çözüme sadece problem çözmenin aşamalarını bilmek götürmez. Yaratıcı, eleştirel düşünebilmek ve kişisel özellikler de önemlidir (Aydın, 2013:25). Mayer'e (1998) göre problem sabit bir durum iken problem çözme zihnin faal olduğu dinamik bir süreçtir.

Karar verme ve problem çözme ortak yönlerinin olmasına rağmen iki farklı süreçtir. Verilen bir kararın yeni bir probleme yol açtığı (Adair, 2016) durumlarda problem çözme süreci yeniden başlar ve bu sürecin her aşamasında karar verme devreye girer

(Kalaycı, 2001). Karar verme hangi eylemde bulunacağımız hakkında seçenekler arasından tercih yapmakla ilgiliyken; problem çözme de çözüme gitmek, cevabı bulmak veya sonuca ulaşmaktır (Adair, 2016). Adair'in karar verme sürecinde 5 basamaklı olarak ele aldığı taslak şu şekildedir. *Amacı belirleme*; neye ulaşmaya çalıştığımızın cevaplarıdır. *Gerekli bilgiyi toplama*; var olan ve gerekli ama eksik olan bilgileri toplamaktır. *Uygun seçenekleri oluşturma*; var olan bütün olasılıkları değerlendirip kaynaklarımızla uyumlu uygulanabilir stratejileri belirlemektir. *Karar verme*; sonuca götürecek, başarıyı getirecek kriterlere uygun olarak tercihlerde bulunmaktır. *Uygulama ve değerlendirme*; verdiğimiz kararı uygulayarak sonuçlarını değerlendirmektir (Adair, 2016:15-30).

### **2.2.5 Problem Çözme Becerisi**

Bilgi kesintisiz büyümektedir. 17. yüzyılda yaşamış olan bir bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı bilgi miktarını New York Times gazetesi okuyucusuna günümüzde günlük olarak sunmaktadır (Adair, 2016:18). Bu artışın insan hayatında değişimleri de beraberinde getirmesi ve insanın değişimlere uyum sağlaması için çeşitli çabaların içine girmesi muhtemeldir. Günümüz insanının farklı yeterlilik ve becerilere sahip olması beklenirken, kendi kendine karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi kişisel gelişim ve dolaylı olarak da toplumsal gelişim açısından önem arz etmektedir (Kalaycı, 2001). Değişim ve gelişim doğal olarak yeni ihtiyaçları da beraberinde getirir ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözülmesi gerekir (Aydın, 2013). Gelecekte gelişen dünya ile rekabet edebilecek öğrencileri, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği yapabilme gibi 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilerle donatmış olarak yetiştirmek gerekmektedir (Acar, 2018).

2019 TDK'nin Güncel Türkçe Sözlüğüne göre beceri; 1. Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, 2. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet, 3. Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu olarak anlamlandırılmaktadır. Beceri elde edilen bilgileri yapmaya, uygulamaya dayalıdır yani “neyi” bilmekten çok “nasılı” bilmeyi gerektirir. Beceriler düşünme, sosyal-duyuşsal, psikomotor beceriler olarak sınıflandırılabilir de bu becerilerin aynı anda işe koşulmasıyla ortaya çıkmaktadırlar (Karabağ ve İnal, 2016:251).

Düşünme becerilerinden bir süreç olarak tanımlanan problem çözme becerisinde kişi ya da öğrenci çözüm için önceki öğrenmelerinin sentezini yapar ve bu süreçte organizma, uyum sağlayarak ya da engelleri azaltarak gerginlikten kurtulup iç dengeye ulaşmayı amaçlar (Serin, 2014). Kalaycı (2001) problem çözme becerisini; bir problem karşısında çözüme ulaşmak için mantıklı adımların sırayla atılması olarak tanımlamaktadır. Problem çözme becerisi bireyin çevresine uyum sağlamasına da yardım eder (Bağçeci ve Kinay, 2013). Bu süreçte birey bilgisinin yanına özgün olmayı, yaratıcılığını ve hayallerini ekleyerek güçlükleri yenme başarısı gösterebilir (Aydın, 2013). Etkin problem çözme becerisine sahip olmanın koşullarından biri de kendimize ve problemle ilgisi olan diğer unsurlara doğru sorular sorabilmektir (Adair, 2016).

Eğitimin temel amaçlarından biri de bireyin karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulmasını sağlayacak beceriyi kazandırmaktır. Birey eğer karşılaştığı problemlerle baş edebilir çözümler üretirse mutlu olur (Bağçeci ve Kinay, 2013; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Bireylerin karşılaştıkları problemlere bilimsel bir yöntemle yaklaşması ve bunun alışkanlık haline getirilmesinin önemli başlangıç noktasının eğitim olduğu yadsınamaz. “Bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorular sorma, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, genelleme, analiz, sentez gibi beceriler problem çözme sürecinde öğrenciler tarafından kullanılması önerilen becerilerdir (Serin, 2014:71).” Bireyleri hayata hazırlayan okullarda, problem çözme becerisi bilimsel yönetime dayandırılarak alışkanlık haline getirilmelidir (Aydın, 2013). İnsanların yeni gelişen durumlara uyum sağlayabilmesi için eğitimde mutlak suretle problem çözme becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Bireylerin kendilerini tanıyarak, yeterliliklerini bilerek psikolojik açıdan sağlıklı olmaları ve toplumsal yaşama, değişime uyum sağlamaları için problem çözme becerisinin geliştirilmesi tüm eğitim kurumlarının en önemli görevidir (Kalaycı, 2001: 17). Bütün bunlar göz önüne alındığında Türkiye’de yapılan program değişikliklerinde problem çözme becerisine atfedilen değer artmaktadır (Aylar, 2017). MEB 2018 SBDÖP’ te genel olarak beceriler ve özel olarak problem çözme becerisinin önemi *“bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi*

*tanımlamaktadır.*” şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2018: 3). Öğretim yöntemi olarak problem çözme öğrencilere problemle başa çıkmanın yollarının öğretim faaliyetleri aracılığı ile sistematik bir şekilde verilmesidir. Bu süreci bireyin günlük yaşamında karşılaştığı problemlere de uygulaması beklenir (Kalaycı, 2001:17). SBDÖP’ te (2018) kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri vardır. Bu temel becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Bu beceri ülkemizin mevcut öğretim programlarının kazandırılmasını amaçladığı ortak bir beceridir (Acar, 2018). Problem çözme becerisi sadece Fen ve Matematik derslerinin değil diğer derslerin de kazandırması gereken en temel beceri olmalıdır. Çünkü bu beceri Sosyal Bilimlerin diğer becerilerinden ayrı tutulamaz (Kalaycı, 2001:16). Aynı program matematiksel yetkinlikten, günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretebilmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama olarak bahsetmiştir. “*Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir*” (MEB, 2018: 5). Gagné yeni öğrenmelerin önceki bilgi ve becerilerin üzerine inşa edileceğinden problem çözme becerisinin öğretim programlarında vazgeçilmez bir unsur olarak ele alınması gerektiğini savunur (Kalaycı, 2001). Saracaloğlu ve diğerlerinin (2001) Bilen’den (1996) aktardığına göre yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, değişik problemleri çözebilen bireylerin yetişmesinin problem çözme becerisine bağlı olduğunu bu becerinin de öğretimin ilköğretim yıllarında işe koşulması gerektiğini söylemektedir. Mcallister (2000) okullarda problem çözme becerisi için yaşamın içinden gündelik sorunlarla baş başa kalınmamasının bu beceri için büyük bir engel olduğunu söylerken etkili bir problem çözme sürecinin de bireyi ve öğrenmeleri sürekli yapılandırıcı ve güçlendirici olduğunu söylemektedir (aktaran Kalaycı, 2001:24). Örgün eğitim kurumlarında, yaşanan yaşama aktarılamayan gerçekten uzak ve bağlama dayanmayan bilgiler üzerinde durulmaktadır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Birden çok çözüm yolunun olduğu yaşamın içindeki problem durumlarının çözümü; öğrencinin sınıfta öğrendiği formüllerle elde edilen çözümlerden ziyade farklı algoritmalar gerektirir ki bu da matematiksel düşünme ile mümkün olabilir (Aylar, 2017). Problem çözenin öğrencilere etkin bir şekilde öğretilmesi kendilerinin kapasite ve yeteneklerini de tanımalarına imkan sağlayarak sağlıklı bireyler yetişmesini de mümkün kılar (Totan, 2011).

Bu araştırmada Serin vd. (2010) geliştirdiği, ‘‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)’’ kullanılmıştır. Bu nedenle sosyal problem çözme konusunun özel olarak ele alınmasının uygun olacağı düşünölmüştür.

### 2.2.6 Sosyal Problem Çözme

Büyük ya da küçük, basit ya da karmaşık, önemli ya da önemsiz olsun, insanların günlük olarak karşılaştığı sayısız sorun vardır ve insanların bu günlük sorunları ele alma şekli, günlük işleyişte önemli bir rol oynayabilir (Johnson, 2005). Özellikle günlük hayatta sosyal ilişkilerden kaynaklanan sorunları ele alma şekli kişilerin yaşam akışını psikolojik açıdan etkileyebilir. D’Zurilla ve Nezu (1982, 2007) sosyal problem çözme terimini, doğal ortamda olduğu gibi problem çözme olarak daha da özelde ise bir bireyin stresli günlük sorunlarla başa çıkmanın etkili yollarını tanımlamaya veya keşfetmeye çalıştığı, kendi kendini yönlendirdiği bilişsel davranışçı süreç olarak tanımlamışlardır (Bell ve D’Zurilla, 2009). Sosyal problem çözme bireyin yönetiminde bilişsel-davranışsal bir süreç olup, yaşamımızda karşılaştığımız ve bizi rahatsız eden durumları kendi başımıza ya da diğer kişi ve gruplarla tanımlama ve bu durumlara etkili çözümler bulma girişimidir (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019). Bireyin günlük hayattaki problemler karşısında getireceği çözümler için pratik problem çözme, günlük problem çözme, kişisel problem çözme, kişilerarası ya da sosyal problem çözme gibi terimler ortaya çıkmıştır (Eren, 2016; Stevens, 2009). Sosyal problem çözme genellikle kişilerarası, kişisel veya uygulamalı problem çözme olarak etiketlenir ve günlük problem durumlarına etkili çözümler bulmaya çalışırken bilişsel ve davranışsal süreçleri ifade eder (Johnson, 2005). Klinik ve danışmanlık alanında kullanılan sosyal problem çözme kavramını D’Zurilla ve Nezu ortaya atmıştır. Sosyal problem çözme becerisi sosyal becerinin gelişimine ve korunmasına fayda sağlamak için genel bir başa çıkma stratejisi olarak da görölmektedir (Eren, 2016:18). Sosyal davranış ve sosyal problem çözme ile ilgili Crick ve Dodge’un (1994) *sosyal bilgi işleme modeli*; Spivack, Platt ve Shure’un (1976) *kişilerarası bilişsel problem çözme modeli*; D’Zurilla ve Goldfried’in (1971) *beş faktörlü sosyal problem çözme modeline* bakmak yararlı olacaktır. *Sosyal bilgi işleme modeli*, akran ilişkilerinin önemi göz önüne alındığında, bireylerin ilgi ve sosyal etkileşimleri dahil sosyal-bilişsel süreçlere katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu model çocuk gelişimi alanında, çocukların

sosyal etkileşimlere girerken kullandıkları bilişsel adımları kategorize etmek için kullanılan popüler bir modeldir. Çocukların sosyal dünyasındaki diğer insanlarla nasıl etkileşime girdiğini ve yanıt verdiğini inceler. *Kişilerarası bilişsel problem çözme modeli*; kişilerarası bir sorunun farkındalığı, alternatif çözümler üretme kapasitesi; belirli bir soruna bir çözüm getirme araçlarının eklenmesi; belirli bir çözümün sonuçlarının göz önünde bulundurulması; kişisel etkinin tanınarak sosyal motivasyon kaynaklarını fark etme adımlarından oluşur (Stevens, 2009:20-22).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulan ve daha sonra D’Zurilla ve Nezu tarafından geliştirilen beş faktörlü sosyal problem çözme modelinde problem çözme sürecinin 5 sıralı adımı vardır (Eren, 2016: 19; Stevens, 2009). D’Zurilla ve Goldfried modeli, problem çözme sürecinde bileşenleri *genel yönlendirme* (problem yönelimi olarak da bilinir), *problem tanımı ve formülasyonu*, *alternatiflerin üretilmesi*, *karar verme*, *çözüm uygulaması* ve *doğrulama* olarak tanımlar (Johnson, 2005: 2-4; Stevens, 2009):

- *Genel yönlendirme (problem yönelimi)* bireyin problemleri bir duruma tepki verirken gösterdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimleri ifade eder. Birey sorunu ilk kez karşılaştığında ilk değerlendirmeleri, sorunları ele alma yeteneğine olan inancı ve kişinin problem durumlarının sonucuna ilişkin beklenti sürecini açıklar.
- D’Zurilla ve Goldfried’e (1971) göre *problem tanımı ve formülasyonu*, sorunun tanımlandığı ve hedeflerin belirlendiği süreci ifade eder. Bu süreç tipik olarak, sorunun doğasını aydınlatmak, alakasız bilgilerden ayırmak ve uygun ve ulaşılabilir hedeflerin formülasyonu için bilgi toplamayı içerir.
- *Alternatiflerin oluşturulması*, sorunun ele alınmasının alternatif yollarının keşfedildiği süreci ifade eder. Problem çözme sürecinin bu adımının amacı, çok sayıda olası çözüm üretmek ve böylece etkili bir çözümün mevcut olma olasılığını arttırmaktır.
- *Karar verme* aşamasında, çözümler değerlendirilir ve bir çözüm veya çözüm kombinasyonu seçilir.
- *Çözüm uygulama ve doğrulama* problem çözme sürecinde son aşamadır. Bu aşamada, daha önce seçilen çözümlerin çözümü veya kombinasyonu devreye girer ve seçilen eylem serisinin etkileri, hedeflerine ulaşmada sonuçları ve etkinliği olarak izlenir. Bir kişinin hedefleri karşılanırsa problem çözme süreci sonuçlandırılabilir. Hedefe ulaşamazsa süreç tekrar ele alınır ve sorunlu alanların tespit edildiği durumlarda, hedefler yeterince karşılanana kadar değişiklikler yapılabilir.

Parton (2006) hayat problemlerinin çözümü için önerdiği etkili problem çözmenin beş aşamasını hatırlamanıza yardımcı olmak için ADAPT (UYUM) kısaltmasını kullanmıştır ve etkili problem çözmenin adımlarını şöyle açıklamıştır.

- *Attitude (Tutum)* adımı, bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, soruna ve onunla başa çıkma becerisine karşı olumlu, iyimser bir tutum benimsemeyi gerektirdiğini önerir.

- Define (Tanımlama) adımı, olumlu bir tutum benimsemenin ardından, problemi doğru bir şekilde tanımlamayı, tüm gerçekleri öğrenerek, sorunu çözenin önündeki engelleri belirleyerek ve gerçekçi bir hedef belirlemeyi içerir.
- Alternatives (Alternatifler) adımı, iyi tanımlanmış bir problemle karşılaştıktan sonra, engellerin üstesinden gelmek ve hedefimize ulaşmak için çeşitli alternatifler üretme süreçleridir.
- Predict (Tahmin) adımında, alternatiflerin bir listesini oluşturduktan sonra, bu alternatiflerin her biri için ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçların türünü tahmin etmek, hedefimize ulaşma şansına sahip olanı seçmeliyiz.
- TryOut (Deneyin) adımı ile de geliştirdiğimiz eylem planını gerçek hayatta denemek ve çalışıp çalışmadığını görmektir. Sonuçta hedefimize ulaştıysak sorun çözülmüştür ulaşamadıysak birinci adıma geri dönmemiz gerekir (Parton, 2006: 11-12)

Problem çözüme süreçleri, problem durumuna etkili bir çözüm bulmaya çalışmak için kullanılan araçlara atıfta bulunur. Bu süreçlere katılmak, en uygun haliyle bile, bir sorunun etkili bir şekilde çözülmesini garanti etmez. Yanıtların etkinliği, sosyal problem çözüme becerileriyle kavramsal olarak ilgisiz bir dizi faktörden (örneğin sosyal beceriler, performans kaygısı vb.) etkilenebilir (Aydın, 2013; Bell ve D’Zurilla, 2009; Johnson, 2005). Sosyal problem çözümede problemler doğal sosyal çevrede meydana gelir ve problem çözüme becerisi hem bir sosyal öğrenme süreci hem de sosyal bir beceridir (Eren, 2016). Problem çözüme bir bakıma, çevreyi anlama ve değerlendirme yöntemidir (Aydın, 2013). Dolayısıyla problem çözülürken süreç, kişinin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan faktörlerden etkilenebilir. Örneğin sosyal problem becerisi kişinin sahip olduğu değer ve ahlak ilkelerine göre sonuç üzerinde farklılık gösterebilir. Demokrasi değerini benimsemiş bir kişi ile bu değerini oturmadağı bir kişinin aynı probleme bakış açılarının ve çözüm süreçlerini planlamalarının aynı olması düşük bir ihtimaldir. Uzunkol ve Yel (2016:269); sosyal problem çözüme becerisine sahip kişilerin problemlere akılcı, sağduyulu şiddetten uzak demokratik çözümler getirebildiklerini, sosyal içeriğe sahip problemlerde bireyin değerleri ve ahlaki yapısının da çözümü etkileyeceğini, değerlere ve ahlaki ilkelere yeterince sahip olan bireylerin problemlere yaklaşımlarında da olumlu yönde bir fark olacağını söylenebileceğini belirtmektedirler. SBDÖP’te (2018) dikkat



edilecek hususlar kısmında okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması gerektiği ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncülerinin sağlanması istenmektedir (MEB, 2018). Bu problemlerle öğrencilerin karşılaştırılması, onların amaçlarına ulaşmasına yardımcı olurken bağımsız düşünebilmelerini sağlayarak yaratıcılıklarını da geliştirir (Oğuz, 2002).

