



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elvan ÇAĞATAY

BURSA

2020



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ
YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elvan ÇAĞATAY

Prof. Dr. Aynur OKSAL

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



ELVAN ÇAĞATAY

07.01.2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 07/01/2020

Tez Başlığı: İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam XVII+80 sayfalık kısmına ilişkin, 27/12/2019 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %18'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

07/01/2020

Adı Soyadı: Elvan ÇAĞATAY
Öğrenci No: 801634004
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü: Y.Lisans Doktora

07/01/2020
Danışman: Prof. Dr. Aynur OKSAL

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tez Hazırlayan

Elvan ÇAĞATAY


Danışman

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Temel Eğitim ABD Başkanı V.

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Doç. Dr. Pinar Başale Kalkman

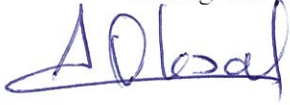

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 801634004 numaralı Elvan ÇAĞATAY'ın hazırladığı "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 07 /01 /2020 günü 10.30-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Emine Nihal LİNDBERG

Kastamonu Üniversitesi

ÖNSÖZ

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini yordayan değişkenler incelenmiştir.

Çalışmanın yürütülmesinde birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle sorularına sabırla cevap veren, yapıcı eleştirileriyle çalışmama katkı sağlayan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Aynur OKSAL olmak üzere öğrenim hayatım boyunca ders aldığım tüm öğretmenlerime bu süreçte bana destek olan öğretmen arkadaşlarıma, okullarda uygulama yapmama olanak tanıyan bütün okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerine, uygulamaya katılan tüm öğrencilere,

Bugüne kadar en başta sonsuz sevgisini ve maddi manevi hiçbir desteğini eksik etmeyen sevgili annem Gülay GÖKTAŞ'a, verilerin bilgisayara aktarılması ve İngilizce kaynakların çevirisi konusunda sabırla destek veren canım kardeşim Elif ÇAĞATAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması ve yeni araştırmalara ışık tutması dileğiyle.

Elvan ÇAĞATAY

BURSA-2020

ÖZET

Yazar	: Elvan ÇAĞATAY
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim
Bilim Dalı	: Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xviii+ 79
Mezuniyet Tarihi	: 07/01/2020
Tez	: İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Aynur OKSAL

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişkiyi ve ilköğretim beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve başarı güdülerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi, anne baba eğitim düzeyi, okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma İlişkisel Tarama

Modelinde tasarlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki korelasyon testi, Kruskal-Wallis Testi, Mann Whitney-U Testi, Regresyon Analizi gibi istatistiksel yöntemlerle ölçülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Bursa ilinde, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 228 devlet okulu ve özel okul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Problem Çözme Ölçeği", "Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Başarı Güdüsü Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerileri ile başarı güdüsü ve öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Başarı güdüsü ve öz yeterlik problem çözme becerisinin önemli birer yordayıcısıdır. Yaş değişkeni çocuklarda öz yeterlik ve başarı güdüsünü etkilemekte fakat problem çözme becerileri yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Cinsiyet değişkeninin ise sadece öğrencilerin başarı güdüsünü etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin anaokulu eğitimi alıp almama durumlarına göre öz yeterliklerinin ve başarı güdülerinin farklılık gösterdiği, problem çözme becerilerinin ise anaokulu eğitimi alıp almamalarına göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Anne baba eğitim düzeyi ise öğrencilerin sadece öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Kardeş sayısı, okul türü ve sınıf düzeyinin her üç ölçek tipinde de etkisi bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ile yorumlanmış; gelecekte yapılacak çalışmalara, faydalanmak isteyen ebeveyn ve öğretmenlere ışık tutması amacıyla öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: başarı güdüsü, ilköğretim öğrencileri, öz denetim, öz yeterlik, problem çözme becerisi

ABSTRACT

Author : Elvan ÇAĞATAY

University : Uludag University

Field : Primary Education

Branch : Primary Education

Degree Awarded : Master Thesis

Page Number : xviii + 79

Degree Date : 07/01/2020

Thesis : Examination Of Variables Which Predict Problem Solving
Skills Of Primary School Students

Supervisor : Prof. Dr. Aynur OKSAL

EXAMINATION OF VARIABLES WHICH PREDICT PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The aim of this research is to explore the relation between problem solving skills, self-efficacy perception and achievement motivation and whether or not primary school fifth, sixth and seventh class students' problem solving skills show differences at the meaningful level according to variables such as age, sex, class degree, number of siblings, preschool education, level of their parents' education, type of school. The research is designed according to Correlational Survey Model. The relationship between variables was measured

by statistical methods such as correlation test, Kruskal-Wallis Test, Mann Whitney-U Test, Regression Analysis.

In the 2018-2019 academic year, the study group of the research was in 5th, 6th, 7th in Bursa. It consists of 228 public and private school students. Data of the research is gathered with “Personal Information Form”, “Problem Solving Scale”, “Self-Efficacy Scale for Students” and “Achievement Motivation Scale”. In the analysis of data, SPSS program is used. According to the findings of the research, there is a positive relationship between students problem solving skills and achievement motivation, but problem solving skills do not change according to age. Motivation of success and self-efficacy are important predictors of problem solving skills.

It was observed that the grade level did not affect the self-efficacy level, achievement motivation and problem solving skills of the primary school students, whereas gender variable only affected the achievement motivation of the students. It was found that the self-efficacy and motivation of success of the students differed according to whether or not they took kindergarten education or not. On the other hand, parents’ education level affects only students’ perceptions of self-efficacy. The number of siblings and school type has no effect on all three types of scales.

Key Words: achievement motivation, primary school students, self-control, self-efficacy, problem solving skills

İçindekiler

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İçindekiler	x
Kısaltmalar	xiv
Ekler	xv
Tablolar Listesi	xvi
Şekiller Listesi.....	xviii
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1 Araştırma Soruları.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	5
2. Bölüm Kuramsal Çerçeve	6
2.1 Problem Kavramı	6

2.2 Problem Çözme Becerisi.....	8
2.2.1 Problem Çözme Basamakları.....	13
2.2.2 Problem Çözme Becerisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar.....	15
2.3 Öz Yeterlik Algısı ve Sorun Çözme Becerisi	18
2.4 Başarı Güdüsü	20
Tablo 1	22
2.5 Kişisel Kontrol (Öz Denetim) Becerisi.....	23
2.6 Yaklaşma-Kaçınma.....	25
2.7 Anne Baba ve Öğretmen Tutumu	26
2.8 Yaş Faktörü.....	30
3. Bölüm Yöntem.....	32
3.1 Araştırmanın Modeli	32
3.2 Evren ve Örneklem	32
3.3 Veri Toplama Araçları	33
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	33
3.3.2 Problem Çözme Envanteri	34
3.3.3 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği	35
3.3.4 Başarı Güdüsü Ölçeği	35
3.4 Veri Toplama Aşamaları.....	36
3.5 Veri Analizi	37
Tablo 2	37