Problem çözüme değerlendirmesine ilişkin konuların gözden geçirilmesinde, problem çözüme önlemlerini süreç ve sonuç önlemleri olarak iki kategoride ele alınmıştır. Problem çözümenin bilişsel ve davranışsal özelliklerini değerlendirmek için süreç önlemleri, üretilen çözümlerin etkililiğini de değerlendirmek için sonuç önlemleri kullanılır (D’Zurilla ve Maydeu-Olivares’ten (1995) aktaran Johnson, 2005:23).

Çalışmada kullanılan Problem Çözüme Envanteri de D’Zurilla ve Goldfried modelinde belirtilenlere benzer bilişsel ve davranışsal problem çözüme kavramlarını (süreç önlemleri) değerlendiren katılımcılardan problem çözüme kavramlarını içeren ifadelerin ne derece açıklayıcı olduklarını cevaplamalarının istendiği likert tipi bir ölçektir (Heppner ve Baker, 1997; Johnson, 2005; Serin vd., 2010).

### **2.2.7 Yaratıcı Problem Çözme**

Yaratıcı düşünme, problemlere farklı açılardan özgün şekilde bakabilmektir (Kalaycı, 2001). Yaratıcı düşünme becerisini problemler karşısında ilerlemek için düşüncede özgün olabilme olarak ta tanımlayabiliriz (Kayapınar, 2015). Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili Adair’ in sunduğu çerçeve şu şekildedir. Bağlantılı bilgilerin toplanıp, sınıflandırıldığı, problemin çok kez analiz edilerek olası çözümlerin arandığı *hazırlık dönemi*; problemin bilişteki başka bilgilerin de devreye girerek analiz, sentez, hayal etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirildiği, parçalara ayrılıp tekrar birleştirildiği, formlara kavuştuğu *kuluçka dönemi*; genelde problemden uzak olduğumuz onu düşünmediğimiz bir anda ortaya çıkıveren *aydınlanma (buluş) dönemi*; yeni bir fikrin, öngörünün, çözümün derinlemesine test edildiği *onaylama dönemi* (Adair, 2016: 67-68).

“Yaratıcı düşünme zorluklar, boşluklar, fırsatlar vb. için anlamlı yeni bağlantılar kurarak, birçok, farklı, sıra dışı seçenekler üretme ve bu seçenekleri zenginleştirmek için detaylandırmayı içermektedir (Demirci, 2014).” Yaratıcı düşünmede çözümler için

geniş bir bakış açısına sahip olunması gerekmektedir. Bilgi, yaptığımız işe olan inanç, başlama noktası, görüş açısı ve güdü eksiklikleri yaratıcı düşünmeyi engelleyen durumlardır (Adair, 2016). Yaratıcı sorunlar, tüm sorunların tek bir doğru çözüme sahip olmadığını anlamayı teşvik eder (Loewen, 1995). Adair kalıpların dışında düşünmek olarak ifade ettiği yaratıcı düşünme durumunu Edward de Bono'nun ortaya attığı yanal (lateral) düşünme kavramına dayandırmaktadır. Yanal düşünme kademe kademe var olan yaklaşımı terk edip bağımsız düşünme şeklidir (Adair, 2016; Aydın, 2013). Dikey düşünme ile yanal düşünme arasındaki karşılaştırma şu şekilde belirtilmiştir (Adair, 2016: 64):

Dikey Düşünme	Yanal Düşünme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seçimler vardır.</li> <li>• Doğru olan şeyi araştırır.</li> <li>• Araştırmada olaylar birbirini zincirleme izler.</li> <li>• Olaylar arasında bağlantılara odaklanılır.</li> <li>• Olasılığı en yüksek olan şey yönünde harekete eder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişim arar.</li> <li>• Farklı olan şeyi araştırır.</li> <li>• Bilinçli olarak zıplama, değişimler yapar.</li> <li>• Değişim sonuçlarına her zaman önem verir ve bu yönde hareket eder.</li> <li>• En az olabilecek yönleri araştırır.</li> </ul>

Şekil 3. Dikey ve Yanal Düşünme Karşılaştırması

Yaratıcı problem çözme; bir problemi tanımlamak, hakkında fikir üretmek ve problemi çözmek için üretilen fikirleri uygulamak için yaratıcı düşünceyi kullanan sistematik bir süreç olduğu anlamına gelir (Pannels, 2010). “Yaratıcı problem çözmede; beynin sol yarıküresi analitik, mantıksal, sistematik, sayısal ve akılcı olarak çoğunlukla matematikle birlikte anılan özelliklerle tanımlanır. Sağ yarıküre ise içgüdüsel, bütüncül, görsel, duyuşsal ve uzamsal olarak çoğunlukla sanatla birlikte anılan özelliklerle tanımlanır. Yaratıcı problem çözerken analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme biçimleri en uygun şekilde dizilirler (Özkök, 2005:160)”. Yaratıcı problem çözme, problemleri, fırsatları veya zorlukları formüle etmek; birçok, çeşitli ve yeni seçenek üretmek ve analiz etmek ve yeni çözümlerin veya eylem planlarının etkili bir şekilde uygulanmasıdır. (Treffinger, 1995). Problem çözenin yaratıcılığa ihtiyacı vardır, yaratıcılıkta problem çözenin verimini artırır (Kalaycı, 2001). Yaratıcı bireyler geniş bir bağlantı ağına sahiptirler ve disiplinler arası hareket edebilirler (Adair, 2016). Ayrıca disiplinlerarası bilgi gerektiren problem, bütünsel düşünme ile çözümlenir ki bütünsel düşünebilmek de disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme,

beyni tüm kapasitesiyle kullanmak ile ortaya çıkabilmektedir (Özkök, 2005). Yaratıcı problem çözme becerisi hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinin bütünleşmesini içerir (Demirci, 2014). Bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmak, aynı zamanda birçok metabilşsel ve görev değerlendirme becerisine dayanmayı gerektirir (Treffinger, 1995). Kişiler zihinsel güçlerini doğru kullanırlarsa sahip oldukları yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile etkili ve verimli problem çözebilirler (Demirci, 2014). Isaksen ve Treffinger'in (2004) elli yıllık yaratıcı problem modellerini incelediği çalışmalarında pek çok modelin olduğu görülmektedir. Bu modellerden birkaçı aşağıda verilmiştir.

Osborn 1952 yılında yönlenme, hazırlık, analiz, hipotez, kuluçka, sentez ve doğrulama aşamalarından oluşan yedi aşamalı bir yaratıcı problem çözme süreci modeli önermiştir (Isaksen ve Treffinger, 2004:78). Osborn ve Parnes'in (1967) beş aşamalı yaratıcı problem çözme süreci modelinde ise problemi hissetme, problemi tanılama, fikirler üretme, çözümü bulma ve sonuca varma ya da kabul görme aşamaları vardır (Buijs, Smulders ve Meer, 2009: 287). Isaksen ve Treffinger'in 1985 yılında geliştirdikleri yaratıcı problem çözme modeli de sorunla karşılaşma, verileri toplama, sorunu problem olarak yorumlama, fikirler üretme, çözüm yolları arama, kabul görme aşamalarından oluşmaktadır (Isaksen ve Treffinger, 2004:78). Isaksen ve Dorval'ın (1993) Ekolojik Yaratıcı Problem Çözme Modeli sorunu anlamak, fikir üretmek, eylem planlaması ve görev değerlendirmesi aşamalarından oluşmaktadır (Buijs vd., 2009:287). Hermann yaratıcı sorun çözme modelinde beynin sağ yarımını A ve B, sol yarımını da C ve D diye ayırmıştır. Birey kendine özgü düşünme yöntemleriyle bu parçaları farklı şekillerde kullanmaktadır. Yaratıcı problem çözme de bu parçaların ortak fonksiyonudur. Guilford'a göre ise yaratıcı problem çözme süzgeç, hafıza, yakınsak üretim ve ıraksak üretim değişkenlerinin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2013:29).

Şartların, bilinenlerin sürekli değiştiği çağımızda karmaşık problemlerle sürekli karşılaşmaktayız. Sosyal, bilimsel, ekonomi ve teknolojik alanlarda değişimin hızı son derece artmıştır. Eğitim kurumlarımızın bu değişime ayak uydurması ya da takip etmesi konusunda direnç gösterdiği bilinmektedir. Bunun sebebi ise hala öğrencilerin, analitik ve sırasal (sol-beyin) düşüncelerine önem verilmesi olabilir (Özkök, 2005:159). Geleneksel olarak eğitim kurumlarımızda öğrenme öğretme sürecindeki etkinlikler parçalara ayrılıp analiz sürecine tabi tutulmaktadır. Beynin

bütünsel düşünme özelliğine aykırı olan bu durum yaratıcı düşünmeyi de engellemektedir (Oğuz, 2002). Öğrenciler problemin birden fazla cevabı olabileceğini öğrendikçe, diğer çözümleri bulmak ve çözümlerinin sorunun tüm koşullarını karşıladığından emin olmak için işlerini gözden geçirmek için daha fazla zaman harcayacaklardır (Loewen, 1995). Türkiye’de özgün düşünebilen, yaratıcılığı analitik düşünme ile birleştirebilen, etkili iletişim kurabilen, yenilikçi ve problem çözebilen bireylerin yetiştirilebilmesi eğitim kurumlarının görevleri ile doğrudan ilgilidir (Özkök, 2005).

## 2.3. SORUMLULUK DEĞERİ

### 2.3.1 Değer

TDK (2019) Güncel Türkçe Sözlüğünde değeri yedi farklı anlamda tanımlamıştır. Bu çalışmada bahsedilen değerle ilgili olarak; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” anlamları ilişkililik göstermektedir. Değerler insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet ederler ve temel motivasyonların sosyal onaylı sözlü temsilcileridirler (Sagiv ve Schwartz, 2000). Ulusoy ve Dilmaç’a (2016) göre değer sosyal bir yapının süreklilik sebebi kabul edilen, onanan, korunan inanışlardır. Değer, davranışlarımızın genel yol göstericisi inançlar ve prensiplerimizden bahseden genel bir görüştür (Öztürk, 2016). Güney de (2017) değeri; “ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir” olarak tanımlamıştır. MEB SBDÖP’te değerlerle ilgili olarak; “Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.” şeklinde ifade etmektedir (MEB, 2018). Tanımlara bakıldığında toplumu meydana getiren bireylerin, yaşadıkları topluluk içinde geçmişten miras olarak aldıkları önem attıkları olay, olgu ve nesnelere ilişkisinde geliştirdikleri kriterlerdir de diyebiliriz.

İnsanlar sadece biyolojik olarak ele alınacak bir varlık olmamakla birlikte doğumlarından itibaren grupların içinde bulunurlar ve toplumsal niteliklerini bu gruplarda kazanırlar. Bu gruplar vasıtasıyla toplumun sahip olduğu bilgi ve değerler

insanlara aktarılır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016:3). Schwartz'a (2007) göre değerlere insanların atfettikleri önem ülkeler arasında önemli ölçüde değişiklik gösterse de (Döring vd., 2015) bireyler ait oldukları grup ya da toplumun kültürünü, değerlerini karşılaştırma, seçim yapma gibi bilişsel işlemlerinde ölçüt olarak kullanırlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bu açıdan bakıldığında toplumsal değerlerin insanların ölçütlerinde belirleyici olduğu görülmektedir.

Paylaşılan değerleri gelecek nesillere aktarma konusu her kültür için merkezi bir konudur (Döring vd., 2015). Aile insanların değerleri öğrendiği ilk gruptur (Öztürk, 2016; Ulusoy ve Dilmaç, 2016 ). Aile; doğruluk, dürüstlük, paylaşma, dayanışma, vatan sevgisi vb. değerlerin öncelikle tanışıldığı müessesedir (Gündüz, 2014). Ailenin içinde öğrenilen, içselleştirilen değerler insanların topluma uyumunu sağlar. Kendiliğinden oluşmadığı görülen ve insanlar tarafından oluşturulan değerler insanı şekillendirirken çevrenin, eğitimin, inanışların da etkisinde olduğu unutulmamalıdır (Gündüz, 2014). Teknolojinin gelişim alanlarından olan sosyal medya aracılığıyla değerlerin içinin boşaltılması tehlikesiyle karşı karşıya kaldığımız günümüzde toplumu toplum yapan milli ve manevi değerlerin korunması en önemli görevlerimizden olmalıdır (Yontar, 2013). Toplumsal sürekliliğin sağlanması için değerleri erozyondan koruyup, yaşatıp nesilden nesile aktararak öğretmeliyiz (Güney, 2017). Toplumlar bireyler vasıtasıyla kültürel değerlerini yaşatırlar ve ayakta kalabilirler. Bir toplumun değer yargıları yoksa bir sonraki nesilden söz etmekte zorlaşır. Nesilden nesile aktarılan gelen değerlerin yeni nesile korunarak aktarılmasında ebeveynler ilk sorumluluğa sahiptirler (Gündüz, 2014). Değerler doğru bir şekilde aktarılırsa birey sağlıklı bir gelişim süreci yaşar ancak yanlış bir değer aktarımında problemler ortaya çıkabilir (Aladağ ve Yel, 2015).

### **2.3.2 Değerlerin Sınıflandırılması**

Spranger değerleri *bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal, estetik ve dini değerler* olarak altı temel gruba ayırmıştır. Rokeach (1973) ise barış, eşitlik, adalet, başarı, öz saygı, özgürlük, aile ve ulusal güvenlik gibi kişisel ve toplumsal temel hedeflerin oluşturduğu *amaç değerler*; cesaret, sorumluluk, neşeli olma, dürüstlük, mantık gibi amaç değerlere götüren davranışlardan oluşan *araç değerler* olarak, değerleri iki gruba ayırmıştır. İki temel grup da 18'er tane değeri barındırır (aktaran Aladağ ve Yel, 2015:122-124; Gündüz, 2014). Aytaçlı (2018: 14) bu sınıflandırmayı Rokeach'tan (1973) aşağıdaki şekilde aktarmıştır:

Tablo 1. Rokeach Değerler Sınıflaması

<i>Amaç Değerler</i>	<i>Araç Değerler</i>
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim olma
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Yaratıcı olma

Schwartz (1992) evrensel değerler teorisinde tüm kültürlerde tanınan değerleri içerecek şekilde, her birinin toplamda 56 değer belirttiği 10 geniş değerler kümesi oluşturmuştur. Her temel değer ayrı bir motivasyon hedefini ifade eder. Temel değer grupları; *güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenliliktir* (aktaran Aladağ ve Yel, 2015: 122-124; Döring vd., 2015: 676). Schwartz'ın motive edici değer türlerinin amaçları ve bu değerleri temsil eden ortak değerler açısından tanımlarını Sagiv ve Schwartz şu şekilde açıklamışlardır:

- Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya egemenlik. (Sosyal güç, otorite, servet, kamu imajını korumak)
- Başarı: Sosyal standartlara göre yetkinlik göstererek kişisel başarı. (başarılı, yetenekli, hırslı, etkili)
- Hedonizm(Hazcılık): Kendisi için zevk ve duyuşal tatma. (zevk, hayattan zevk alma, kendine düşkün)
- Stimülasyon (Uyarılım): Heyecan, yenilik ve yaşamdaki zorluk. (cesur, heyecan verici bir hayat)
- Benlik yönlenmesi (Öz yönelim): Bağımsız düşünce ve eylem seçme, yaratma, keşfetme. (yaratıcılık, özgürlük, bağımsız, meraklı, kendi hedeflerini seçme)
- Evrenselcilik: Tüm insanların ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma. (açık fikirlilik, bilgelik, sosyal adalet, eşitlik, barış dünyası, güzellik dünyası, doğa ile birlik, çevreyi korumak)
- Yardımsaverlik: Sık sık kişisel temas halinde bulunan kişilerin refahının korunması ve geliştirilmesi. (faydalı, dürüst, bağışlayıcı, sadık, sorumlu)
- Geleneksellik: Geleneksel kültür ya da dinin kendine sağladığı gelenek ve göreneklere saygı duymak, onları taahhüt etmek ve kabul etmek. (alçakgönüllülük, hayattaki payını kabul etmek, dindar olmak, geleneğe saygı duymak, ılımlılık)

Uyma: Başkalarını üzecek veya zarar verebilecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edecek muhtemel eylemleri, eğilimleri ve dürtüleri sınırlandırmak. (kibarlık, itaatkâr, öz disiplin, ebeveynleri ve yaşlıları onurlandırmak)  
Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliğini, uyumu ve istikrarını sağlamak(aile güvenliği, ulusal güvenlik, sosyal düzen, temiz, iyilik karşılığı) (Sagiv ve Schwartz, 2000:179).

Sagiv ve Schwartz'a göre değerleri birbirinden ayıran en önemli içerik yönü, ifade ettikleri motivasyon hedefinin türüdür ve bir kişinin öznel iyi oluş hissi, onun değer öncelikleri profiline bağlı olabilir. Sağlıklı değerlerin peşinde koşmanın, kişisel mutluluğu artıran algılara, tutumlara veya davranışlara yol açacağını varsayarlar. Öz belirleme kuramına göre de doğuştan gelen, içsel ihtiyaçlar veya hedefler büyük ölçüde öz-yönelim, iyilikseverlik ve evrensel değer türlerinin hedefleriyle örtüşürken, dışsal hedefler de güç değeri türünün hedefleri ile örtüşmektedir (Sagiv ve Schwartz, 2000:180-182). Şunu da belirtmek de fayda var ki yaşam deneyimlerindeki bireysel farklılıklar, sosyal konumlar, çevre ve genetik miras, değer öncelikleri veya hiyerarşilerinde farklılıklara yol açar (Döring vd., 2015).

### **2.3.3 Değerlerin Öğretim ve Eğitim Süreci**

Değer eğitimi; bireylerin müzakere, yorumlama, iletişim vb. beceri ve yetenekleriyle öz yargılama yaparak gerçekler üzerinden bilgi sahibi olmasıdır (Öztürk, 2016). Değerlerin açık ve kasıtlı olarak öğretilmesi süreci de diyebiliriz (Aytaçlı, 2018). Çağımızdaki teknolojik gelişmeler eğitimde bilgi edinme ve aktarma konusunda derinlik, çeşitlilik kazandırırken sosyal ilişkilerin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu da değerler eğitimi daha da kritik bir öneme evirmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016: 11). Teknolojik gelişmenin hızı sosyal gelişmeyi geçerse değerlerimiz tehlikededir. Bu durumda iki gelişim alanında bir dengeyi yakalamak gerekir (Öztürk, 2016). Eğitimde tümüyle teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışmak sadece fikirlerin aşılandığı bir duruma neden olur ve değerlerin yozlaşması, unutulması gibi riskleri doğurur (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Değer eğitiminde bireye kendi refahı ve toplumsal refah için gerekli olan değerler kazandırılmak amaçlanır (Aytaçlı, 2018). Eğitim ve öğretim sürecinin her ne kadar bilgi vermek ve bireyi meslek sahibi etmek gibi işlevleri ağır bassada, bireylerin davranış, karakter ve kişilik oluşturmada da etkili bir görevi bulunmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Ahlaklı kişilerin yetiştirilmesi eğitimin onurlu hedeflerinden biridir (Howe, 2001). Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş toplum üyelerine bağlıdır. İnsanlar bu iyi

yetişmeyi (ahlaklı olma, iyi karaktere sahip olma vb.) kendi başlarına gerçekleştirmeyeceklerine göre eğitildikleri her an ve alanda, iyi olmalarını sağlayacak değerlerle yetiştirmek öncelikle okulların temel hedefi olmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Değer öğretilimi; günümüzde yaygınlaşan şiddet, tahammülsüzlük, cinsel-duygusal-ekonomik istismar, madde bağımlılığı, bencillik, kabalık, saygısızlık vb. olumsuz duyguların engellenmesi amacıyla sevgi, saygı, sorumluluk, demokrasi, hoşgörü ve duyarlılık gibi değerlerin kazandırılması için zorunluluk arz etmektedir (Aladağ ve Yel, 2015). Formal olarak değer eğitimi okulla başlar (Öztürk, 2016). Okul tek başına değerler eğitimi konusunda yeterli olmayabilir bu nedenle ebeveynlerin değer eğitimi konusunda rolü oldukça önemlidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bottery (2000) değer eğitiminin *akıl yürütme ve mantığı teşvik etme, empati geliştirme, benlik saygısı geliştirme, işbirliği geliştirme* süreçlerini kapsamalı gerektiğine vurgu yapar (aktaran Öztürk, 2016). Okullar, öğrencilerin alternatifleri görme ve kendi davranışları hakkında kararlar verme, başkaları için endişe gösterme, güven, başa çıkma gücü, kendine değer verme ve çaba gösterme akıl yürütme yeteneğini göstermelerini ister (Howe, 2001). Hisler, inançlar, tercihler, tutumlar, algılar, beklentiler, değerler, ilkeler vb. öğelerden oluşan eğitimin duyuşsal boyutu birey ve toplum için vazgeçilmezdir ve bu boyutun ihmal edilmesi, bireylerin sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkmasında büyük bir engel yaratır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Öğretim planlarımızda bilişsel ve psiko-motor alanlarla birlikte planların uygulanacağı öğrencilerin ilgi, yetenek, tutum, özgüven ve motivasyonları gibi duyuşsal alan hedeflerini de en dinamik şekliyle ele almalıyız (Güney, 2017). Aksi takdirde sevgiyi bilen ama sevmeyen, basketbol oynayan ama bencil, matematik problemi çözen ama arkadaşlarının sorunlarına duyarsız kalan öğrencilerle eğitim sürecinin çıktıları olarak karşı karşıya kalabiliriz.

Değerlerin eğitimde nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili birden fazla yaklaşım olduğu görülmektedir. Yaklaşımlar çocukların bilişsel gelişim yoluyla etkilendikleri ve sosyal öğrenme çevreleri olarak iki tema üzerinde gruplanmaktadır (Öztürk, 2016). Bu yaklaşımların bir bölümü değerlerin doğrudan öğretimine, bir bölümü de akıl yürütme, muhakeme ve yansıtıcı düşünme süreçleri ile kazandırılmasına vurgu yapmaktadırlar (Aladağ ve Yel, 2015; Gündüz, 2014). Bu yaklaşımlar; *değerlerin doğrudan öğretilimi, değerleri belirginleştirme, değer analizi, bütüncül yaklaşım (Kolhberg'in adil topluluk okulları), değer eğitiminde gizilgüç (örtük program), karakter eğitimi* olarak sıralanabilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016:69).



Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilen *Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımında* amaç değerleri aşlamak ve bireylerin bunu davranışa dönüştürmesini sağlamaktır (aktaran Aladağ ve Yel, 2015). Merkezde öğretmen vardır. Anlatım, gösteri, soru cevap, tekrar alıştırma gibi yöntemler kullanılır. Tümünden gelim yapısıyla verilecek değer öğretmen tarafından çeşitli araçlar (şiir, fabl, masal, hikaye vb.) vasıtasıyla doğrudan verilir. Daha çok ahlaki değerlerin verilmesinde kullanılmaktadır. *Telkin yaklaşım yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi* kullanılan belirgin yöntemleridir. Telkin yaklaşım yönteminde öğrenci muhakeme yapmadan yetişkinler tarafından öğretilenleri öğrenmeye çalışır (Aytaçlı, 2018; Güney, 2017; Ulusoy ve Dilmaç, 2016:71).

*Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımında* esas olan bireyin, yaşantısında önemli olan şeyleri nasıl belirlediğidir. Bireyin hangi değere sahip olması gerektiğinden yola çıkarak bunun önemi üzerinde durulur. Birey özgürce sahip olması gereken değerleri netleştirebilmelidir (Aladağ ve Yel, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2016:72).

*Değer Analiz Yaklaşımında* eleştirel düşünme ön plandadır. Öğrenciye değer hakkında değerlendirme yapma, seçim yapma, yargıya varma ve bu değere nasıl sahip olunabileceği ile ilgili ahlaki akıl yürütme sürecini öğretmek esastır (Aytaçlı, 2018). Birey değerlerle ilgili sorunlarla baş başa kalırsa duygularından bağımsız bir şekilde mantıklı çözümler üretebilmesi bu yaklaşımın temel öğelerindedir. Yapılan analiz sonucunda birey kendisine sunulan değeri değil kendi seçmiş olduğu değeri öğrenmeye çalışacaktır (Aladağ ve Yel, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2016:74). Öğrenci kendi değerlerini incelerken diğer insanların değerlerini de inceleme fırsatı bulur (Öztürk, 2016). Bu yaklaşımda sıklıkla; kişisel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırması, mantıksal sınıf tartışmaları öğretim metotları kullanılır (Aladağ ve Yel, 2015).

*Bütüncül Yaklaşım (Kolhberg'in Adil Topluluk Okulları)* Kolhberg'in gelişim kuramında dayanan bir ahlak eğitimidir. Kolhberg ahlaki gelişimi ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görür. Kolhberg öğretmenlerin çocuklarda ahlaki gelişimi sağlayabildiğine inanır (Öztürk, 2016). İnsanları ikilemde bırakan sorulara verdikleri cevaplarla teorisini oluşturmuştur. Ahlak gelişiminde en çok adalet kavramı üzerinde durmuştur. Bu yaklaşımda iki farklı değer ilkesinin çatıştığı ahlaki ikilemlerin (Aytaçlı, 2018) olduğu örneklerle öğrencilerin çıkmazlarını çözmeye yardımcı olunur (Aladağ ve Yel, 2015:130-131).

*Değerler Eğitiminde Gizilgüç (Örtük Program)* yaklaşımında örtük programın önemine vurgu yapılmaktadır. Yazılı olmayan ders dışı etkinlikleri de içine alan bir yaklaşımdır. Yani mevzuat ve müfredat dışında kalan okul yaşamında öğretmenlerin, çalışanların, diğer öğrencilerin ve paydaşların sunmuş olduğu bilgi, görgü davranışların değer eğitiminde kullanılmasıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016:77). Değerler eğitiminin de sosyal öğrenmenin, başkalarıyla özdeşleşerek öğrenmenin de önemini fazla olduğu (Aytaçlı, 2018) düşünüldüğünde örtük programın etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

*Karakter Eğitimi Yaklaşımında* öncelikle çocuklara iyi insan olma yolunda yardım etmek ilkesi vardır. Öğrenci amaçları için nasıl mücadele etmeli, hangi yollara başvurmalı ya da başvurmamalı ve kendilerini nasıl idare etmeleri gerektiğiyle ilgilidir. İdeal gelecek; çocuklara eşitlik, özgürlük, adalet, cömertlik, yardımcı olma gibi temel insani değerlerin öğretilmesiyle mümkündür (Öztürk, 2016:435).

#### **2.3.4 Sorumluluk Değeri**

TDK'nin (2019) Güncel Türkçe Sözlüğüne göre sorumluluk “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır. İnsanın doğumundan ölümüne kadar davranışlarında aldığı mesuliyet sorumluluktur (Güney, 2017). Sorumlu olmak, birinin gücü, kontrolü veya yönetimi dâhilindeki bir şeye karşı sorumlu veya hesap verebilir olmaktır (Cook-Sather, 2010). Bu gücün sahibi kişinin kendisi olabileceği gibi bir başkası da olabilir. Her disiplinin sorumluluğa yüklediği anlam kendi bakış açısına göre değişir. Sosyolojide toplumsal veya sosyal sorumluluklar, psikolojide kişisel sorumluluklar öne çıkarken pedagojide de ise çocuğun, öğretmenin ve ebeveynlerin sorumlulukları öne çıkar (Yontar, 2013:19). Sorumluluk değeri sadece kişinin kendi özellikleri ile değil aynı zamanda yaşadığı toplumun normları, değerlerinin kendi üzerindeki etkileri olarak da ele alınmalıdır (Güney, 2017; Özen, 2016). Sorumluluk değerini kazanmış bir birey, özgüveni sayesinde yaşadığı çevreye, ait olduğu gruplara değer verir ve üzerine aldığı görevleri de zamanında yapabilecektir (Aytaçlı, 2018).

Sorumluluk kazandırılması sürecinde; *varoluşçu yaklaşıma* göre doğadaki tüm canlılardan seçme özgürlüğüne yalnızca insan sahiptir ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmelidir (Kafkas, 2018; Özen, 2016). Birey özgür iradesi ile seçim yapabiliyorsa sorumluluk hisseder. Özgürlükle sorumluluk karşılıklı olarak

birbirlerini var ederler (Kafkas, 2018:43). Baskı altında verdiğimiz kararların sorumluluğunu almak içsel değildir, sunidir diyebiliriz. *Gestalt yaklaşımında* sorumluluk hususuna danışma-terapi kurgusu içinde yaklaşmaktadır ve sorumluluktan kaçınmanın yollarının önüne geçilmesi temeline dayanır (Özen, 2016). Gestalt terapide anlamaya önem verilmemekte ve kesin, sağlam bir terapiye dayanmamaktadır. Sadece kişisel sorumluluklar vurgulanır, diğer insanlara karşı olan sorumluluklarımıza gereken önem verilmez (Kafkas, 2018). *Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi Yaklaşımının* temel kavramı sorumluluktur ve sorumluluk, başkalarının yeteneğini engellemeden, bireysel ihtiyaçlarını karşılama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kafkas, 2018). Bu yaklaşıma göre insan seçim yapma hakkını kullandığı ve sorumluluk aldığı bir ortamda yetişmezse sorumluluk duygusu gelişmez (Özen, 2016).

Sorumluluk genel olarak kişinin bedenine ve benliğine sorumluluğu boyutlarıyla kişisel (Gündüz, 2004); başka insanlara, ortak değerlere ve ulusuna karşı sorumluluk boyutları ile de sosyal sorumluluk olarak ikiye ayrılmıştır (Özen, 2016). Bireyin kendi fiziki ve ruhsal sağlığını etkileyen tercihlerinin sonuçlarını üstlenmesi de kişisel sorumluluktur (Gündüz, 2004). Kişisel sorumluluk, kişisel motivasyon ve hedef belirleme gibi kişisel gelişim süreçlerine katılarak, kişinin refahı için sorumluluk alması olarak tanımlanmaktadır (Severinsen, 2014). Özen'e (2016) göre kişisel sorumluluk kişinin kendine yönelik sorumluluğudur ve dört boyutu vardır (s.18-19):

- Sorumluluk bir süreçtir: *Bir şeye karşı sorumluluk* dış motivasyon kaynaklıdır. *Bir şey için sorumluluk* da içsel otorite söz konusudur. Bacon'a (1991) göre sorumlu *olmak* içsel motive olmakla ilgiliyken *sorumlu tutulmak* sadece dış kontrolle orantılı olarak çaba gösterme olasılığıdır (Fishman, 2014).
- Kişisel seçim: Kişinin tercihlerini içerir.
- Sorumluluk içten dışa işleyen bir mekanizmaya sahiptir. Bu değer önce duygu ve düşüncelerle başlayıp sonra davranışa dönüşür.
- Kendini tanımlama: Seçimleri ile kendini tanımlayan birey sorumluluğu alır ya da sorumluluktan kaçır.

Bireyin başkalarının iyiliği, esenliği ile ilgili olarak içsel sorumlu tutumları sosyal sorumluluk olarak ifade edilmektedir (Gündüz, 2004). Sosyal sorumluluk, başkalarının haklarına ve duygularına saygı göstererek onların iyiliğine katkıda

bulunmak olarak tanımlanmaktadır (Severinsen, 2014). Sorumluluk değerini içselleştirmiş bir birey bencil değil etrafındakilere karşı da duyarlıdır (Güney, 2017).

### 2.3.5 Eğitim Öğretimde Sorumluluk Değeri

Eğitimciler genel kanı olarak sorumluluk değerinin erken çocukluk dönemlerinde öğretilmesini savunmaktadırlar (Gündüz, 2004; Özen, 2016; Yontar, 2013). Küçük yaşlarda sorumluluk değeri kazanmış kişiler huzurun ve güvenli bir geleceğin teminatıdır (Aytaçlı, 2018). Sorumluluk, öğrencilerden hazzı ertelemelerini, kendi çalışmalarını ve davranışlarını değerlendirmeleri ve kaliteli işler yapmaları bekleyen bir değerdir. Sorumluluk fedakarlığı ve ahlaki ilkelerin gelişimini içerir (Howe, 2001:42). Bu değerlerin aileyle başlayan öğretimi okulla küçük yaşlarda devam etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerimize, çocuklarımıza düşünce ve duygularını geliştirip kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlaması için sorumluluk vermeliyiz ki böylece aldığı görevi yerine getirme fırsatını yakalasinlar (Aytaçlı, 2018). Çocukları girişimleri karşısında sürekli engellemek ve eleştirmek korkuya neden olur ki bu da benlik saygısını azaltır. Ancak girişimlerini destekleyerek öz saygılarını geliştirirsek hem eyleme geçer hem de eylemlerinin sorumluluğunu almayı öğrenebilirler (Kafkas, 2018:38).