Tablo 3	39
4. Bölüm Bulgular.....	40
Tablo 4.1	40
Tablo 4.2	40
Tablo 4.3	41
Tablo 4.4	42
Tablo 4.5	43
Tablo 4.6	43
Tablo 4.7	45
Tablo 4.8	47
Tablo 4.9	48
Tablo 4.10	48
Tablo 4.11	49
Tablo 4.12	50
Tablo 4.13	51
Tablo 4.14	51
5. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler	53
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	53
5.2. Öneriler	61
Kaynakça.....	64
Ekler	73



Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

PÇB : Problem Çözme Becerisi

PASS: “Planlama” (Planning), “Dikkat” (Attention), “Ardıllık” (Successive), “Eş Zamanlılık” (Simultaneous)

PÇE: Problem Çözme Envanteri

YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

Ekler

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeler

EK 3: Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 4: Başarı Güdüsü Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 5: Anket Uygulamasına İlişkin Etik Kurul Toplantı Tutanağı



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1	Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olanlar Arasındaki Farklılıklar.....	24
2	Normallik Testi Sonuçları.....	40
3	Hipotezler ve Analiz Türleri.....	41
4.1	Varyansların Homojenliği (Levene Testi).....	43
4.2	Betimsel Analizler.....	43
4.3	z Yeterlik - Problem zme Arasındaki İlişki.....	44
4.4	Başarı Güdüsü- Problem zme Arasındaki İlişki.....	45
4.5	z Yeterlik ve Başarı Güdüsü'nn Problem zme zerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik oklu Regresyon Tablosu.....	46
4.6	z Yeterlik Alt Boyutlarının Problem zme Envanteri zerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik oklu Regresyon Tablosu.....	47
4.7	Başarı Güdüsü Alt Boyutlarının Problem zme Envanteri Alt Boyutları zerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik oklu Regresyon Tablosu....	49
4.8	Yaş İçin Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	51
4.9	Sınıf İçin Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	52
4.10	Cinsiyet İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	53
4.11	Kardeş Sayısı İçin Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	54
4.12	Anaokulu Eğitimi İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55

4.13	Anne Baba Eğitim Durumu İçin Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	56
4.14	Okul Türü İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	56



Şekiller Listesi

Şekil 1 *Probleme Dayalı Öğrenmenin Faydaları*

Şekil 2 *Kişilerarası Çatışma Çözme Tarzları*



1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Toplumun değişimiyle birlikte bireyler her yaş döneminde gerek iç dünyalarından gerekse de sosyal çevrelerinden kaynaklı pek çok farklı problemle ve çatışma durumuyla karşılaşmaktadırlar. Sosyal gelişimin ve kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı çocukluk döneminde özellikle okul hayatı başladıktan sonra insanlar akranlarıyla çatışma durumları yaşamaktadır. Ergenlik döneminde ise hem bedensel sorunlarla başa çıkıp hem de sosyal sorunlarını çözmeye çalışan bireyler haline gelmektedir. Bu dönemde çocuklar okulda farklı arkadaş gruplarıyla birlikte olup; kabul görmek ve akranlarının ilgisini çekmek için her yolu deneyebilmektedir. Kız ve erkek arkadaşları ile ilişkilerini iyi kuramayan çocuklar da arkadaşlarıyla çatışma durumu yaşamakta ve bu da beraberinde pek çok sosyal sorunu getirmektedir. Buna rağmen ergenlik döneminde arkadaşları her zaman onun için ön planda olmaktadır. Bu sebeple ailesiyle bile çatışma içine girebilmektedir.

Ergenlik döneminde küçücük sorunlar bile çocuklar tarafından çokça büyütülmekte, özellikle 10-12 yaş grubundaki çocuklar ilkokulu bitirip ortaokula geçtiklerinde hem arkadaş ortamı hem de öğretmenleri değiştiği için uyum sorunları yaşamaktadır. Çevrenin beğenisini ve takdirini kazanmak, kutuplaşmalar sırasında kendine bir yer edinmek amacıyla yanlış davranışlara yönelen çocuklar olduğu görülmektedir. Bu da çocuklara karşılaştıkları sorunları çözmek için gerekli fırsatı vermemek ve gerekli beceriyi kazandırmamaktan kaynaklanmaktadır.

Çocukların karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve yaşamlarını duygusal iyi oluş içinde sürdürebilmeleri için etkili problem çözme becerilerini küçük yaşlardan itibaren kazanmaları gerekmektedir. Bu konuda eğitimcilere ve anne babalara büyük sorumluluklar

düşmektedir. Çocuklar anne babaları ve öğretmenlerinin davranışları ile özdeşim kurmaktadır. Çocuğun sosyal yanı hem evde hem okulda gerektiği gibi desteklenirse geleceğe daha iyi bireyler yetişecektir.

Problem çözme becerisi eğitim programlarında çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Problem çözme, insan yaşamı için önemli ve gerekli bir beceri olup birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim programlarına yön verebilmek adına bu değişkenlerle problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlılığını bilmek önem arz etmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Mevcut literatüre bakıldığında her sınıf seviyesinden öğrencinin sosyal problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, okuduğu okul türü gibi değişkenlerle arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini yordayan değişkenler incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta okumakta olan ilköğretim öğrencilerinin sorun çözme becerileri, başarı güdüleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ve ilköğretim beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin sorun çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve başarı güdülerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anaokulu eğitimi, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmaktır.