Yontar'ın (2013:22) çocuklara erken yaşlarda sorumluluk değerinin kazandırılabilmesi için Öncü'den (2002) aktardığı modeller aşağıda verilmiştir:

*Özerk Öğrenen Modeli:*1991 yılında George Betts tarafından geliştirilmiştir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önüne alarak yaratıcı etkinlikler içinde öğrenme sorumluluğuna yönelten bir modeldir. Çocukların bireysel olarak bilişsel, duygusal ve duyuşsal alanlarda becerilerini geliştirirken yaratıcılıkları da gelişir. Betts bireysel gelişimi öğrenme becerisi, kişisel anlama becerisi, içsel düşünme becerisi ve kariyer geliştirme olarak dört temel alanda incelemiştir. Her bir alan belirli yetenekleri geliştirmeye yönelik daha belirgin becerilere bölünmüştür. Örneğin; öğrenme becerilerini geliştirmek için; problem çözme, organizasyon, yaratıcılık, düşünme, yazma, karar verme, hedef belirleme, görüntüleme, araştırma, bilgisayar kullanma ve çalışma alışkanlığı becerilerinin çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Zenginleştirilmiş etkinlik boyutları ile de ilgileri doğrultusunda çocuklara araştırma imkanı sunmaktadır.

*RenzulliModeli:* JosephRenzulli tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Bu modelde çocuklar kendi ilgilerine göre istedikleri kadar derine ve ayrıntıya inerek öğrenme olanağı bulmaktadırlar. Modelde tüm öğrencilerin kendi yaşantılarından sorumlu olmaları temel alınarak gelişmeleri sağlanmaktadır. Bu model üç aşama içermektedir. Birinci aşamada öğrencilere konular tanıtılmakta ve konuları daha yakından tanımaları için olanak sağlanmaktadır. İkinci aşamada; çocukların doğrudan katılımı sağlanarak düşünme süreçlerini en üst düzeye çıkarmaları

hedeflenmektedir. Üçüncü aşamadaysa; her bir öğrencinin kendileriyle aynı alana ilgi duyan diğer öğrencilerle birlikte, kendi öğrenme yeteneklerine göre yerleştirilmeleri ve öğrenme sorumluluğunu geliştirmeleri öngörülmektedir.

*Başarı Modeli (İnsancıl Model):* Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu modelde çocuğun öz-saygısı, öz anlayışı, öz gerçekliği, kişiler arası ilişkilerde başarılı olması bakımından en önemli unsurlar olarak görülmektedir. İnsancıl modelin temelinde olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını yükseltme, sorumluluk duygularını ve karar verme becerilerini geliştirme yatmaktadır. Her bir bireyin kendinin farkına varmasını ve kimliğini ve kültürünü araştırmaya yönelmesini temel alan bu modelde, bir yandan da olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişimi sağlanmaktadır.

Hellison (1973, 1978, 1995) tarafından geliştirilen Sorumluluk Modeli (Responsibility Model) *Kişisel ve Sosyal Sorumluluğu Öğretmek, Kendi Kendine Sosyal Sorumluluk Modeli ve Spor Salonunda Sorumluluk Modeli* olarak da bilinir (Mrugala, 2002). Bu model öğrencilere kendi iyiliği için daha fazla sorumluluk almayı öğretmek ve başkalarının iyiliğine duyarlı olmak için geliştirilmiştir (Severinsen, 2014). Öğrencinin sorumluluk olarak güçlendirilmesi temeldir. Beden eğitiminin, diğer birçok akademik dersin aksine, okul çağındaki çocuklar arasında genellikle popüler olduğu inancına dayanmaktadır ve beden eğitiminin öğrencilere sosyal becerilerini ve değerlerini öğretmek için en kolay ve erişilebilir bir alan sağladığını varsayar. Diğer bir varsayım ise beden eğitiminin doğada gelişimsel olduğu; öğrencilere belirli ve ilerici hedefler sunarak diğer yararlı yollarla bütünleştirilebileceğidir (Mrugala, 2002:14). Sonuç olarak, öğrenciler küçük kararlar alarak, giderek daha yetkin hale geldiklerinde daha önemli olanlarla çalışarak başlarlar.

Bu modelin aşamaları şu şekildedir (Mrugala, 2002:15; Severinsen, 2014:84):

- Kişisel sorumlulukların öğretilmesi
- Seviye I: Çaba (öz motivasyon)
- Seviye II: Kendi kendine yönlendirme (bağımsız çalışma, hedef belirleme)
- Sosyal-ahlaki sorumlulukların öğretilmesi
- Seviye III: Başkalarının haklarına ve duygularına saygı gösterin.
- Seviye IV: Başkalarına yardım etmek (başkalarına hizmet etmek, liderlik)
- "Spor salonu dışında" sorumlulukların öğretilmesi
- Seviye V; Önceki dördünü günlük yaşamlarında uygulamak

MEB, SBDÖP'te; "Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır." şeklinde ifade etmiştir. Kök değerlerimizden biri olan sorumluluğun aileden başlayarak tüm eğitim öğretim işlerinde kazandırılması kişisel ve toplumsal sağlığımız açısından önem arz etmektedir (MEB, 2018).

## **2.4 Araştırmanın İlgili Değişkenlerine İlişkin Araştırmalar**

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini; problem çözme becerilerinin ve sorumluluk değerlerinin ne kadar yordadığını tespit edebilmektir. Kapsamın genişlememesi ve araştırmanın amacı ile örtüşmesi amacıyla her değişkene ait yapılan araştırmaların ayrı ayrı uzun bir listesi sunmak yerine bu 3 değişkenin ya da ilişkili 2 değişkenin bir arada bulunduğu, varsa değişkenlerinin alt boyutlarının ilişkili olduğu araştırmalara yer verilmiştir. Bunun ayrıca bütünsel bir bakış açısı sağlaması açısından yararlı olduğu düşünülmüştür.

### **2.4.1 İlgili Değişkenlerin İlişkili Olduğu Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Aşık'ın (2009) öğrencilerin problem çözümedeki başarısızlığının bir özdenetim modeli çerçevesinde incelenmesi temel amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tezi araştırmasının örneklemini 252'si devlet okulu, 154'ü özel okullarda okuyan toplam 406 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuç olarak bilişüstü ve motivasyona ilişkin denetim, bilişüstü deneyimler ve matematik problem çözme performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bilişüstü ve motivasyona ilişkin denetim arasında anlamlı bir ilişki olduğu, motivasyona ilişkin ve bilişüstü deneyimlerin problem çözme performansına doğrudan etkisi olduğu, bilişüstü denetimlerin dolaylı bir etkisi olduğu sonuçlarının elde edildiği görülmektedir.

Gök ve Sılay'ın (2010); problem çözme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin fizik başarısı, strateji düzeyi, tutum ve başarı motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini biri deney grubu olarak 25 (12 kadın ve 13 erkek); diğeri kontrol grubu olarak 21 öğrenciden (8 kadın ve 13 erkek) oluşturmuştur. Bu araştırma test öncesi ve sonrası tasarımların kullanıldığı gerçek deneysel bir araştırmadır. Kinematik ve dinamik konusu işbirlikli öğrenme yöntemi ile deney grubuna problem çözme stratejileri öğretilerek, kontrol grubunda geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı şekilde verildiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda; deney grubunun başarı, motivasyon ortalamaları, strateji seviyesi ve tutumlarının, kontrol grubununkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün öğrencilerin fizik başarısını etkilemediği, iş birlikli öğrenme de problem çözme stratejilerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin

problem çözüme başarısı arttıkça, başarı, motivasyon ve tutumlarının istatistiksel verilere göre arttığı görülmektedir.

Karataş'ın (2011) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonlarını yordama gücünün belirlenmesini amaçladığı doktora tezi araştırmasında örnekleme; İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 750 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel araştırma modelinin ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tanrıseven ve Dilmaç'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin insani değerleri ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri ortaya koymak, bu ilişkilerden hareketle oluşturulan modeli test etmek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini İstanbul'da yer alan altı farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 387 kız, 407 erkek öğrenci olmak üzere toplam 794 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler "İnsani Değerler Ölçeği" ve "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; insani değerlerin motivasyonel inançları; motivasyonel inançların da öz-düzenleme stratejilerini anlamlı olarak yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları insani değerlerin öz-düzenleme stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olmadığını ancak motivasyonel inançlar üzerinden öz-düzenleme stratejileri üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar değerlerin, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Bedel ve Hamarta'nın (2014) kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmanın örnekleme tesadüfi küme örnekleme ile seçilen 355'i kız ve 232'i erkek toplam 587 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada veriler, kişiler arası problem çözme envanteri (Çam ve Tümkaya, 2008) ve akademik güdülenme ölçeği (Bozanoğlu, 2004) ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Yapıcı Problem Çözme (YPC), Israrcı Sebatkâr Yaklaşım (ISY) ve Akademik Güdülenme arasında önemli pozitif ilişki bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme akademik güdülenmeyle varyansın %22'sini açıklamaktadır. Ayrıca

yapıcı problem çözüme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Işık ve Yıldız'ın (2014) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmanın örneklemini seçkisiz oranlı seçilen Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 91'i bayan, 109'u erkek olmak üzere toplam 200 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmada; değer algılarının alt boyutları ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Değer algılarının; başarı, uyarılım ve iyilikseverlik alt boyutları ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin ısrarcı sebatkâr davranma alt boyutu arasında ve değer algılarının öz yönelim, iyilikseverlik alt boyutları ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin yapıcı problem çözüme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu; değer algılarının evrensellik, uyum, güvenlik alt boyutları ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözüme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu; değer algılarının iyilikseverlik, geleneksellik alt boyutları ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu; değer algılarının öz yönelim alt boyutu ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu; değer algılarının başarı alt boyutu ile kişilerarası problem çözüme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulgularına ulaşıldığı görülmektedir.

Kayapınar'ın (2015) öz düzenleme ve matematiksel problem çözüme becerilerinin birbirleri ile olan etkileşimlerini ve bu becerilerin problem çözüme stratejileri yoluyla kazanımının, öğrencinin akademik başarısına olan etkisinin belirlenmesini amaçladığı doktora tezi araştırmasının örneklemini; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesindeki bir ilkokulda, 4. sınıfa devam eden 56 öğrenci oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenen bu çalışmada; öğrencilerin öğretim sonucunda hem problem çözüme stratejilerinden edindikleri puanlar hem de matematik başarı testinden edindikleri puanlarda kontrol grubuna göre daha yüksek bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan



öğrencilerin öğretim sonrasında cevapladıkları öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin bilişüstü öz düzenleme ve öz yeterlik boyutlarında yeralan sorulara daha yüksek puan verdikleri, dolayısıyla yapılan problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişüstü öz düzenleme becerilerini ve öz yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar, problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme performanslarını, matematik başarı durumlarını, bilişüstü öz düzenleme becerilerini ve öz yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilediği; bilişsel strateji kullanımı durumuna yapılan öğretimin etkisi olmadığını göstermiştir.

Çukurbaşı'nın (2016) Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES) ve LEGO-LOGO uygulamaları ile desteklenen *probleme dayalı öğretim etkinlerinin* lise öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına etkisinin ve gerçekleştirilen uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesini amaçladığı doktora tezi araştırmasının örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın ili Merkez ilçesinde yer alan ve ölçütleri sağlayan meslek lisesindeki Bilişim Teknolojileri Alanı 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören 43 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerle iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bir deney grubu ile TYES ortamında, diğer deney grubu ile sınıf ortamında LEGO-LOGO uygulamalarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanıldığı bu araştırma sonuçlarına göre; deney gruplarının derse yönelik motivasyon düzeylerinin uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Ayrıca gruplar arasında uygulama sonunda derse yönelik motivasyon düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda ise motivasyon düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel verilerin analiz sonuçlarında birlikte gerçekleştirilen grup çalışması ile öğrenciler iş birlikli olarak çalıştıklarını, fikir alışverişinde bulduklarını, görev paylaşımı yaptıklarını ve sorumluluk aldıklarını belirtmiş; arkadaşları ile sosyalleştiklerini ifade etmişlerdir.

Uzunkol ve Yel'in (2016) Hayat Bilgisi dersinde saygı ve sorumluluk temelli uygulanan değer eğitimi programının, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın örneklemini deney (34) ve kontrol (33) grubunda bulunan toplam 67 öğrenci oluşturmuştur. Yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu desen yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına

göre; uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin *özsaygı* düzeylerini arttırmada *etkili olmadığı* ortaya çıkmıştır. Değer eğitimi programının sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yakar'ın (2017) potansiyel gelişim alanı (PGA) bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve fen başarılarının geliştirilmesi amacıyla, Muğla-Ula'da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören, 16 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği doktora tezi araştırması eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Öğrencilerin ikili olarak eşleştirildiği çalışmada; araştırmacının, öğrencilerin ve öğretici/uygulayıcının imzaları bulunan “Öğrenme Görevleri Sözleşmesi” imzalanmıştır. 5 aylık süre zarfında öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve fen başarılarının geliştirilmesi amacıyla PGA'YA uygun öğrenme görevleri gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Sonuç olarak; öğretici/uygulayıcının yönlendirmeleri doğrultusunda öğrenme görevlerini gerçekleştirme sürecinde öğrencilerin sorumluluk ve motivasyon düzeylerinin gözle görülür bir biçimde arttığı ifade edilebilir. Devamsızlık, utangaçlık, isteksizlik vb. durumları olan öğrencilerin sorumluluk ve motivasyon düzeylerindeki artış, sınıfın genelinin yaşadığı artış kadar değildir. Özellikle devam problemleri olan öğrencilerin öğrenme görevlerine ve PGA partnerlerine yeterince katkı ve destek sağlayamadığı görülmüştür. Ancak bahsi geçen bu öğrencilerin de öğrenme sorumluluğu, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen başarı puanlarında süreç içerisinde bir artış olduğu görülmektedir.

Özbey'in (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde ilköğretim okullarının anasınıfına, bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden çocuklardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 48-72 aylık 270 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Davranışta Değer Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle

okulöncesi dönem çocuklarında değer davranışlarının kazandırılması çocukların motivasyon düzeylerine olumlu katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların da değer davranışları daha yüksek düzeydedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının “*Değer davranışları geliştikçe problem davranışlar azalmakta, problem çözme becerisi ve özdenetim gelişmekte ve buna paralel olarak da içsel motivasyon artmakta; içsel motivasyon arttıkça da değer davranışları da artmaktadır*” düşüncesini desteklediği belirtilmiştir.

Türkmen’in (2019) 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Trabzon ili Ortahisar merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında bulunan 60-72 aylık çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 300 çocuk ile gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi araştırması ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın sonucunda; çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekaları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

#### **2.4.2 İlgili Değişkenlerin İlişkili Olduğu Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Baker’ın (2003) sosyal problem çözenin uzun vadede; üniversiteye uyum, stres, sağlık, akademik motivasyon ve performans üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçladığı araştırmanın örneklemini 1998-2001 yılları arasında üniversiteye kayıtlı, yaşları 18 ila 36 arasında değişen 132 1. sınıf psikoloji öğrencisi oluşturmuştur. Boylamsal panel tarama modelinde olan bu araştırmanın örnekleminin okulu bırakan öğrencilerden dolayı 1. aşamada son olarak 104 kişiye düştüğü belirtilmiştir (81 kadın, 23 erkek). Daha sonra 2. aşamada anket doldurmayan 13 kişi nedeniyle örneklemin 91 kişi olarak şekillendiği belirtilmiştir. Üç aşamadan oluşan bu çalışmanın 1. aşamasında öğrencilerden anketler aracılığıyla sosyal problem çözme becerileri, psikolojik sağlık durumları ile veriler elde edildi. 17 ay sonra 2. aşamada aynı bireylerin üniversite hayatına psikolojik, sosyal ve kişilerarası uyarlamasını, akademik motivasyonlarını ve kendi motivasyonlarını, öngörülerini ölçen ayrıca stresleri ölçen (2 ölçek) ölçeklerle veriler elde edildi. 14 ay sonra 3. aşamada da ilk

iki aşamadaki akademik ölçek verileri ve 12 modülden alınan notların ortalaması alındı. Elde edilen veriler sosyal problem çözme değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için, psikososyal uyum, akademik motivasyon, sağlık, stres ve akademik performans, bir dizi çoklu regresyon analizleri iki aşamada gerçekleştirildi. Araştırma sonuçları, sosyal problem çözme değerlendirmelerinin, bireylerin üniversiteye psikososyal uyumlarının, algılanan stres düzeylerinin, motivasyonel yönelimlerin (içsel ve dışsal motivasyonun), çalışma sırasındaki akademik performansın ve genel akademik performansın önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin uyum, motivasyon, akademik performans ve stresle başa çıkma gibi durumlarının da olumlu yönde olduğu bulgularına rastlanılmıştır.

Bell'in (2012) öğrenci ve öğretmen odaklı sorgulama öğreniminin yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme beceri ve motivasyonlarının toplumsal sorumluluk üzerine etkilerini araştırmak amacıyla yapmış olduğu doktora tezi araştırmasının örneklemini; öğrenci yönetimli olan grupta 28, öğretmen yönetimli olan grupta 32 olmak üzere toplam 60 8. sınıf sosyal bilgiler öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın ana tasarımı, yarı deneysel bir son test modelidir. Bu tasarım belirlenmiş olan üç alt problem boyunca farklı uygulamalarla kullanıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen odaklı grup zihinsel odak ve öğrenme oryantasyonu boyutlarında öğrenci odaklı gruba göre daha yüksek puanlar aldığı, iki grubun toplumsal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini kullanmaya yönelik motivasyonunun öğrencilerin toplumsal sorumluluğunu öngördüğü sonuçlarına ulaştığı belirtilmiştir.

Specht'in (2015) amacı, bir kariyer ve teknik eğitimi (CTE) programında problem metodunun (PM: Prob yöntemi, öğrencilerin eleştirel düşünme, karmaşık sorunları çözme ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu teşvik etme fırsatı sunarken problem tabanlı ve proje tabanlı öğrenmeyi birleştiren bir öğrenme modelidir) lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonu ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki rolü ve işlevini belirlemek amacıyla yapmış olduğu doktora tezi araştırmasının örneklemini; bir lisenin CTE mühendislik teknoloji sınıfında bulunan 17 öğrenci ve o sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Bu nitel örnek olay araştırmasının sonuçlarına göre; PM'nin lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ve CTE programında eleştirel düşünme

yetenekleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın, lise CTE öğretmenlerine yansıtıcı düşünce, işbirliği, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi öğrenme sürecine aktaran ve aynı zamanda öğrencileri öğrenmeye motive eden değerli bir öğrenme modeli sağlayarak pozitif sosyal değişimi desteklediği ifade edilmiştir.

Salazar ve Hayward'ın (2018) öğrenci öz yeterlik düzeylerinin giriş seviyesi ekonomi derslerinde öğrenim çıktılarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla ilk olarak problem çözme öz yeterliği, akademik öz yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkinin, ikinci olarak da problem çözme ve akademik öz yeterlik düzeyinin öğrencilerin motivasyon, test performansı ve beklenen notun belirleyicisi olarak hizmet edip etmediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Midwestern Üniversitesinde öğrenim gören 160 lisans öğrencisi oluşturmuştur. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada; problem çözme ve akademik öz yeterliklerin öğrenci motivasyonu ile ilişkili olduğu, problem çözme öz yeterliliğinin öğrenci motivasyonu ve test performansının bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel niteliktedir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, eğitime ilişkin motivasyonları ve sorumluluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

#### **3.2 ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilindeki 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 12.994 kız ve 13.583 erkek toplam 26.577 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oransız tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen, Kocaeli ilinde bulunan tüm hizmet alanlarını (1, 2, 3, 4 ve 5. hizmet alanları) temsil edecek şekilde İzmit (3.hizmet alanı), Körfez (1 ve 2. hizmet alanı), Dilovası (4 ve 5. hizmet alanı) ve Darıca (3. hizmet alanı) ilçelerinde bulunan 7 ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 394 öğrenci oluşturmaktadır. Oransız tabakalı örnekleme evrendeki alt kümelerden tesadüfi örnekleme yöntemiyle alt kümelerin seçilmesi ve yine alt kümeler içinden tesadüfi olarak öğrencilerin belirlenmesidir (Şahin, 2014).

Örnekleme oluşturulurken MEB'in okulları sınıflandırırken temel aldığı hizmet alanları kullanılmıştır. MEB'in bu sınıflamayı yaparken 2015 yılında yayınladığı ve halen geçerli olan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan;

“MADDE 38 – (1) Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır.” şeklindeki maddesi göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre MEB tarafından ısınma, ulaşım, derslik sayısı, sosyo kültürel ve ekonomik çevre, öğretmen sayısı, okulun fiziki ve teknolojik donanımlarına göre her yıl yenilediği puanlama ile okulların hizmet alanları sınıfı ve orada çalışan öğretmenlerin aldığı yıllık hizmet puanları belirlenir. Burada sınıflandırılan okullar benzeşik özellikler gösterir (MEB, 2015). Örneğin Kocaeli ilinde merkezde 2. hizmet alanı olan bir okulla aynı ilçeye 40 km uzakta bulunan başka ilçedeki 2. hizmet alanı olan okul çalışma şartları ve çevre açısından benzeşik özellikler taşır. Kocaeli ilinde en zor çalışma şartlarına sahip olan 6. hizmet alanı olan okul bulunmamaktadır. Bu nedenle örnekleme alınamamıştır. Seçilen okullarla Kocaeli ilinde bulunan tüm hizmet alanı okulları ve bu okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrenci profillerinin temsil edilmesi amaçlanmıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.3.1 Eğitimde Motivasyon Ölçeği

Araştırmamızda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eğitimle ilgili motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen ve Kara (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitimde Motivasyon Ölçeği dört faktörlü (özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon) olup her faktör 3 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek özelliği taşıyan ölçekte üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre her madde, “Evet: 3, Fikrim yok: 2, Hayır: 1” şeklinde seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin tümünden en yüksek 60, en düşük ise 16 puan alınabilir. Alt boyutlar da ise en yüksek puan 20, en düşük puan 4’tür. Faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geneli için 0.84 olarak belirlenirken, Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.79, Motivasyonsuzluk Boyutu için 0.78, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.80 ve İçsel Motivasyon Boyutu için 0.78 olarak belirlenmiştir. Psikometrik özelliklerine bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak

hesaplanırken, “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Boyutu” için 0.83, “Motivasyonsuzluk Boyutu” için 0.81, “İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon Boyutu” için 0.82 ve “İçsel Motivasyon Boyutu için” için 0.79 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Araştırmamızda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte “problem çözme becerisine güven” faktörünün 12 maddeden (1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21., ve 23. maddeler), “problem çözerken öz denetim” faktörünün 7 maddeden (2., 4., 6., 8., 10., 12., ve 14.) ve “problem çözme becerisinden kaçınma” faktörünün 5 maddeden (16., 18., 20., 22. ve 24.) oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan ise 120’dir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için; 0,80, problem çözme becerisine güven alt faktörü için; 0,85, problem çözerken öz denetim alt faktörü için; 0,79 ve problem çözme becerisinden kaçınma alt faktörü için; 0,66 bulunmuştur. Likert tipi ölçek özelliği taşıyan ölçekte beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre her madde, “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83; problem çözme becerisine güven alt ölçeği için 0.80; problem çözerken özdenetim alt ölçeği için 0.75 ve problem çözme becerisinden kaçınma alt ölçeği için 0.71 olarak hesaplanmıştır. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimini faktörlerinde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir.

### 3.3.3 Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okulda ve evde yerine getirmeleri gereken sorumlulukları belirlemek için Yontar (2013) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 4’lü



likert tipinde olup; “kesinlikle katılmıyorum” (1 puan), “katılmıyorum” (2 puan), “katılıyorum” (3 puan) ve “tamamen katılıyorum” (4 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların belli bir sorumluluk düzeyini ifade etmesi hedeflenmemiştir. Ölçekten elde edilen puan ortalamaları, değişkenler arası karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .953’tür. Araştırmamızda ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .934 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

Bu araştırmanın verileri Kocaeli ilinin; İzmit, Körfez, Dilovası ve Darıca ilçelerinden hizmet alanı tabakalarından rastgele seçilen ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 394 öğrenciye; ölçeklerin dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Uygulamada seçilen öğrencilere sınıf öğretmenleri eşliğinde her dersin başında ölçekler dağıtılmıştır. Bir derste bir ölçek dağıtılarak arka arkaya 3 ders uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurup teslim etme süresi 5-10 dakika arasındadır. Ölçekler verilen cevapların doğru olması isteği, öğrencinin sıkılmadan cevap vermesi daha güvenilir bir uygulama adına aynı anda verilmemiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk testlerine bakılarak anlaşılmaktadır. Gözlem sayısı 29’dan az olduğunda ShapiroWilk, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi kullanılmaktadır (Kalaycı, Ş. 2008). Veri sayısı 30’dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen hizmet alanı) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05’ten küçük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları dışında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

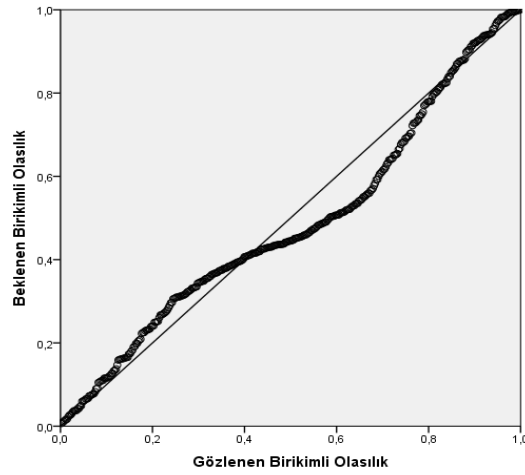
Tablo 2. Öğrencilerin Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri

	Eğitimde Motivasyon Ölçeği				Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri				Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği			
	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)			
Kız	-2,56	-1,69	,00	-1,33	-2,78	,00	-2,34	-2,94	,00			
Erkek	-2,80	-1,32	,00	-1,72	-1,92	,00	-1,64	-2,74	,00			
9 yaş	2,20	2,42	,00	1,89	1,68	,00	1,83	2,88	,00			
10 yaş	-2,68	1,53	,00	-2,45	1,42	,00	-2,93	2,67	,00			
11 yaş	-1,56	-1,66	,00	-1,66	-2,95	,00	-1,74	-1,93	,00			
1 hizmet alanı	-2,44	-1,71	,00	-1,23	-2,75	,00	-2,67	-2,55	,00			
2 hizmet alanı	1,67	2,71	,00	2,45	2,83	,00	2,23	2,67	,00			
3 hizmet alanı	-2,88	1,99	,00	-1,82	1,24	,00	-1,88	1,82	,00			
4 hizmet alanı	-1,45	-1,69	,00	-1,56	-1,56	,00	-2,56	-2,06	,00			
5 hizmet alanı	-1,93	-1,82	,00	-2,23	-1,77	,00	-1,43	-1,77	,00			

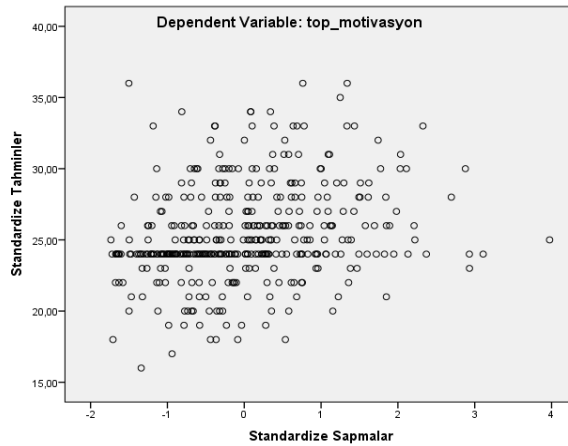
\*\*p<.01; \*p<.05

Değişkenler üzerinde puanlar normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis Testi, çoklu regresyon analizi ve ilişki testi için Spearman katsayı değeri kullanılmıştır.

Çoklu Regresyon analizinin “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” varsayımlarının karşılayıp karşılamadığını bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmadan önce, SPSS programı yardımıyla oluşturulan Normal P-P grafiğinde noktaların doğru etrafında toplanması ve Saçılma Diyagramı Matrisi’nin noktaların eliptik dağılım göstermesi normal dağılımın varsayımlarını sağladığını göstermektedir (Çokluk, 2012). Bu doğrultuda standardize edilmiş sapma değerler ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiği doğrusallık varsayımının karşıladığını göstermektedir (Şekil 4). Standardize edilmiş sapma değerlerle ilgili olarak çizilen gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımı grafiğinde de normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığı görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 4. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık



Şekil 5. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili bulgularına, uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilerin istatistiksel olarak değerlendirmelerini kapsamaktadır.

#### 4.1 Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	199	50,5
Erkek	195	49,5
Toplam	394	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,5' inin kız (199 kişi), %49,5' inin ise erkek (195 kişi) oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	N	%
9,00	88	22,3
10,00	286	72,6
11,00	20	5,1

Toplam	394	100,0
--------	-----	-------

Araştırmaya katılan öğrencilerin %22,3'ünün 9 yaşında oldukları (88 kişi), %72,6'sının 10 yaşında oldukları (286 kişi) ve %5,1'inin ise 11 yaşında oldukları (20 kişi) tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları

Hizmet alanı	N	%
1	98	24,9
2	72	18,3
3	72	18,3
4	75	19,0
5	77	19,5
Toplam	394	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %24,9'unun 1. hizmet alanında öğrenim gördükleri (98 kişi), %18,3'ünün 2. hizmet alanında öğrenim gördükleri (72 kişi), %18,3'ünün 3. hizmet alanında öğrenim gördükleri (72 kişi), %19'unun 4. hizmet alanında öğrenim gördükleri (75 kişi) ve %19,5'inin ise 5. hizmet alanında öğrenim gördükleri (77 kişi) tespit edilmiştir.

#### 4.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puanları ile Eğitime İlişkin Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri

	PROB_Güven	PROB_Özdenetim	PROB_Kaçınma	Top_PROBLEM	Özdeş_Mot	Motzluk_Mot	Dış_Mot	İç_Mot	Top_MOTİVASYON
PROB_Güven	1,00								
PROB_Özdenetim	,29**	1,00							
PROB_Kaçınma	,42**	,53**	1,0						
Top_PROBLEM	,82**	,72**	,75**	1,00					
Özdeş_Mot	-,25**	-,26**	-,31**	-,34**	1,00				
Motzluk_Mot	-,07	-,06	-,10*	-,09	,30**	1,00			
Dış_Mot	,01	-,08	-,08	-,06	,28**	,34**	1,00		
İç_Mot	-,16**	-,21**	-,26**	-,25**	,56**	,33**	,37**	1,00	
Top_MOTİVASYON	-,18**	-,22**	-,27**	-,26**	,77**	,59**	,64**	,76**	1,00

\*p<,05; \*\*p<,01

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin problem çözme becerileri ile eğitime yönelik motivasyonları arasındaki korelasyon (r) değerlerinin -.34 ile -.10 arasında değiştiği görülmektedir (p<.01). Bu bulgu, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasıyla eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalacağını ifade etmektedir.

Öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutları ile eğitime yönelik motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişki; öğrencilerin *problem çözme becerisinden kaçınma* ile *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olarak saptanmıştır (  $r = -.31$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma becerileri arttıkça özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ( $r^2 = .09$ ) dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma değişkenliğinin %9'unun özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutları ile eğitime yönelik motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en düşük ilişki; öğrencilerin *problem çözme becerisinden kaçınma* ile *motivasyonsuzluk* alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olarak saptanmıştır (  $r = -.10$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma becerileri arttıkça motivasyonsuzluk düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ( $r^2 = .01$ ) dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma değişkenliğinin %1'inin motivasyonsuzluk düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4.3 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeyleri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanları ile Eğitime İlişkin Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri

	Top_SORUMLULUK	Özdeş_Mot	Motzluk_Mot	Dış_Mot	İç_Mot	Top_MOTIVASYON
Top_SORUMLULUK	1,00					

Özdeş_Mot	-,25**	1,00				
Motzluk_Mot	,00	,30**	1,00			
Dış_Mot	-,05	,28**	,34**	1,00		
İç_Mot	-,20**	,56**	,33**	,37**	1,00	
Top_MOTİVASYON	-,19**	,77**	,59**	,64**	,76**	1,00

\*p<,05; \*\*p<,01

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile eğitime yönelik motivasyonları arasındaki korelasyon (r) değerlerinin -.19 ile -.25 arasında değiştiği görülmektedir (p<.01). Bu bulgu, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artmasıyla eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin sorumluluk ölçeği ile eğitime yönelik motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişki; öğrencilerin *sorumluluk düzeyleri* ile *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olarak saptanmıştır ( r = -.25; p< .01). Buna göre öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arttıkça özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı (r<sup>2</sup> = .06) dikkate alındığında, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri değişkenliğinin %6'sının özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin sorumluluk ölçeği ile eğitime yönelik motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en düşük ilişki; öğrencilerin *sorumluluk düzeyleri* ile *içsel motivasyon* alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olarak saptanmıştır ( r = -.20; p< .01). Buna göre öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arttıkça içsel motivasyonlarının azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı (r<sup>2</sup> = .04) dikkate alındığında, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri değişkenliğinin %4'ünün içsel motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.