1.2.1 Araştırma Soruları

1. İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik ve başarı güdüsü puanları problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri;

a) yaş, b) sınıf düzeyi, c) cinsiyet, d) kardeş sayısı, e) anaokulu eğitimi, f) anne ve babanın eğitim durumu, g) okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. İlköğretim öz yeterlik düzeyleri;

a) yaş, b) sınıf düzeyi, c) cinsiyet, d) kardeş sayısı, e) anaokulu eğitimi, f) anne ve babanın eğitim durumu, g) okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. İlköğretim öğrencilerinin başarı güdeleri;

a) yaş, b) sınıf düzeyi, c) cinsiyet, d) kardeş sayısı, e) anaokulu eğitimi, f) anne ve babanın eğitim durumu, g) okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazına bakıldığında problem çözme becerisinin yaratıcılık, zeka, denetim odağı, kişilik özellikleri gibi pek çok farklı değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Öz yeterlik ve başarı güdüsü kavramlarının ise eğitim alanında önemli ve üzerinde durulan kavramlardan olduğu ve literatürde fazlaca çalışılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu üç kavramın bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırma çocuklarda sosyal sorun çözme becerileri üzerine araştırma yapan araştırmacılara, ilköğretim öğrencilerinin sorun çözme becerilerini geliştirmek için yapılacak çalışmalara, geliştirilmesi planlanan eğitim öğretim uygulama ve programlarına ışık tutabilir. Aynı zamanda anne baba ve öğretmenlere yol gösterebilir.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmada problem cümlesi “İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi nasıldır ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Problem çözme becerisi bağımlı değişken öz yeterlik ve başarı güdüsü bağımsız değişkendir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri araştırılmıştır. Ayrıca ölçeklerin alt boyutlarının da birbiriyle ilişkisi incelenmiştir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Problem Çözme Envanteri’, ‘Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Başarı Güdüsü Ölçeği’ni gerçek düşüncelerini ifade edecek biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Ölçeklerin uygulandığı ortamın öğrencilerin cevaplarına etki etmeyecek şekilde hazırlandığı varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların halihazırda varolan durumu yansıttığı kabul edilmiştir.

4. ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Problem Çözme Ölçeği’, ‘Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Başarı Güdüsü Ölçeği’nin araştırmanın amacına uygun geçerli ve yeterli bilgileri yansıtacak özellikte olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Bursa ilinde öğrenim görmekte olan ilköğretim beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yapılan anket çalışmaları ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırmada incelenen PÇB’leri Problem Çözme Envanteri’nin ölçebildiği niteliklerle sınırlandırılmıştır.

3.Bu araştırmada incelenen öz yeterlik, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4.Bu araştırmada incelenen başarı güdüsü, Başarı Güdüsü Ölçeği'nin ölçebildiği niteliklerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Problem: Bu araştırmada problem kavramı sorun kavramıyla aynı anlamda kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu sorun kavramını, “Bir durumun araştırma, öğrenme, düşünme ve çözümleme aşamalarından geçerek çözüme ulaşması gerekliliği” şeklinde tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019).

Problem Çözme: Bu araştırmada sosyal sorun çözme becerilerinden bahsedilmektedir. Problem çözme, bireyin bir durumu problem olarak algılamasından sonra ona çözüm bulmak için geçirdiği süreçtir (Ülküer, 1988).

Öz Yeterlik: Bireyin amaçladığı başarıya ulaşması için gereken eylemleri gerçekleştirme ve düzenleme kapasitesi ile ilgili düşüncesidir (Bandura, 1986).

Güdü: Bireyi bilinçli ve amaçlı şekilde eyleme yönlendiren dürtü (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019).

Başarı Güdüsü: Bireyin kendine başarabileceği amaçlar belirleyip iyi ve kusursuz iş yapma standartlarıyla rekabet edeceği eylemlere yönelmesidir (Can, 1985).

Öz Denetim: Problem Çözme Ölçeği'nin alt boyutunda kişisel kontrol ifadesi şeklinde yer verilmektedir. Öz denetim, kişinin dünya ile uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için kendisini duruma göre değiştirebilme ve uyarlayabilme kapasitesi şeklinde tanımlanmaktadır (Duyan, Güliden, & Gelbal).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1 Problem Kavramı

Her insan hayatı boyunca hangi yaşta olursa olsun çözmesi gereken problemlerle karşılaşmaktadır. Literatürde problem kavramı ile ilgili pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır.

Problem çözme yönteminin kurucusu John Dewey, bireyin belleğini meşgul eden, bireye karşı çıkan ve inancını belirsizleştiren durumlar problem olarak tanımlanmaktadır (Baykul & Aşkar, 1987). İstenmeyen bir durumun altında yatan sebepler ve istenen bir durumun karşısındaki engeller problem olarak tanımlanmaktadır (Titiz, 2012). Öğülmüş (2019)'e göre mevcut durum ve ideal durum arasındaki fark birey tarafından fark edilmiş ve bundan rahatsızlık duyulmuşsa o durum sorun olarak tanımlanmaktadır.

Problem, bireyin amacına ulaşma yolunda işe koştığı güçlerinin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1971). Öğrencinin rastladığı bir durumu mevcut bilgisi ile açıklayamamasına problem denmektedir (Çepni, ve diğerleri, 2004). Diğer bir tanıma göre problem, bireyin bir amaca ulaşırken engellendiği bir çatışma durumudur. Bireyin problemi amacına ulaşmak için en iyi yolu seçerek engelleri aşmaktır (Morgan, 2011).

Bingham (1971)'a göre her türlü problemde üç özellik vardır:

1. Kişinin zihninde belirlediği bir hedefi vardır.
2. Amaca giden yolda kişinin önüne bir engel çıkar.
3. Kişi, amaca ulaşmak için kendisini teşvik edecek içten gelen bir gerginlik hisseder.

Bir durumu problem olarak adlandırabilmek için bireyin o durumu sorun olarak algılaması gerekmektedir (Taylan, 1990). Türnüklü ve Yeşildere (2005) problemi, zihni karıştırdığı için bireyde çözme isteği uyandıran, herkese göre aynı çözüm yolu bulunmayan,

çözen kişinin bilgi birikimini doğru kullanmasına bağlı olarak çözülebilen sorun olarak tanımlamaktadır.

Birey sadece bir yaş dönemine özgü olarak problemlerle karşılaşmaz. Bütün insanların yaşamı boyunca her yaş döneminde farklı sorunlara rastlaması ve bu sorunları çözmek için uygun olan çözüm yollarını araması olağandır ve bu durum hayatı boyunca devam etmektedir. İnsanların yaşamlarını aktif bir şekilde sürdürmeleri için, gerek yaş dönemlerinden kaynaklı gerekse de günlük yaşantılardan kaynaklı tüm sorunlar, bireylerin sorun çözme yeteneklerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990).

Problem durumu hem zihinsel hem de fiziksel olarak bireylerin karşısına çıkabilmektedir. Zihinsel veya fiziksel tüm sorunların çözümü bilişsel bir sürecin sonunda gerçekleşir (Gelbal, 1991). Titiz (2019), sorunlarımızı çözmek için öncelikle sorunun kimyasını anlamamız gerektiğini söyleyerek sorunun kimyasını sürekli kendi içinde çoğalan kefir mayasına benzetmektedir. Her sorun daha büyük bir sorunun parçasıdır.