#### 4.4 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ile Sorumluluk Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Toplam Puanları ile Sorumluluk Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Spearman's Korelasyon (R) Değerleri

	PROB_Güven	PROB_Özdenetim	PROB_Kaçınma	Top_PROBLEM	Top_SORUMLULUK
PROB_Güven	1,00				
PROB_Özdenetim	,29**	1,00			
PROB_Kaçınma	,42**	,53**	1,0		
Top_PROBLEM	,82**	,72**	,75**	1,00	
Top_SORUMLULUK	-,18**	-,22**	-,27**	-,26**	1,00

\*p<,05; \*\*p<,01

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasındaki korelasyon (r) değerlerinin -.18 ile -.27 arasında değiştiği görülmektedir (p<.01). Bu bulgu, öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin artmasıyla sorumluluk düzeylerinin azalacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutları ile sorumluluk ölçeği arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişki; öğrencilerin *problem çözme becerisinden kaçınma* alt boyutu ile *sorumluluk* düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olarak saptanmıştır (r = -.27; p<.01). Buna göre öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınmaları arttıkça sorumluluk düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı (r<sup>2</sup> = .07) dikkate alındığında, öğrencilerin problem

çözme becerisinden kaçınmalarındaki değişkenliğin %7'sinin öğrencilerin sorumluluk düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutları ile sorumluluk ölçeği arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en düşük ilişki; öğrencilerin *problem çözme becerisine güven* alt boyutu ile *sorumluluk* düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olarak saptanmıştır ( $r = -.18$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğrencilerin problem çözme becerisine güven düzeyleri arttıkça sorumluluk düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ( $r^2 = .03$ ) dikkate alındığında, öğrencilerin problem çözme becerisine güvenmelerindeki değişkenliğin %3'ünün öğrencilerin sorumluluk düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

#### **4.5 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Sorumluluk Düzeyleri Öğrencilerin Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeylerini Yordamakta mıdır? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar**

Öğrencilerin problem çözme becerileri ve sorumluluk düzeylerinin birlikte öğrencilerin eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin ne kadarını açıkladığını anlamak için çoklu regresyon analizi (enter metodu) yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Bağımsız Değişkenlerin Birlikte Öğrencilerin Eğitime Yönelik Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Sh <sub>B</sub>	Standardize Edilmiş $\beta$	t	p
Sabit	31,666	1,438		22,027	,000**
Problem_Güven	-,021	,023	-,051	-,907	,365
Problem_Özdenetim	-,044	,038	-,070	-1,175	,241
Problem_Kaçınma	-,152	,058	-,166	-2,639	,009**
Sorumluluk düzeyleri	-,010	,014	-,041	-,738	,461
	R=,257	Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =,056			F=6,881**

Tablo 9’da görülen varyans analizi sonucunun  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin öğrencilerin eğitime yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin problem çözme becerileri ve sorumluluk düzeyleri birlikte ele alındığında öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarına ilişkin toplam varyansın %5’ini açıklamaktadır. Regresyon modelinde bütün değişkenler birlikte ele alındığında sadece *problem çözme becerisinden kaçınmanın* öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı, *problem çözme becerisine güven*, *problem çözerken özdenetim* ve *sorumluluk düzeylerinin* ise öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.6 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güven	Kız	199	14,93	213,05	42397,00	16308,000	,006**
	Erkek	195	12,89	181,63	35418,00		
Özdenetim	Kız	199	28,96	213,49	42484,50	16220,500	,005**
	Erkek	195	27,70	181,18	35330,50		
Kaçınma	Kız	199	6,60	210,81	41952,00	16753,000	,019*
	Erkek	195	7,56	183,91	35863,00		

Toplam	Kız	199	9,23	215,41	42866,00	15839,000	,002**
	Erkek	195	9,81	179,23	34949,00		

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 10'a göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, problem çözme becerilerine ilişkin envanterin alt boyutlarından ve tümünden alınan ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01; p<.05). Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin *problem çözme becerilerinden kendilerine güvenmelerinin ve problem çözerken özdenetim düzeylerinin* erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, *problem çözme becerisinden kaçınmalarının* ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Farklı hizmet alanlarında öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları

	Hizmet Alanı	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Güven	1	98	44,41	181,30	4	8,417	,077	
	2	72	47,10	212,41				
	3	72	46,06	197,18				
	4	75	47,85	222,04				
	5	77	44,94	180,57				

	1	98	25,41	191,02			
	2	72	26,57	211,25			
Özdenetim	3	72	24,63	179,80	4	5,461	,243
	4	75	26,68	216,47			
	5	77	25,77	190,97			
	1	98	19,77	178,22			
	2	72	20,85	212,87			
Kaçınma	3	72	20,07	196,86	4	4,658	,324
	4	75	20,36	199,39			
	5	77	20,70	206,42			
	1	98	89,58	182,37			
	2	72	94,51	217,16			
Toplam	3	72	90,75	186,69	4	7,088	,131
	4	75	94,89	216,93			
	5	77	91,40	189,55			

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 11'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından ve tümünden aldıkları ortalama puanlarının öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p>.05). Bu bulguya göre farklı hizmet alanlarında öğrenim gören ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

#### 4.7 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	199	103,30	219,08	43597,50	15107,500	,000**
Erkek	195	99,29	175,47	34217,50		

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 12’ye göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, sorumluluk ölçeğinden alınan ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Farklı hizmet alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları

Hizmet Alanı	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1	98	98,60	171,66				
2	72	104,31	238,97				
3	72	98,76	175,87	4	18,374	,001**	1-2
4	75	103,81	211,65				
5	77	101,92	198,05				

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 13'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır (p<.01). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, 1. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

#### 4.8 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılık Göstermekte midir? Şeklindeki Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özdeşleşmiş Dışsal M.	Kız	199	5,66	179,33	35686,50	15786,500	,001**
	Erkek	195	6,08	216,04	42128,50		
Motivasyonsuzluk	Kız	199	6,93	202,89	40375,00	18330,000	,275
	Erkek	195	6,85	192,00	37440,00		
İçe Yansıtılmış Dışsal M.	Kız	199	7,03	207,11	41215,50	17489,500	,059
	Erkek	195	6,77	187,69	36599,50		
İçsel M.	Kız	199	5,67	188,84	37580,00	17680,000	,099
	Erkek	195	5,82	206,33	40235,00		
Toplam	Kız	199	25,29	191,66	38139,50	18239,500	,295
	Erkek	195	25,51	203,46	39675,50		

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 14'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerin, motivasyon ölçeğinden alınan ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). Analiz sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle erkek öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Farklı hizmet alanlarında öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.



Tablo 15. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Öğrenim Görülen Hizmet Alanı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Bulguları

	Hizmet Alanı	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Özdeşleşmiş Dışsal M.	1	98	5,85	197,36	4	8,166	,086	
	2	72	5,85	189,85				
	3	72	5,50	171,06				
	4	75	6,15	216,18				
	5	77	5,99	211,36				
Motivasyonsuzluk	1	98	6,92	201,98	4	3,165	,531	
	2	72	6,94	204,07				
	3	72	6,90	194,47				
	4	75	6,96	205,16				
	5	77	6,73	181,03				
İçe Yansıtılmış Dışsal M.	1	98	6,89	195,93	4	1,831	,767	
	2	72	6,86	192,56				
	3	72	6,82	191,02				
	4	75	7,05	211,17				
	5	77	6,87	196,86				
İçsel M.	1	98	5,69	190,74	4	11,524	,021*	3-5
	2	72	5,78	195,82				
	3	72	5,42	172,81				
	4	75	5,76	198,78				
	5	77	6,05	229,51				
Toplam	1	98	25,35	197,48	4	5,989	,200	
	2	72	25,43	192,99				
	3	72	24,64	173,03				
	4	75	25,92	214,65				
	5	77	25,64	207,92				

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 15'deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, 5. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin *içsel motivasyon* düzeylerinin, 3. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1 SONUÇLAR VE TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda, yapılan benzer araştırmalarla tartışılmıştır.

##### **5.1.1 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri artma eğilimindeyken, eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları dikkate alındığında ise, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinden kaçınmaları ile özdeşleşmiş dışsal motivasyonları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu ilişki incelendiğinde öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma değişkeninin %9'unun özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Yine alt boyutlar incelendiğinde problem çözme becerisinden kaçınma ile motivasyonsuzluk alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma değişkenliğinin %1'inin motivasyonsuzluk düzeylerinden kaynaklanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Problem çözme becerileri ve motivasyonla ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde özellikle ilkokul öğrencilerine yönelik yürütülmüş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak özellikle ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerle yürütülen araştırmalar dikkati çekmektedir. Bedel ve Hamarta (2014) kişiler arası

sorun çözüme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözümenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmada problem çözüme becerileri ile akademik güdülenme arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda yapıcı problem çözüme, ısrarcı sebatkâr yaklaşım ve akademik güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Benzer olarak Baker (2003) sosyal problem çözümenin; üniversiteye uyum, stres, sağlık, akademik motivasyon ve performans üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçladığı boylamsal araştırması sonucunda, sosyal problem çözüme değerlendirmelerinin, motivasyonel yönelimlerinin (içsel ve dışsal motivasyonun), önemli bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal problem çözüme becerisi yüksek olan bireylerin motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2016) ise araştırmasında matematiksel problem çözüme becerilerinin %13 düzeyinde iç motivasyon tarafından yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçları destekleyen ve problem çözümenin motivasyon ile ilişkisini ya da problem çözüme becerisinin motivasyona olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gök ve Sılay, 2010; Specht, 2015). Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında sonuçların tutarlılık göstermediği görülmektedir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle örneklem farklılığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ilkökul öğrencileri ile yürütülürken diğer araştırmaların genel olarak ortaokul, lise veya üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırma sonuçlarında problem çözüme becerileri artma eğilimindeyken, eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalma eğiliminde olması bulgusu; öğrencilerin problem çözüme becerisini kazanmak için motive oldukları ve bu beceriyi kazandıklarında motivasyonlarının hedef değiştireceğiyle açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin problem çözüme becerisini sadece Matematik dersi ile ilişkilendirerek ve sadece bu ders başarısı için bir motive kaynağı olarak görme olasılıkları da bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir. Problem çözüme ilişkin kaçınma alt boyutu ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulgusu ise öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının arttıkça problemleri çözmek için daha etkin olacakları, problemi çözmekten kaçınmalarının azalacağını göstermektedir. Özdeşleşme (identified regulation); daha fazla özerkliğe

ilerleyen davranışlar (Niemec ve Ryan, 2009) olarak ve bireyin davranışın değerini benimsediği, kendi hedefleri ile özdeşleştiği için yapması olarak tanımlanmaktadır (Kara, 2008). Problem çözmeye ilişkin kaçınma alt boyutu ile motivasyonsuzluk alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulgusu, öğrencilerin problem çözmeden kaçınma davranışları azaldıkça motivasyonsuzluğun artacağı şeklinde yorumlanabilir. Birey harekete geçmek için içten ve dıştan güdülenmiyorsa motivasyonsuzluk söz konusudur (Topçu, 2015). Bu ilişki düşük düzeyde de olsa öğrencilerin problemleri çözüme kavuşturmak için girişimlerinin artmasıyla ortada motive olacak bir durumun kalmaması durumunun belirmesiyle açıklanabilir. Bu bulgunun Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramının; bir ihtiyaç karşılandığında güdüleyici özelliğini yitirir ve bir üst ihtiyaç motive edici hale gelir (Demir, 2018; Tiryaki, 2008; Toprakçı, 2015) özelliğiyle de açıklanabileceği düşünülmektedir.

### **5.1.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeyleri ile Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk düzeyleri artma eğilimindeyken, eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları dikkate alındığında ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu ilişki incelendiğinde öğrencilerin sorumluluk düzeyleri değişkenliğinin %6'sının özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Yine alt boyutlardan öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri değişkenliğinin %4'ünün içsel motivasyonlarından kaynaklanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk değeri ve motivasyonla ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde özellikle ilkokul öğrencilerine yönelik yürütülmüş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik yürütülen araştırmalar dikkat çekmektedir. Lee, Kim, Y., Kim B. J. (2012) Koreli ortaokul öğrencileri ile kişisel ve sosyal sorumluluk anketinin faktör yapısını araştırmak ve öğrencilerin algıladıkları sorumlulukları ile içsel motivasyonlarının ilişkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin içsel motivasyonları ile sosyal sorumluluk düzeyleri

arasında düşük ve pozitif yönlü bir ilişki bulgusuna ulaşırlarken; kişisel sorumluluk düzeylerinin içsel motivasyonları ile yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Koreli ortaokul öğrencilerinin kişisel olarak daha fazla sorumluluk sahibi olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Wright, Rukavina ve Pickering'in (2008) ortaokul öğrencileri ile kişisel ve sosyal sorumluluk anketinin iki faktörlü model olarak geçerlilik ve güvenilirliğini sınamak ve öğrencilerin sorumluluk algılarının beden eğitim derslerindeki içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ise sorumluluk düzeyleri ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tanrıseven ve Dilmaç'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin insani değerleri ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları araştırmada, insani değerlerin motivasyonel inançları anlamlı olarak yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak değerlerin, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak Yakar'ın (2017) potansiyel gelişim alanı (PGA) bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve fen başarılarının geliştirilmesi amacıyla ortaokul öğrencileriyle yaptığı doktora tezi eylem araştırmasında öğrencilerin sorumluluk ve motivasyon düzeylerinin gözle görülür bir biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca devamsızlık, utangaçlık, isteksizlik vb. bireysel farklılıkları olan öğrencilerin sorumluluk ve motivasyon düzeylerindeki artışın, sınıfın genelinin yaşadığı artış kadar olmasa da süreç içerisinde artış gösterdiği bulgusu da elde edilmiştir. Özbey (2018) ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların da değer davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları karşılaştırıldığında sonuçların tutarlılık göstermediği görülmektedir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle örneklem farklılığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ilköğretim öğrencileri ile yürütülürken diğer araştırmaların genel olarak ortaokul, lise veya okul öncesi düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir.

Öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artma eğilimindeyken, eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalma eğiliminde olması bulgusu öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının sorumluluk değerini kazanmak için gösterdiklerini işaret edebilir. Ya da sorumluluk değerini kazanınca eğitimde motivasyon unsuru olabilecek durumun ortadan kalkması, değişmesi bu sonucun sebebi olabilir. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutları ve sorumluluk düzeyleri ile içsel motivasyon alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulguları birlikte ele alındığında; öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin artmasıyla özdeşleşmiş dışsal motivasyonları ve içsel motivasyonlarının azalması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. İçsel motivasyonda güdü düzeyi; kişinin yeterli olma, bilme ve anlama ihtiyacından kaynaklı olarak kendi kendisine sağlamasıdır (Yüksel, 2017). Araştırma sonucunun bu şekilde çıkması; sorumlulukların öğrenciler tarafından içselleştirilemediği, sorumluluk davranışlarının öğrencilerin karşılayacağı düzeyde olmaması, beklenen sorumluluk düzeylerinin evde ya da okulda ödüller, sosyal baskılar kullanılarak yaptırılması, bu öğrencilerin sorumluluk değerine başkaları için değer verdiği ya da değerler eğitimi almadığı gibi etkenlerle açıklanabilir. Yontar ve Yurtal'ın (2009) öğrencilere sorumluluk kazandırmada sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yaptırımların öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklar için en çok sözel ceza içeren yöntemlere de başvurmaları sonucu önemli bir faktördür. Şunu da belirtmek te fayda var ki yaşam deneyimlerindeki bireysel farklılıklar, sosyal konumlar, çevre ve genetik miras, değer öncelikleri veya hiyerarşilerinde farklılıklara yol açar (Döring vd., 2015). Eğitim boyutu ile ilgili olarak da duyuşsal boyutların ihmali değerlerin gelişmesinde engel oluşturabilir. Hisler, inançlar, tercihler, tutumlar, algılar, beklentiler, değerler, ilkeler vb. öğelerden oluşan eğitimin duyuşsal boyutu birey ve toplum için vazgeçilmezdir ve bu boyutun ihmal edilmesi, bireylerin sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkmasında büyük bir engel yaratır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

### **5.1.3 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ile Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri artma eğilimindeyken, sorumluluk düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarında ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınma alt boyutu ile sorumluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu ilişki incelendiğinde öğrencilerin problem çözme becerisinden kaçınmalarındaki değişkenliğin %7'sinin sorumluluk düzeylerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Yine alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin problem çözme becerisine güven alt boyutu ile sorumluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu, bu ilişkinin öğrencilerin problem çözme becerisine güvenmelerindeki değişkenliğin %3'ünün sorumluluk düzeylerinden kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu ile ilkokul öğrencilerine yönelik problem çözme becerileri ve sorumluluk değeriyle ilgili yürütölen araştırmalar arasında benzer sonuçlar gösteren araştırmalara rastlanmamıştır.

Işık ve Yıldız'ın (2014) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda; değer algılarının iyilikseverlik, geleneksellik alt boyutları ile kişilerarası problem çözme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama alt boyutları arasında negatif yönde; yapıcı problem çözme alt boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. (Schwartz'ın (1992) yılında yapmış olduğu evrensel değerler sınıflandırmasında iyilikseverlik temel değerinin altında sorumluluk değeri olduğu için bu araştırma dikkate alınmıştır.) Uzunkol ve Yel'in (2016) Hayat Bilgisi dersinde saygı ve sorumluluk temelli uygulanan değer eğitimi programının, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırma sonucunda değer eğitimi programının sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Bell'in (2012) öğrenci ve öğretmen odaklı sorgulama öğreniminin yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme beceri ve motivasyonlarının toplumsal sorumluluk üzerine etkilerini araştırmak amacıyla yapmış olduğu doktora tezi araştırmasının yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini kullanmaya yönelik motivasyonunun öğrencilerin toplumsal sorumluluğunu pozitif yönde etkilediği sonuçlarına ulaştığı görölmektedir. Özbey'in (2018) araştırma sonuçlarının ayrıca "*Değer davranışları geliştikçe problem davranışlar azalmakta, problem çözme becerisi ve özenetim gelişmekte ve buna paralel olarak da içsel*



*motivasyon artmakta; içsel motivasyon arttıkça da değer davranışları da artmaktadır” düşüncesini desteklediği bulgusu bahsedilen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, örneklem farklılığı ve büyüklüğünün, ölçek farklılıklarının etkili olabileceği düşünülmektedir.*

Bu araştırma sonucunda ulaşılan; öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri artma eğilimindeyken, sorumluluk düzeylerinin azalma eğiliminde olması bulgusu, öğrencilerin problem çözme becerileri ile kazanacakları özgüvenin sorumluluklarını yerine getirmede düşüş yaşatabileceği, problem çözme becerisini sadece Matematik dersi başarılarıyla ilişkilendirmeleri ve akademik başarıyı yakaladıklarında bu kadar çok sorumluluklarının olmayacağını düşünmeleri ile ilgili olabilir. Ayrıca arkadaş, öğretmen ve ailelerin kıyaslama faktörleri etkili olabilir. Problem çözmeye ilişkin kaçınma alt boyutu ve problem çözmeye ilişkin güven alt boyutu ile sorumluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu da öğrencilerin sorumlulukları arttıkça problemi çözmek için çaba harcayabileceği inancına rağmen problemi çözme becerilerine karşı güvensizlik duyduklarını işaret etmektedir. Bu durum öğrencilerin daha önce karşılaştıkları problem çözümlerinde yaşadıkları başarısızlıkların psikolojileri üzerindeki etkisinin yansıtılması şekliyle açıklanabilir. Öğrenci sorumluluğu arttıkça problemi çözmeye yönelse de becerisine olan güveni buna engel oluyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları problemin türü de burada önemli bir etkidir. Bir birey için problem olabilen bir durum başka birisi için olmayabilir (Loewen, 1995). Bir problem çözümlenirken sıralamaları doğru takip etmek çözüme ulaştırmayabilir. Yaratıcı, eleştirel düşünebilmek ve kişisel özellikler de önemlidir (Aydın, 2013:25).

#### **5.1.4 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Sorumluluk Düzeylerinin Öğrencilerin Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeylerini Yordamasına Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerileri ve sorumluluk düzeyleri birlikte ele alındığında öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarına ilişkin toplam varyansın %5' ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan %95 varyansın bilinmeyen faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bütün değişkenler birlikte ele alındığında problem çözme becerisinden kaçınmanın öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı, problem çözme becerisine güven, problem

çözerken özdenetim ve sorumluluk düzeylerinin ise öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Sorumluluk değeri ve problem çözme becerisi değişkenlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitime yönelik motivasyonlarını yordamasıyla ilişkili yürütülen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alt problem ilişkili değişkenlerin ilgili olduğu araştırmalar ışığında ele alınacaktır. İlişkili değişkenlerin ilgili olduğu araştırmalarda daha çok üniversite öğrencileriyle yürütülenler başta olmak üzere ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu araştırma sonuçları ile benzer olarak Karataş'ın (2011) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonlarını yordama gücünün belirlenmesini amaçladığı doktora tezi araştırmasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçları ile farklı olarak ise; Oğuztürk, Akça ve Şahin'in (2011) üniversite öğrencilerinin okudukları bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin, problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada umutsuzluk alt boyutlarından motivasyon kaybının problem çözmenin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Benzer olarak; Tanrıseven ve Dilmaç'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin insani değerleri ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri ortaya koymak, bu ilişkilerden hareketle oluşturulan modeli test etmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda; insani değerlerin motivasyonel inançları anlamlı olarak yordadığı, değerlerin, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonuçları elde edilmiştir. Benzer olarak, Bedel ve Hamarta'nın (2014) kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda, kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmedeki varyansın %22'sini açıkladığı ve yapıcı problem çözmenin akademik güdülenmenin önemli yordayıcısı olduğu bulguları elde edilmiştir. Salazar ve Hayward (2018) ise öğrenci öz yeterlik düzeylerinin giriş seviyesi ekonomi derslerinde öğrenim çıktılarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla ilk olarak problem çözme öz yeterliği, akademik öz yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkinin, ikinci olarak da problem

çözme ve akademik öz yeterlik düzeyinin öğrencilerin motivasyon, test performansı ve beklenen notun belirleyicisi olarak hizmet edip etmediğini inceledikleri araştırmalarında, problem çözme ve akademik öz yeterliklerin öğrenci motivasyonu ile ilişkili olduğu, problem çözme öz yeterliliğinin öğrenci motivasyonu ve test performansının bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Uyulgan ve Akkuzu'nun (2017) araştırmaları da bu sonuçları desteklemektedir. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında sonuçların tutarlılık göstermediği görülmektedir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle örneklem farklılığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ilkökul öğrencileri ile yürütülürken diğer araştırmaların genel olarak üniversite, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve sorumluluk değeri düzeyleri bağımsız değişkenleri, öğrencilerin eğitim motivasyonu bağımlı değişkenini düşük düzeyde (%5) yordamıştır. Bu araştırma için öğrencilerin eğitim motivasyonlarının %95'in problem çözme becerisi ve sorumluluk değerleri dışındaki değişkenler tarafından yordandığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu sonuç için öz belirleme kuramına göre örneklemdaki öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığı ev ve okul ortamlarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Bireysel farklılıkların önemli olduğu bu yaklaşımda merak, geri bildirim alma isteği, çaba ve başarıma isteği gibi içsel etkenler önemli ve değerlidir (Akbaba, 2006).

#### **5.1.5 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırmanın sonucunda; kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin kendilerine güvenmeleri ve özdenetim alt boyutları düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, problem çözmeye ilişkin kaçınma alt boyutunun ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından ve tümünden aldıkları ortalama puanlarının öğrenim görülen hizmet alanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Problem çözüme becerileri ile yürütülen araştırmalar incelendiğinde genellikle Matematik ya da Fen dersi ile ilgili olarak yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Araştırmalar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren; Deniz, Arslan ve Hamarta'nın (2002) lise öğrencilerinin problem çözüme becerilerini cinsiyet, okul, ebeveynin eğitim durumu ve okuduğu alan değişkenleri açısından incelenmeyi amaçladığı araştırmada, problem çözüme envanterinin alt boyutları açısından, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak ise; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt'un (2001) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne devam eden lisansüstü öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile başarılarını ilişkisel olarak bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin problem çözüme becerilerinin ve genel başarılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediğini tespit etmişlerdir. Güven, Ayvaz ve Göktaş (2019) ise okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarında çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Uzunkol ve Yılmaz'ın (2019) da ilkokul öğrencilerinin sosyal problem çözüme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladıkları araştırmalarında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözüme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında sonuçların tutarlılık göstermediği görülmektedir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle örneklem büyüklüğü ve veri toplama araçlarının farklılığının etkili olabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırmada problem çözüme becerisinin genel anlamda kız öğrencilerin lehine sonuçlar vermesi kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin de erkeklere göre yüksek çıkmasıyla ilişkili olduğu düşünölmektedir. Kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yüksek olması onları problem çözmek için daha fazla girişime sevk ediyor olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yüksek olmasının bir sonucu olarak karşılaştırdıkları problemlerin erkeklere oranla daha fazla olma ihtimalini de beraberinde getirebilir. Bu konuda kız öğrencileri problem çözüme becerisi açısından daha tecrübeli hale getirmiş olabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun hizmet alanı değişkenine göre incelenmesi bu araştırma ile ilk defa yapılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar olduğu gibi aktarılmıştır. Hizmet alanı değişkeninin öğrencilerin problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olmamasının nedeni okulun bulunduğu hizmet alanı ne olursa olsun gelişen teknoloji sayesinde eğitime erişimin içerik açısından benzerlikler taşıdığı şeklinde açıklanabilir. MEB'in yapmış olduğu hizmet alanı sınıflandırmasının benzeşik okul özellikleri amacı ile örtüşmemesi de bu sonucun nedenleri arasında olabilir. Tam olarak örtüşmese de Uzunkol ve Yılmaz'ın (2019) araştırmalarındaki sosyal problem çözme becerisi ile okulun bulunduğu konum (il, ilçe ve köy) arasında cinsiyet değişkeni açısından fark olmaması bu sonucu kısmen de olsa desteklemektedir.

#### **5.1.6 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, 1. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonucu ile tutarlı olarak; Kesici'nin (2018) lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesine göre incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; kız öğrencilerin sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yontar'ın (2013) Sosyal Bilgiler Programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarıyla farklı olarak; Gündüz'ün (2004) proje tabanlı sorumluluk değer öğretiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları ve akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu doktora araştırmasında; cinsiyetin sorumluluk üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusu elde edilmiştir. Aladağ'ın (2015) ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin "sorumluluk" değerini

kazanma ve gösterme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle yöntem farklılığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Sonuçlar açısından farklılık gösteren araştırmalarda deneysel yöntem kullanılırken bu araştırma betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda kız öğrencilerin sorumluluk düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek çıkmasının nedenleri arasında; kültürel özellikler, toplumun kızlara yüklediği anlam gösterilebilir. Türkiye’de ataerkil toplum özelliklerinin kızlara hayatın tüm alanlarında daha fazla baskıcı ve sorumlu tutucu özellikleri yüklemesi de bunun nedeni olabilir. Ev işlerine yardım etmede; aile, çevre ve öğretmenlerin kızların hal ve hareketlerine daha çok dikkat etmesinden dolayı kızlar, erkeklerden daha çok hesap verme durumunda kalmaktadırlar (Kesici, 2018).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun hizmet alanı değişkenine göre incelenmesi bu araştırma ile ilk defa yapılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar olduğu gibi aktarılmıştır. 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin okuduğu okullar hizmet alanı sınıflamasına göre 1. hizmet alanına göre daha düşük düzeyde bulunan okullardır. 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, 1. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olması sonucu kişisel farklılıklarla, okulların değer eğitimi uygulamaları, aile tutumları farkı ile açıklanabilir. Tam olarak örtüşmese de Yontar’ın (2013) araştırmasında elde ettiği sonuç olarak okul sosyoekonomik düzeyi değişkeninin, öğrencilerin sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması bu araştırma sonucu ile kısmen de olsa farklılık göstermektedir.

### **5.1.7 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Okulun Hizmet Alanına Göre Farklılıklarına Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *özdeşleşmiş dışsal motivasyon* alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. İlkokullarda yürütülen öğrenci eğitim motivasyonuna ilişkin araştırmaların daha çok deneysel modellendiği dikkat çekmektedir. Bu araştırma

sonuçlarıyla motivasyonun cinsiyet değişkeni açısından benzerlik gösteren araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla farklı olarak; Türkmen'in (2019) 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, Altun ve Yazıcı'nın (2010) mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırma sonucunda da kız öğrencilerin okul motivasyonlarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu tutarsızlıkların kaynağı olarak, özellikle yöntem farklılığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarından erkek öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının kızlara göre yüksek olması erkek öğrencilerin daha özerk davranabilme, kız öğrencilerin daha çok kültürel baskı altında kalmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda 5. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, 3. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. 5. hizmet alanında bulunan okullar MEB'in sınıflamasına göre 3. hizmet alanı okullara göre çalışma bakımından daha fazla zorluğa sahip okullardır. Sosyokültürel ve ekonomik açıdan bakıldığında ise seviyesi daha düşüktür. Burada öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha fazla olması sonucu; öğrencilerin öğretmenlerinden, ailelerinden, yaşadıkları eğitim etkinliklerinden, zorluklarla mücadele etmelerinin onların hayal ve hedeflerinin büyüklüğünden kaynaklanıyor olabilir. Türkmen'in (2019) 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada çocukların motivasyon düzeylerinin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucu hizmet alanı değişkenini kısmen kapsamakta ve bu araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

## 5.2 ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, sorumluluk düzeyleri ve eğitime ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri ayrıca öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ve sorumluluk değerlerinin, eğitime yönelik motivasyonlarının yordayıcılığını incelemek olan bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

- Kız öğrencilerin problem çözme becerilerinden kendilerine güvenmeleri ve problem çözmeye ilişkin özdenetim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, problem çözmeye ilişkin kaçınmalarının ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.
- Farklı hizmet alanlarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzer özellikler gösterdiği bulunmuştur.
- Kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, 1. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Erkek öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- 5. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, 3. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Problem çözmeye ilişkin kaçınmanın öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı ve negatif yordayıcısı olduğu, problem çözme becerisine güven, problem çözmeye ilişkin özdenetim ve sorumluluk düzeylerinin ise öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir



## 5.3 ÖNERİLER

### 5.3.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Bu araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri artma eğilimindeyken eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin eğitim motivasyonlarında problem çözmenin tam olarak ne ifade ettiğini belirleyecek betimleme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışma sonuçlarıyla beraber öğrencilere motivasyon kaynakları hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin problem çözmeye ilişkin özdeşleşmiş dışsal motivasyonları arttıkça, problem çözmeden kaçınmalarının azalması sonucu ile ilgili olarak da öğrencilere daha özerk davranabilecekleri eğitim öğretim ortamının sağlanması önerilebilir. Çünkü özdeşleşmiş dışsal motivasyon bireyin özerk davranabilmesiyle mümkündür.
- Öğrencilerin problem çözmeden kaçınmalarının artmasıyla motivasyonsuzluklarının azalması sonucu ile ilgili olarak; öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik duyuşsal boyutlarla ilişkilendirilmiş betimleme çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin problem çözerken yaşadıkları korkuları, inançları ve bireysel farklılıklarından kaynaklı deneyimlerinin tespit edilerek çalışmalar planlanabilir.
- Bu araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri artma eğilimindeyken eğitime yönelik motivasyonlarının azalma eğiliminde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla ilgili olarak öğrencilere kazandırılmak istenen sorumluluk değerinin harici unsur ve baskılardan arındırılmış; öğrencilerin yaşlarına, ahlak gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde planlanması önerilebilir. Çünkü sorumluluk düzeyi arttığında motivasyon azalıyorsa değerlerin içselleştirme süreçlerinde sıkıntılar yaşanıyor olabilir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen sorumluluk düzeyleri ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon arasındaki düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulguları da bu durumu destekler niteliktedir.

- Bu araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri artma eğilimindeyken sorumluluk düzeylerinin azalma eğilimi göstermesi bulgusu ile ilgili olarak; eğitim öğretim süreci özgüven, yardımseverlik gibi değerlerle birlikte mütevazilik gibi kişilik özelliklerinin de etkin olarak ele alındığı etkinliklerle donatılabilir. Ayrıca öğrencilere kısa vadeli hedeflerinin yanı sıra uzun vadeli hedeflerinde karar verme ve kendilerini tanıma fırsatları sunan rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerinin sorumluluk düzeylerindeki artışla beraber problem çözmeden kaçınmalarının ve problem çözmeye duydukları güvenin azalması sonuçlarının elde edilmesi; artan sorumlulukla beraber problem çözmek için daha fazla çaba harcama girişiminde bulunmalarına rağmen problem çözme becerisine güven duymamalarını gösteriyor olabilir. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin seviyelerine uygun, başarıyı tadabilecekleri, hayatlarında anlamı ve yeri olan problemlerle karşılaşabilecekleri ortamlar düzenlenebilir. Ayrıca yaratıcı, eleştirel düşünebilecekleri gerçek hayat problemlerinde nasıl karar verileceğine ilişkin eğitimler verilebilir.
- Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ile sorumluluk düzeyleri eğitime ilişkin motivasyonlarının %5'ini birlikte açıklamıştır. Bu sonuçla ilgili olarak öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının psikolojik ihtiyaçlarına (özerklik, yetkinlik, ilişkilik) cevap veren, bireysel farklılıkları önemseyen, geri bildirimlerin verildiği ve çaba-başarma isteğini destekleyen okul ve sınıf ortamlarının oluşturulması önerilebilir.
- Bu araştırma sonucunda kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin kendilerine güven ve özdenetim alt boyut düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; problem çözmeye ilişkin kaçınma alt boyutu düzeylerinin ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu sonuçlara ilişkin erkek öğrencilerle kız öğrencilerin eşleştirildiği, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanabilecekleri akran öğrenmesi ortamları sağlanabilir.
- Bu araştırma sonucunda kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuca ilişkin olarak eğitim öğretim ortamlarında toplumun ataerkil yapısından uzak,

cinsiyet ayrımının yapılmadığı, eşitlikçi dil, tavır ve davranışların hakim olduğu süreçler uygunabilir.