Rus nöropsikolog ve tıp doktoru Alexander Luria'nın beynin işleyişi üzerine yaptığı çalışmaların sonuçları temel alınarak oluşturulan PASS teorisine göre problem çözme becerisi beynimizin üçüncü fonksiyon alanında ön plana çıkmaktadır. Bu alan aynı zamanda planlama, yaratıcılık, sosyal beceriler ve stratejik düşünmeyi de içermektedir. Bu sebeple üçüncü fonksiyon alanı gelişmesine en çok gereksinim duyulan alandır. Problem çözme becerisi planlama becerisi ile de bağlantılı olduğundan öğrencilerin etkili sorun çözümler olmaları için planlama alanında güçlü olmaları gerekmektedir (Ataman, 2018).

Problemi sadece kötü bir durum gibi algılamamak gerekmektedir. Çünkü insan problemlerini çözerek öğrenir. Bu nedenle asıl önemli olan problemi nasıl çözeceğini bilmek, problemler karşısında çözümsüz kalmamak, problem çözerken yeni şeyler öğrenmek ve öğrendiklerini yaşamına uygulamaktır.

2.2 Problem Çözme Becerisi

Bilgi ve teknoloji çağının bir sonucu olarak bilimsel gelişmesi çok hızlı olmaktadır. Bununla birlikte toplumsal beklenti ve ihtiyaçlar da artmakta, bireyin kendine yaptığı yatırım yani kişisel gelişim önem kazanmaktadır. Karşılaştığı güçlüğü üstesinden gelebilen bireyler daha başarılı olarak algılanmaktadır. Toplumlar ancak daha çok sorun çözüp sorun stoklarını azaltarak gelişip ilerlemektedir. Sorununu tanımlamadan çözüm aşamasına geçip kaynaklarını ve enerjisini tüketen toplumlar 'gelişmemiş toplum' olarak tanımlanmaktadır (Titiz, 2012). Dünya Ekonomi Forumu'nun Meslek Geleceği Raporu (2018) 'na göre Türkiye'de gelecek beş yıl içinde talep edilebilecek en önemli üç becerisi;

1. Karmaşık problem çözme
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcılık becerileri olarak belirlenmiştir (Aşkun & Çizel, 2019).

Bingham'a göre problem çözme becerisi, öğrenilmesi gereken bir kabiliyettir. Bireyin etkili bir şekilde öğrenmesi ve kendi yeteneklerini geliştirmesi için bir yoldur (Bingham, 1971). Sorun çözme becerisi çocukluktan itibaren öğrenilmekte ve bu beceri okul yıllarında da geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2001).

Gelbal (1991)'a göre problem çözme, bireyin karşılaştığı güçlükleri ve belirsizlik durumunu ortadan kaldırma sürecidir. Problemin bireyin zihnini karıştırarak onda çözme isteği uyandırması için bireyin o problem durumuyla daha önce karşılaşmamış olması gerekmektedir. Bireyin sorununu fark ettiği andan ona uygun bir çözüm yolu bulana kadar geçirdiği düşünme sürecine sorun çözme denmektedir (Ülküer, 1988). Başka bir tanıma göre problem çözme bir durum etrafında düşünerek, elindeki olanaklarla neyi, nasıl yapacağını planlayarak çözüme ulaşmaktır (Evre, 2015).

Bireyin karşılaştığı sorunu çözme çabası içine girip çözüme kavuşturması için o durumu sorun olarak algılaması ve ondan rahatsızlık duyması gerekmektedir (Taylan, 1990).

Her bireyin sorunlar karşısında farklı tepkileri olabilmektedir. Bu tepkiler sorunu görmezden gelmek, çözüme ve karar verme sürecini ertelemek, sorunun kendiliğinden yok olmasını veya başkası tarafından çözülmesini beklemek, sorumluluktan kaçmak şeklinde olabilmektedir. Fakat temelde tüm sorunlar, bizzat sorunu olan bireyin geçmiş yaşantısındaki tecrübelerle edindiği kuralları uygulamanın ötesine giderek yeni çözüm yolları üretmesi ile çözülmektedir (Korkut, 2002). Kişilerarası sorunlar denen sosyal problemlerin salt tek bir çözüm yolu yoktur.

J. Dewey, hayatta çok farklı problemler olduğunu ve öğrenmenin ancak bir problemin çözümüne etkin olarak katılmakla mümkün olabileceğini 'How We Think' adlı eserinde ele almış ve problem çözme kavramını açıklamıştır (Dewey, 1910).

Thornton (1998), sorun çözme kavramını 'Amacınıza ne şekilde ulaşacağınızı bilemediğiniz bir durumda yaptığınız eylemlerdir.' olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendini rahatsız eden bir durumu daha az rahatsız edici başka durumlara çevirebilme yeteneği şeklinde de tanımlanmaktadır (Titiz, 2012).

Problem çözmek özellikle çocuklar için zor bir iştir ve çocuk ne kadar küçük olursa harcadığı çaba o kadar çok, sorunların kapsamı da o kadar küçük olmaktadır. Vygotsky'ye göre sorun çözme sosyal bir yetenek olmakla birlikte gündelik yaşantılar yoluyla öğrenilmektedir (akt. Thornton, 1998). Duyguların ve bireysel ihtiyaçların önemsendiği, düşüncelerin paylaşılıp tartışıldığı, öğrenme gayesinin olduğu ve merak duygusunun ön plana çıktığı ortamlarda problem çözme becerisi gelişme göstermektedir. Böyle ortamlarda bulunan çocuklar problem çözme denildiğinde sadece aritmetik, sosyal bilgiler gibi dersleri düşünmemekte ve problem çözümlerinin her türlü hayat durumunda karşılaşılabileceği etkili bir çalışma yolu olduğunu farketmektedir. Etkili problem çözme 'Bu problemin bir şekilde bir çözüm yolu bulunur ve o çözüm yolunu bulacağız.' şeklinde insanları teşvik eden cesaret, özgüven ve istek duygusu ile başlamaktadır (Bingham, 1971). Ülküer'e göre iyi bir problem

çözücü; başka yollar dener, yeni bilgiler araştırır, denemedikçe vazgeçmez ve ihtiyacı olduğunda yardım ister (Ülküer, 1988). Problem çözme becerisi, kişinin kendisini birey olarak görmesinde ve çevreyle başatme sürecinde en belirleyici rollerindedir. İnsanların refah içinde yaşaması ve ilerlemesi bu becerinin gelişimine bağlıdır (Şahin Ç. , 2004).