- 2. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, 1. hizmet alanının da öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeylerinin sorumluluk değerini kazandırmada belirleyici faktör olmadığı, öğrencilerin gelir düzeyleri ile eğitim düzeyi yüksek aile üyesi olmalarının sorumluluklarını yerine getirmede fark oluşturmayacağı sınıf ve okul kültürleri oluşturulabilir.
- Bu araştırma sonucunda ilkökul dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının kız öğrencilerden anlamlı olarak yüksek düzeyde olması sonucu ile ilgili olarak kız öğrencilerin de daha özerk davranabileceği sınıf ve okul atmosferinin sağlanması önerilebilir.
- 5. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyonlarının, 3. hizmet alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkması bulgusu ile ilgili olarak; öğrencilerin her şeye kolay ulaşamadığı, zorluklarla karşılaştığı, çaba harcayacakları, empati düzeylerini yükseltecek eğitim öğretim ortam ve etkinlikleri sağlanabilir.

### **5.3.1 İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler**

- Bu araştırma problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri bağımsız değişkenleriyle ilgili öğretim etkinlikleriyle deneysel olarak yapılabilir.
- Öğrencilerin içsel motivasyonları özellikle 5. hizmet alanında bulunan okulların şartları, uygulanan eğitim yöntem ve teknikleri bağlamında incelenebilir.
- Araştırma örnekleminin genişletilmesiyle öncelikle ilkokullarda yapılan araştırma sayısı artırılarak, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılacak araştırmalarla karşılaştırma imkânı sağlanabilir.
- Bu araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ve sorumluluk değeri ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eğitime yönelik motivasyonunu birlikte % 5 açıklamaktadır. Geriye kalan %95 varyansı açıklayacak değişkenlerle ilgili alan yazındaki araştırmalar ışığında araştırma yapılabilir.
- Değişkenler değiştirilerek motivasyon yordayıcılığı ele alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2016). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev. N. Kalaycı ve G. Korkmaz). Ankara: PegemA Yayınevi. (Eserin Orijinali 2016'da yayımlandı)
- Acar, D. (2018). *Fetemm Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 343-361.
- Aladağ, S. ve Yel, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. M. Safran (Editör). (Dördüncü Baskı), s. 119-150. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altun, C. A. (2018). *Okul Öncesi Öğretim Programına Algoritma ve Kodlama Eğitimi Entegrasyonunun Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, F. ve Yazıcı, H.(2010) Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey
- Anwar, R. B. ve Rahmawati, D. (2017). Symbolic and Verbal Representation Process of Student in Solving Mathematics Problem Based Polya's Stages. *International Education Studies*, 10(10), 20-28.
- Aşık, G. (2009). *A Model Study to Examine the Relationship Between Metacognitive and Motivational Regulation and Metacognitive Experiences During Problem Solving in Mathematics*. Published master thesis. Boğaziçi University, Graduate School in Secondary Science and Mathematics Education
- Ayaz, A. (2018). *Okula Bağlanma İle Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteği İlişkisinde Motivasyonun Aracı Rolü*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. M. (2013). *Türkiye'de İlkokul Dördüncü Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aylar, E. (2017). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Problem Çözmeye Dair Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759.
- Aytaçlı, B. (2018). *Değer Temelli Etkinliklerin Matematik Başarısına, Değer Algısına, Problem Çözme Becerisine, Matematiğe Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 335-347.
- Baker, S. R. (2003). A Prospective Longitudinal Investigation of Social Problem-Solving Appraisals on Adjustment to University, Stress, Health, and Academic Motivation and Performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Balantekin, Y. ve Oksal, A. (2014). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri İçin Matematik Dersi Motivasyon Ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 102-113.
- Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87.
- Bauer, J. J., King, L. A. ve Steger, M. F. (2019). Meaning Making, Self-Determination Theory and the Question of Wisdom in Personality. *Journal of personality*, 87(1), 82-101.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası Problem Çözme ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 674-681.
- Bell, A. C. ve D'Zurilla, T. J. (2009). The Influence of Social Problem-Solving Ability on the Relationship Between Daily Stress and Adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 439-448.
- Bell, S. (2012). *An Exploration of the Effects of Student-Directed and Teacher-Directed Inquiry Learning on Creative Problem Solving, Critical Thinking, and Civic Responsibility*. Published doctoral dissertation. Western

Connecticut State University, Department of Education and Educational Psychology ProQuest Dissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.

Budak, H. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Buijs, J., Smulders, F., ve Van Der Meer, H. (2009). Towards a More Realistic Creative Problem Solving Approach. *Creativity and Innovation Management*, 18(4), 286-298.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.

Cook-Sather, A. (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555-575.

Çoban, M. (2017). *Üç Boyutlu Oyunla Yapılan Deprem Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Motivasyonlarına Etkisi ve Öğrencilerin Görüşleri*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çukurbaşı, B. (2016). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Lego-Logo Uygulamaları ile Desteklenmiş Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. University Rochester Press. 406-431.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1),33-43.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, N. (2014). *Sistemik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Işık Konusundaki Kuramsal, Deneysel ve Günlük Yaşam Problemlerini Çözmelerine Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Deniz, E. M., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 374-389.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J., Glatzel, V., Harasimczuk, J. ve Milfont, T. L. (2015). Cross-Cultural Evidence of Value Structures and Priorities in Childhood. *British Journal of Psychology*, 106(4), 675-699.
- Erdoğan, F. (2015). *Uyarlanabilir Motivasyon Stratejileri Kullanmanın Öğrenci Motivasyonu ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, N. (2016). *Yetişkinlerin Bağlanma Stillerine Göre Bireylerin Öfkeyi İfade Etme Tarzları, Kendilik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fishman, E. J. (2014). With Great Control Comes Great Responsibility: The Relationship Between Perceived Academic Control, Student Responsibility, and Self-Regulation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 685-702.

- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Gök, T. ve Silay, I. (2010). The Effects of Problem Solving Strategies on Students' Achievement, Attitude and Motivation. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 7-21.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, S. (2017). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, Y., Ayvaz, E.ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zihin Kuramı ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Hafizoğlu, A. (2018). *Motivasyonel İnançlar ve Öğrenme Ortamının Fen Başarısı ile İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Heppner, P. P. ve Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 29(4), 229-241.
- Howe, D. K. S. (2001). *A Study of Teacher Perceptions and Strategies Used to Support the Development of Student Responsibility*. Published doctoral dissertation. The Indiana State University, Department of Educational Administration. ProQuest Dissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.
- Hyde, R. ve Atkinson, C. (2019). CareLeavers' Priorities and the Corporate Parent Role: A Self-Determination Theory Perspective. *Educational & Child Psychology*, 36(1), 40-57.



- Irvine, J. (2018). A Focus on Student Understanding: George Pólya's Problem-Solving Heuristic. *Gazette-Ontario Association for Mathematics*, 56(4), 34-36.
- Isaksen, S. G. ve Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 Years of Reflective Practice: Versions of Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behavior*, 38(2), 75-101.
- Işık, N. ve Yıldız, N. (2014). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Değer Algıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Social Science Studies*, 2(3), 1-16.
- Johson, J. L. (2005). *Effects of Mood on Social Problem Solving*. Published doctoral dissertation. Central Michigan University, Department of Psychology. ProQuestDissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Sorumluluk ve Algılanan Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım AŞ., 3. Baskı, Ankara*.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı. Hayat Bilgisi Dersinde Beceri Öğretimi*. S. Öğülmüş (Editör). (Dördüncü Baskı), s. 249-420. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karakılıç, S. (2018). *Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. bs.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu*

*Yordama Gücü*. Yayımlanmış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Performanslarına ve Öz Düzenleyici Öğrenmelerine Etkisi*. Yayımlanmış doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 965-985.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lakhani, K. R. ve Wolf, R. G. (2003). Why Hackers Do What They Do: Understanding Motivation and Effort in Free/Open Source Software Projects. *Social Science Research Network Electronic Paper Collection*: <http://ssrn.com/abstract=443040> adresinden erişilmiştir.

Lee, O., Kim, Y. ve Kim, B. J. (2012). Relations of Perception of Responsibility to Intrinsic Motivation and Physical Activity Among Korean Middle School Students. *Perceptual and Motor Skills*, 115(3), 944-952.

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. ve Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.

Loewen, C. A. (1995). Creative Problem Solving. *Teaching Children Mathematics*, 2(2), 96-99.

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, Metacognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving. *Instructional Science*, 26(1-2), 49-63.

MEB, 2019. 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- MEB, 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, 2015. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atamave Yer Değişirme Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB, 2015. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. <https://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mellström, C., ve Johannesson, M. (2008). Crowding Out in Blood Donation: Was Titmuss Right?. *Journal of the European Economic Association*, 6(4), 845-863.
- McLeod, S. A. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs <http://www.simplypsychology.org/maslow.html> adresinden erişilmiştir.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Psychology Press.
- Mrugala, J. (2002). *Exploratory Study of Responsibility Model Practitioners*. Ppublished doctoral dissertation. The University of Illinois at Chicago, Pro Quest Dissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.
- Niemiec, Christopher P. ve Ryan, Richard M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. 7(2). 133–144 DOI: 10.1177/1477878509104318
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuz, M. (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Problem Çözme Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F., ve Şahin, G. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Üzerinden İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 173-184.

- Özarpınar, Y. (2016). Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları. (Sekizinci Basım). İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Özbek, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Öğrencilerin Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ahlaki Değer Davranışları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özen, Y. (2016). Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Yason Yayınları.
- Özkarslı, N., Dane, F. (2017) 10 Adımda Pozitif Psikoloji. Motivasyon ve Planlama. N. Tarhan (Editör). (Sekizinci Baskı), s. 192-204. İstanbul: Timaş Yayınları
- Özkök, A. (2005). Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen ve Aile Desteği, Motivasyon ve Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarısı: Motivasyonun Aracı Rolü*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E., (2016). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı. Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi ve Örnek Uygulamalar. S.Öğülmüş (Editör). (Dördüncü Baskı), s. 427-476. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pannells, T. C. (2010). *The Effects of Training Preservice Teacher in Creative Problem Solving and Classroom Management*. Published doctoral dissertation. University of Oklahoma, Department of Educational Psychology. ProQuest Dissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.
- Parton, D. (2016). *ADAPT: Five Steps to Solving Life's Problems. Problem-solving therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*. Springer Publishing Company.Ed.Nezu, A. M., ve D'Zurilla, T. J.11-12.

- Paulson, Darly S. (2003). Handbook of Self-Determination Research by Edward L. Deci and Richard M. Ryan. *The Journal of Mind and Behavior*, Vol. 24, No. 1 119-123 Published by: Institute of Mind and Behavior, Inc.
- Pink, Daniel H. (2018). *Drive Nasıl Motive Oluruz? Nasıl Motive Ederiz?*. (Çev. L. Göktem). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri. (Eserin Orijinali 2009'da yayımlandı).
- Ramos Salazar, L., ve Hayward, S. L. (2018). An Examination of College Students' Problem-Solving Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Motivation, Test Performance, and Expected Grade in Introductory-Level Economics Courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(3), 217-240.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78
- Sagiv, L., ve Schwartz, S. H. (2000). Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177-198.
- Saracaloğlu, A, Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (14), 121-134.
- Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serin, M. K.ve Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*. 17(2),510-531.
- 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.

- Severinsen, G. (2014). Teaching Personal and Social Responsibility to Juniors Through Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 83-100.
- Specht, D. M. (2015). *Probe Method's Impact on Students' Motivation and Critical Thinking Skills*. Published doctoral dissertation. Walden University. ProQuest Dissertations ve Theses Global adresinden erişilmiştir.
- Stevens, A. D. (2009). *Social Problem –Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At -Risk Young Children*. Published doctoral dissertation. The Seattle Pacific University. ProQuest Dissertations ve Theses Global adresinden erişim sağlandı.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. *Handbook of educational psychology*, 1, 85-113.
- Şahin, B. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Metodoloji. A. Tanrıoğen (Editör). (Dördüncü Baskı), s. 111-130. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M., ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. Sınıflara Yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 29-48.
- Tanrıseven, I. ve Dilmaç, B.(2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Motivasyonel İnançları ve Öz-Düzenleme Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 21-36.
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve Normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toprakçı, E. (2015). Sınıf Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.


- Treffinger, Donald J. (1995). Creative Problem Solving: Overview and Educational Implications. *Educational Psychology Review, Vol. 7, No. 3, Toward an Educational Psychology of Creativity, Part II (September 1995), pp. 301-312*
- Türkmen, S. (2019). *60-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri İle Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2016). Değerler Eğitimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- URL1:<https://selfdeterminationtheory.org/theory> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Uyulgan, M. A., ve Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 1211-1226*.
- Uzunkol, E. ve Yılmaz, E. Ö. (2019) İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8(4), 351-363*.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değer Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41(183), 267-292*.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Viau, R. (2015). Okulda Motivasyon. (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık. (Kitabın Orijinali 2009'da yayımlandı).
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı*. Yayımlanmış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46*.

- Yontar, A. (2013). *Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Yüksel, G. (2017). Sınıf Yönetimi. Öğrenme İçin Motivasyon. M. Çağatay Özdemir (Editör). (Üçüncü Baskı), s. 17-43. Ankara: PegemA Yayıncılık.



## EKLER

### EK-1. Araştırma İzni



**T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 99332089/605.01/3410262  
Konu: Araştırma İzni  
(Taner CANÖZ)

16/02/2018

**VALİLİK MAKAMINA**

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Taner CANÖZ' ün "Okul ve Ben", " Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri", " Çocuklar İçin Sorumluluk" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilkokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 06/12/2017 tarih ve 18662 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

**Fehmi Rasim ÇELİK  
Millî Eğitim Müdürü**

**OLUR**  
.../02/2018

**Ahmet BÜYÜKÇELİK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı**

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ  
Elektronik AĢ: www.kocaelimem.gov.tr  
E-posta: stratejigelismis41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ  
Tel: (0262) 3005871

Bu e-imzalı belgeyi elektronik ortamda imzaladığınızda <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fe61-5837-3d07-90d3-0e81 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-2.Okul ve Ben Motivasyon Ölçeği

### OKUL VE BEN.

**Açıklama:** Aşağıda, okula devam etmenize neden olabilecek çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Bu nedenle, vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

	Evet	Fikrim Yok	Hayır
A1. Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.			
A2. Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
A3. Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.			
A4. Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.			
B1. Kendi iyiliğim için okula gidiyorum			
B2. Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
B3. Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum.			
B4. Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum.			
C1. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.			
C2. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
C3. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.			
C4. Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.			

### EK-3.Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.					

## EK-4.Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği

2

Adın Soyadın:..... Okulun:.....  
Sınıfın:..... Yaşın:..... Cinsiyetin:.....

ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK ÖLÇEĞİ		ÇOCUKLAR İÇİN SORUMLULUK ÖLÇEĞİ DEVAMI	
NO	MADDE	NO	MADDE
1	Okula vaktinde gelirim.	16	Düzenli olmaya özen gösteririm.
2	Önceden çalışıp derse hazırlıklı gelirim.	17	Harcamalarımda tutumlu olmaya çalışırım.
3	Ders kitabımı, defterimi veya araç gereçlerimi eksiksiz getiririm.	18	Düşük not aldığım da kendi hatam olduğunu kabul ederim.
4	Derste öğretmenimi ilgiyle dinlerim.	19	Görevlerimi uyanıklıktan yerine getiririm.
5	Derste söz alarak konuşmaya dikkat ederim.	20	Öğretmenim bir şey anlatırken onu dikkatle dinlerim.
6	Okul araç gereçlerine ve eşyalarım a zarar vermem.	21	Hastalamp okula gidemediğimde ödevimi arkadaşlarıma muflaka sorarım.
7	Öğretmenlerime saygılı davranırım.	22	Hastra bile olsam, ödevimi tamamlamak için elinden geleni yaparım.
8	Sınıfı kirletmeye özen gösteririm.	23	Derste konuşmadan önce parmak kaldırırım.
9	Elbiselerimi kirletmeye gayret ederim.	24	Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarıma seve seve yardım ederim.
10	Okula uygun kıyafetle gelirim.	25	Eve geldiğimde çıkarığım kıyafetlerimi kendim asarım.
11	Öğretmenlerimin verdiği görevleri vaktinde yerine getiririm.	26	Kimsede hatırlatmadan diğerleri düzensiz olarak fırçalarını.
12	Eşyalarımı temiz tutmaya çalışırım.	27	Sınıfı kirleten arkadaşları uyarırım.
13	Okul çantamı kendim hazırlarım.	28	Büyüklüğüm benden yardım istediklerinde onlara yardım etmek hoşuma gider.
14	Grup çalışmalarında üzerine düşen görevi eksiksiz yerine getiririm.	29	Okula zamanında gidilemek için hazırlanma süremi iyi ayarlarım.
15	Gerçekten hatırlasam verilen cezaya razı olurum.		

😊 Katkılarınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim. 😊

## **ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ**

Yazar 1983 Ankara doğumludur. Sırasıyla Piyalepaşa İlkokulu, Mehmet Çekiç Ortaokulu, Yeni Turan Ortaokulu, Mimar Sinan Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesini Ankara’ da tamamlamıştır. 2006 yılında Kocaeli Dilovası Solventaş İlkokulu’na sınıf öğretmeni olarak atanmış halen bu okulda görev yapmaktadır.

İletişim Bilgisi: canoztaner@gmail.com