Geçmişte yapılan araştırmalara göre problem çözme becerisi pek çok faktörün etkisi altında kalmaktadır. Bir bireyin problem çözebilmede başarılı olması problemin özelliklerinden çok bireyin kendisine ilişkin kişisel etkenlerle ilişkilidir (Morgan, 2011). Özdenetim becerisi, başarı, öz yeterlik algısı, cinsiyet, yaş, anne baba tutumu, okul niteliği v.b. problem çözme becerisi ile ilişkili kavramlardır.

İlköğretim programının hedeflerinden biri çocukların sorun çözme kabiliyetlerini geliştirmektir. Çünkü sorun çözme öğrenmenin temelini teşkil etmektedir. Çocuk bu yolla öğrenmeyi öğrenmektedir (Ülküer, 1988). Problem için çözüm yolu belirlemek çocukları çabalarını değerlendirmeye, yeni düşünce ve izlemler geliştirmeye yönlendirmektedir (Thornton, 1998).

Okul, aileden sonra bireyin hayatında güçlü bir etkiye sahip olan örgütlü bir kurumdur. Okuldaki etkinlikler bireye önemli bilgileri kazandırmak amacıyla önceden hazırlanmış plan ve programlara dayanmaktadır. Böyle bir amaca hizmet eden okullarda bireye sadece akademik bilgi kazandırmak odaklı bir eğitim verilmemesi gerekmektedir. Kişilerarası sorunları çözebilmek için kazanması gereken becerilerin de öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Fakat Türk Milli Eğitim Sistemi'ne bağlı olarak hizmet vermekte olan okullarda bireyler arasındaki problemleri çözmek için kullanılacak yöntemler, okutulan derslerin kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin birçoğu okulda karşılaştıkları sosyal sorunları çözerken güç kullanma yoluna başvurmaktadır (Kenç, 2004). Bu antisosyal bir çözüm yoludur ve çoğunlukla başarısızlıkla, akranlar tarafından dışlanmakla sonuçlanmaktadır. Sosyal

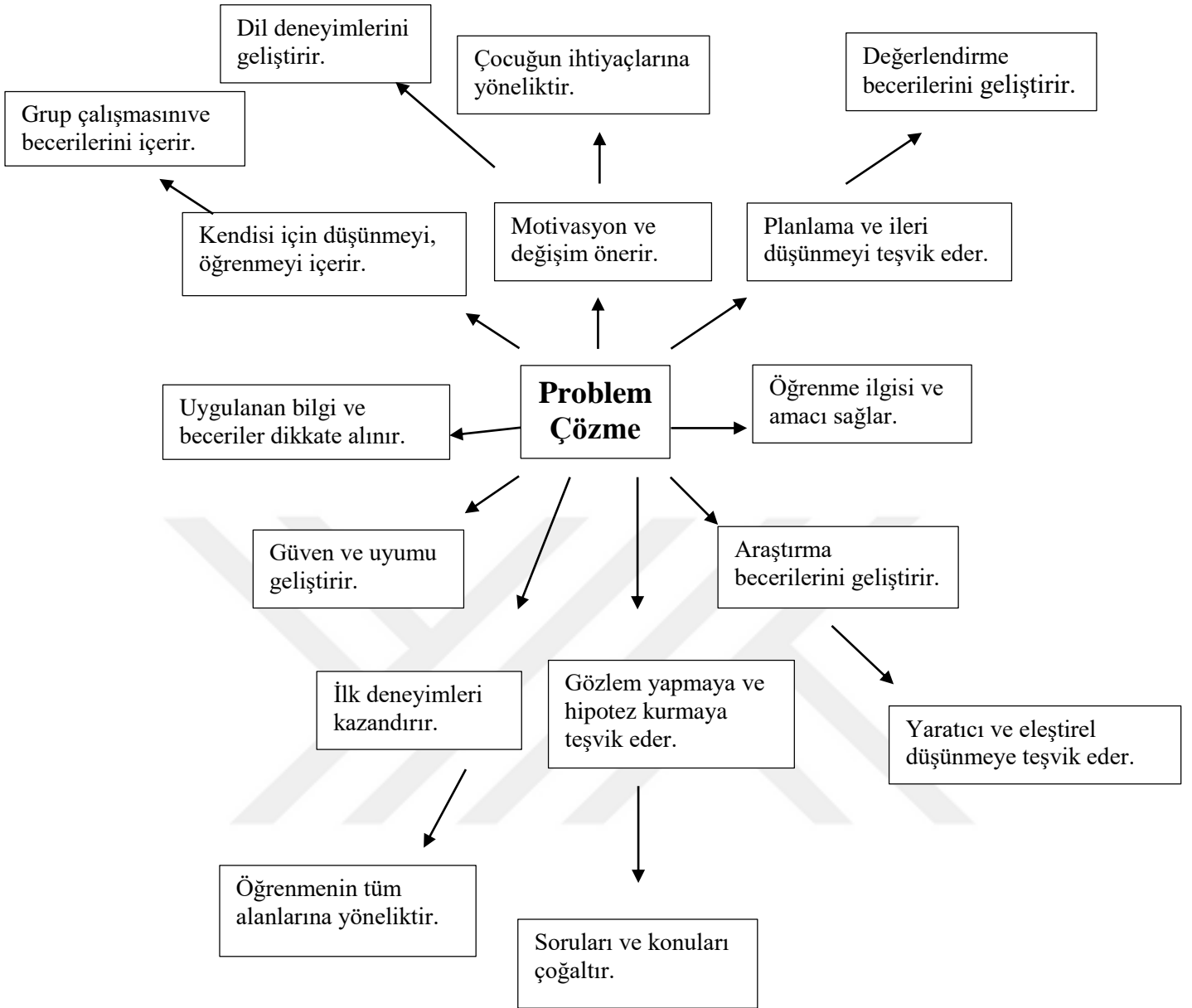
bakımdan yaşanan bu başarısızlık durumu çocukların öz yeterlik bakımından kendilerini olumsuz algılamalarına sebep olmakta ve davranış sorunlarını artırmaktadır (İman, 2013).

Günümüzde problem çözmeye yatkın kimselere çok ihtiyaç duyulmaktadır. Sorun çözüme, çocuğun hem bireysel olarak gelişimini hem de kabiliyetlerinin gelişimini sağlarken aynı zamanda kendine saygı duymasına ve özgüven kazanmasına da yardımcı olmaktadır. Bunun için anne-baba ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler çocukların nasıl problemlerle karşılaştıklarını iyi bilmeleri, çözüm yolları konusunda çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik etmeleri gerekmektedir (Bingham, 1971).

Problem çözme becerisi yaratıcı bir düşünce gerektirmektedir. Çocuklar problem çözümünde yeni stratejiler ve sonuçlar bulma konusunda kabiliyetlidir. Çocuklar, diğer insanları gözleyerek, dinleyerek, sosyal bir sorunu çözerken çok şey öğrenmektedirler (Thornton, 1998). Problem çözme becerisi aynı zamanda eleştirel bakış açısına sahip olmayı da gerektirmektedir. Eleştirel bakış açısına sahip olabilme ve problem çözme becerisi ilkökul düzeyinde kazandırılması hedeflenen becerilerdendir (MEB, 2019).

İnsanların problemlerini çözebilmeleri için güdülenmiş olmaları da gerekmektedir. Aksi takdirde amaçlı düşünemeyecek ve belki de çözüme erişemeyeceklerdir. Düşünceyi yönlendirmek için güdülenme gerekmektedir. Güdülenme, düşünen bireyin işe başlamasına ve problemin çözümünü toparlamasına yardımcı olmaktadır. İnsanlar problemle karşılaştıklarında onun çözümü için ilgi duymaktadırlar. Problemi çözdükten sonra ise doyuma erişip probleme karşı genel bir güdülenme geliştirebilmektedirler. Bilimadamları, sanatçılar, yazarlar ve mucitler gibi büyük düşünürler için durum böyle gelişmektedir. Onlar problem çözmeyi hayat boyu alışkanlık haline getirmektedir (Morgan, 2011).

Probleme dayalı öğrenmenin faydalarını Baysal (2003) göstermektedir. Problem çözme becerisi birçok değişkenden etkilenmekte ve birçok değişkeni de etkilemektedir.



Şekil 1

Probleme Dayalı Öğrenmenin Faydaları (Baysal, 2003)

Bir problemi çözümedeki başarı, problemin ciddilik derecesi ya da karmaşıklık düzeyi ile problemin ele alınış biçiminin etkililiğine bağlıdır. Problemin ele alınış şekli kişiden kişiye değişmektedir (Taylan, 1990). Öğrencinin problem çözebilmesi için ön bilgisi, becerisi ve zihinsel yeterliliği olması gerekmektedir (Çepni, ve diğerleri, 2004).

Problem çözme becerisinin en önemli amaçları;

1. Öğrenciyi pasif öğrenen konumundan sıyrarak aktif ve kendi kendine öğrenebilen bir kişi haline getirerek öğretmenin değil öğrenenin önemli olduğu bir program oluşturmak,
2. Ezber bilgiyle değil problemleri çözüp yeni durumlarla karşılaşarak bilgi kazanmayı sağlamak, beceri ve tutum geliştirmek,
3. Öğretmenin öğrencilere problem çözebilecekleri ortamı hazırlaması ve iş birliğine açık olmasıdır (Şahin Ç. , 2004).

2.2.1 Problem Çözme Basamakları

Problemlerin tamamı için kullanılabilecek sihirli bir çözüm yolu yoktur. Yaşadığımız sorunlar karşısında zaman zaman çözümsüz kalmamızın bir sebebi de sorunun anında çözülmesini ve yok olmasını beklemektir. Her problemin çözümü bir süreç gerektirir. Problem çözme sürecinde öğrenci önce problem olarak algıladığı durumu tanımlamakta, problemin çözümü için öneriler geliştirmekte ve önerileri test ederek sonuca ulaşmaktadır (Çepni, ve diğerleri, 2004).

Problem çözme becerisini geliştirmek için olumlu tutum ve düşüncelere sahip olmak önem arz etmektedir. Bir çatışma durumu yaşandığında bunu güç kullanarak ya da çözüm önerimizi karşı tarafa kabul ettirerek çözmeye çalışmak yerine her iki tarafın da kazanacağı bir çözüm yolu bulmak daha sağlıklı ilişkiler kurmamıza yardımcı olmaktadır (Öğülmüş, 1999).

Einstein'ın, "Dünya'yı kurtarmak için bir saatim olsaydı; bunun elli beş dakikasını sorunu tanımlamaya, kalan beş dakikayı da çözümü bulmaya ayırırdım." sözü problemlerimizi çözüme götüren en önemli adımın problemi anlamak olduğunu vurgulamaktadır (Beyaz Nokta Gelişim Vakfı, 2016).

1.Problemin farkında olmak: Problemlerle karşılaşıldığında yapılacak ilk şey neyin problem olduğunu ortaya koymaktır. Bu yetişkinler için kolay bir aşama olsa da çocukların problemlerini tanımlaması zor olmaktadır.

2.Olası çözüm yollarını düşünmek: Problem için akla ilk gelen çözüm yolu her zaman doğru olmayacaktır. Bu nedenle alternatif çözüm yolları düşünülmesi gerekmektedir. Bu aşama çocuklara zaman verilmesi, düşünmesi ve bu süreçten keyif alması için gereklidir. Anne baba veya öğretmen bu aşamada yönlendirici rolündedir ve asla çözüm yolunun çocuğa hazır verilmemesi gerekmektedir.

3.Gerekli ipuçlarını, bilgiyi toplamak: Çocuk problemin çözümüne erişmek için farklı kaynaklardan kullanabileceği bilgileri toplar.

4.Uygun çözüm yolunu seçmek ve denemek: Çocuk çözüm yolları arasından en uygun olanı seçip dener. Çözüm yolu uygunsa sorun yoktur ancak uygun değilse farklı bir yol denemesi gerekir (Ülküer, 1988).

Şahin (2004) 'e göre problem çözme becerisinde başarılı olmak için önce problemi doğru tanımlamak gerekir. Problemin tanımlamanın yanında problem durumuyla ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olunmalı ve karşılaşılan zorluğu ortadan kaldıracağı düşünülen çözüm yolları üretilmelidir. En iyi çözüme ulaştıracağı düşünülen çözüm yolundan başlanmalıdır. Eldeki çözüm yolu uygulanır ve değerlendirilmesi yapılır. Eğer problem çözümünde başarı sağlanmışsa o yola devam edilir. Aksi takdirde farklı bir çözüm yolu seçilerek uygulamaya konur (Şahin Ç. , 2004).

Thornton'a göre problem çözmenin her basamağında kullanılabilir bilginin çocuk için bir anlam ifade etmesi ve çocuğun bu bilgiyi problemi anlamlandırmak ve problemin çözümü için yeni stratejiler geliştirmek için kullanması gerekmektedir (Thornton, 1998).

Bingham'a göre sorun çözme aşamaları:

1.Problemin tanımlanması ve onu çözme gereği hissetmek.

2.Problemin açıklanması, çerçevesinin ve niteliğinin belirlenmesi ve ilgili alt problemleri kavramak.

3.Problemin çözümü için gerekli verilere ve bilgilere ulaşmak.

4.Probleme en uygun verilere karar vermek ve uygulamak.

5.Veriler ve bilgilere bakarak problemle ilgili çözüm yolları üretmek.

6.Seçenekleri gözden geçirerek en uygun olan yolu seçmek.

7.Seçilen çözüm yolunu sınamak.

8.Uygulanan sorun çözme yolunu değerlendirmek (Bingham, 1971).

Evre (2015) 'ye göre problem çözme; tanımlamak, çözüm için bilgi toplamak, en uygun çözüm yolunu seçip uygulamak ve çözümü değerlendirmek aşamalarından oluşmaktadır.

Problem çözmede birbirini izleyen bilimsel aşamalar vardır:

1.Problem durumundan rahatsızlık duyulur ve onun farkına varılır.

2.Problem durumu ortaya konur ve tanımlanır.

3.Problem çözümü için alternatif yollar geliştirilir.

4.Uygun görülen çözüm yolu uygulanarak en doğrusu bulunur (Gelbal, 1991).

Problem çözme basamaklarını etkili bir şekilde kullanabilmek için öğrencinin;

1.Çevresinde problem olabilecek durumları fark etmesi,

2.Aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılması,

3.Değişik kaynak ve kişilerden fikir edinmesi,

4.Çözüm için sorumluluk alması,

5.Bağımsız düşünebilmesi gerekmektedir (Çepni, ve diğerleri, 2004).

2.2.2 Problem Çözme Becerisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Kavram olarak sorun çözmeyi ilk olarak Howard Barrows 1960'lı yıllarda tıp eğitiminde kullanmıştır. Eğitim alanında da ilk kez Amerikalı eğitimci John Dewey ele almış

ve sistemli hale getirmiştir (Serin, Serin, & Saygılı, 2010). Sorun çözme becerileri konusunda ilköğretim, ortaöğretim, üniversite düzeyinde öğrencilerle ve yetişkin bireylerle yapılmış araştırmalar incelendiğinde kişilerin probleme bakış açıları, sorun çözme stratejileri ve problem çözme kabiliyetleri açısından farklılıklar olduğu görülmektedir.

Problem çözme kavramı yabancı literatürde sıklıkla ‘problem solving skills’, ‘theory of problem solving’ (Dostal, 2014), ‘the functional equivalence of problem solving skills’ (Simon, 1975), ‘creative problem solving’ (Lumsdaine & Lumsdaine, 1994) v.b. ifadeler ile birlikte kullanılmaktadır. Türkiye’de ise ‘problem çözme’ (Gelbal, 1991), ‘problem, problem çözme ve eleştirel düşünme’ (Türnüklü & Yeşildere, 2005), ‘probleme dayalı öğrenme yaklaşımı’ (Kaptan & Korkmaz, 2001) v.b. şekilde araştırmalara konu olmaktadır.

Koray ve Azar’ın ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin sorun çözme becerilerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Koray & Azar, 2008).

Baysal (2003) araştırmasında probleme dayalı öğrenmenin faydalarından bahsetmektedir (akt. Uslu, 2006). Bireyin problemin çözümü için aldığı eğitimin problem çözümede olumlu etkisi olduğu Gelbal (1991)’ın araştırmasında belirtilmektedir.

Bir araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin sorun çözme becerileri puanları cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır (Saracaloğlu & Kanmaz, 2012).

Katkat ve Mızrak’ın (2003) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre birinci ve ikinci sınıflar dışındaki tüm sınıf düzeylerinde sınıf yükseldikçe problem çözme becerisi de artmaktadır. Lisans ve Lisansüstü öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin PCB’ye dair görüşleri yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve bölüm açısından farklılaşmamaktadır (İşmen, 2001). Problem çözme konusunda daha başarılı olan kişiler

kendilerine daha çok güvenmekte ve kendilerini daha başarılı olarak algılamaktadır (Heppner & Petersen, 1982). Geçmişte yapılan bir araştırmaya göre annelerin eğitim düzeyi iyileştikçe çocukların PÇB'nin arttığı, eğitim düzeyleri düştükçe de PÇB'nin azaldığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada kardeş sayısı faktörü için anlamlı değişiklik tespit edilememiştir (Ayhan & Düşek, 2012).

Heppner ve Anderson (1983) özel okul öğrencilerinin PÇB ve psikolojik uyumlarının ilişkisini araştırmıştır. Sonuçta PÇB ile psikolojik uyum arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Problemlerini etkili olarak çözemeyenlerin çözebilenlere göre;

- 1) Duygusal problemlerinin daha çok olduğu ve yardım almadan problem çözemedikleri,
- 2) Yaşam doyumuna erişemedikleri ve daha düşük benlik algısına sahip oldukları,
- 3) Başkalarının niyet ve beklentilerini anlama konusunda zorlandıkları,
- 4) Daha fazla endişeli, güvensiz ve aşırı duyarlı oldukları bulunmuştur (Taylan 1990).

Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya göre bulgular öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların öğretmenlerine güven duymaları problem çözme becerileri üzerinde olumlu etki göstermektedir (Polat & Abaslı, 2018).

Yapılan bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin öğrenim görülen ana bilim dalı, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Buna karşın öğrenim görülen sınıf düzeyine bakıldığında 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (Yenice, 2012).

Disiplinler arası yaklaşımda yaratıcı problem çözme programının etkisini incelemek amacıyla yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada bu eğitimi almış olan deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır (Özkök, 2004).

Gömleksiz ve Bozpolat (2012)'ın ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine dair düşüncelerinin incelendiği araştırmasında uygulanan Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nden elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilerin PCB'ye güvenlerinin olumlu olduğu, öz denetimlerinin erkek öğrenciler için olumlu farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin problem durumlarıyla karşılaştıklarında erkek öğrencilere göre daha fazla kaçınma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sınıf düzeyi değişkeni için envanterin alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir (Gömleksiz & Bozpolat, 2012).

2.3 Öz Yeterlik Algısı ve Sorun Çözme Becerisi

Bireyin problem çözme becerisine güven duyması onun kendini bu konuda nasıl gördüğüyle yani öz yeterlik inancı ile ilişkilidir. Öz yeterlik kavramı literatüre Bandura tarafından 'Sosyal Öğrenme Kuramı' adlı kitap ile kazandırılmış ve tartışmaya açılmıştır. Öz yeterlik inancı bireyin motive olmasına katkı sağlamaktadır. İnsanların kendilerine koyduğu amaçları, hangi düzeyde çaba gösterdiklerini, zorluklarla yüzleşme konusunda hangi ölçüde dayanıklı olduklarını ve başarısızlıklarına dirençlerini göstermektedir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik, Bandura'nın 'Social Learning Theory' adlı kuramına ve Kendine Yeterlik Modeli'ne dayanmaktadır. Bireyin öz yeterlik algısı ne kadar kuvvetliyse o bireyin özne olma ihtimali de o kadar fazla olacaktır (Bandura, 1977).

Bandura, Kendine Yeterlik Modeli'nde bireyin yeteneklerine ve problemlerle başa çıkabilmeye dair öz yeterlik inancının problem çözme becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Birey problem çözmeyi yakın çevresindeki kişileri model alarak öğrenmektedir (Bandura, 1977).

Bandura (1997) öz yeterliğin iki önemli tanımını yapmıştır. Birincisi bireyin bir işi sonuna kadar sürdürebileceğine inanması, ikincisi ise bireyin bir işin sonunda başarıya ulaşacağına inanmasıdır. Öz yeterliği gelişmiş olan bireyler başa çıkmak durumunda oldukları problemler karşısında kaçma davranışı göstermezler. Aksine problem durumunu başarılı bir biçimde çözebilmek için kararlı bir tutum sergilerler.

Öz yeterlik inancı insanların davranışlarına etki eden önemli faktörler arasındadır. Bir bireyin bir işi yapabileceğine dair inancı yoksa eyleme yönlendiren dürtüde azalma olacaktır (akt. Telef, 2012). Öz yeterlik kaygıyı ve kaçınma davranışını azaltmaktadır. Çünkü öz yeterlik algısı güçlendikçe birey zor problemlerle uğraşmaktan çekinmeyecektir (Bandura, 1993).

Sorun çözme konusunda kendi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olan kişiler, öz yeterlik inancı düşük kişilere göre sorun çözme becerisi konusunda daha başarılı olacaklardır. Çünkü 'Problemlerimi çözebilmek bana bağlı ve ben bunu başarabilirim, üstesinden gelemeyeceğim korkutucu problemler yok her şey bana bağlı' vb. düşüncelerle, mantıklı ve olumlu bir bakış açısıyla probleme yaklaşan kişi daha sağlıklı düşünebilmekte ve problemlerine daha etkili çözümler bulabilmektedir (Şahin Ç. , 2004).

Bandura (1986), bireyin hedeflediği bir eylemi gerçekleştirebilme konusundaki yeteneği hakkında kendisi ile ilgili algısını öz yeterlik olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmeleri, kendileri ile ilgili algıları ve kendilerine duydukları güven de etkili olmaktadır. Kaynaklardan elde edilen bulgulara göre problem çözme becerisine güven duyan bireylerin güven duymayan bireylere göre sağlıklarının psikolojik ve fiziksel açıdan daha iyi olduğu, sorunlarıyla daha rahat başa çıkabildikleri ve kişiler arası uyum konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür (Heppner, Witty, Dixon, 2004).

Yapılan araştırmalarda PCB ile öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişilerin problem çözme konusunda daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Yenice, 2012).

Öz yeterliği geliştirmek için öğretmenler şu konularda çaba harcamaktadır:

- 1.Öğrencilere davranış ve dil kullanımını konusunda örnek olmak.
 - 2.Bir işi pekiştirmek ve o işte ustalaşmak için fırsatlar sunmak.
 - 3.Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili zamanında ve nitelikli geri bildirimler vermek.
 - 5.Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini belirledikleri bir çalışma ortamı sunmak.
 - 6.Öğrencilerin akranlarına geri bildirim vermelerine fırsat tanımak.
 - 7.Harcadıkları çabalar sonucunda elde ettikleri başarıyı fark etmelerini ve ileride daha da başarılı olabilmek için neler yapılabileceğini düşünmelerini sağlamak.
 - 8.Öğrencileri farklı yollarla gruplama yapmak.
 - 9.Öğrencileri kendi duygusal ve fiziksel esenliklerini izlemeye teşvik etmek
- (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, 2018).

2.4 Başarı Güdüsü

Çocuklar yeni tecrübeler kazandıkça daha işe yarar bilgiler toplayarak sorunlarını çözmek için farklı yollar keşfetmektedirler. Çocuğun bilgisi ne kadar geniş olursa bir problemin üstesinden nasıl geleceğini de o kadar kolay planlayabilmektedir. Edison ampuller için nasıl bir flaman geliştireceğini çalışan bir tane bulana kadar yüzlerce değişik ihtimali deneyerek bulmuştur. Çünkü bu probleme çözüm bulabilmek için bir araştırma yapabilecek kadar yeterli bilgisi bulunmamaktadır. Bir kabiliyetten ve üstün zekalı olmaktan ziyade bilgi birikimi ve tecrübe problem çözümünü kolaylaştırmaktadır (Thornton, 1998). Ayrıca bireyin dikkatini öğreneceği bilgiye vermesi, öğrenmeyi istemesi yani güdülenmesi gerekmektedir (Ellez, 2004).

Çocuk öğrenme adımına geçebilmek için dikkatini toplamalı ve bilgiyi almaya istekli olmalı yani o konuya karşı güdülenmiş olmalıdır. GÜdü kavramı ile ilgili literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Şahin (2004)'e göre güdülenme amaçlı davranışlara yönelik bir süreçtir. Yani birey güdü ile bir amaca yönelerek harekete geçmektedir.

Maslow'a göre insanların davranışlarını yönlendiren en önemli olgu kişisel ihtiyaçlarıdır. İhtiyaçların insan hayatında bir önem sırası bulunmaktadır. Buna göre birey bir alt basamaktaki ihtiyaçlarını giderdikten sonra bir üst basamaktaki ihtiyaçlarını gidererek mutluluk duymaktadır. Başarma ihtiyacı, A. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Piramidi'nde de dördüncü düzeyde saygınlık gereksinimleri içerisinde yer almaktadır. Piramitin en üst basamağındaki kendini gerçekleştirme düzeyi de problem çözmeyi içermektedir. Dolayısıyla başarma ihtiyacı karşılanmadan problem çözme aşamasına geçilememektedir (Ertem & Sezer, 2004).

Problem çözmedeki başarı çocuğun karşılaşacağı farklı problemler karşısında özgüven duymasını sağlamaktadır. Problem çözme becerileri çocuğun okulda ve özellikle problem çözmeye dayalı derslerde başarılı olmasına yardımcı olmaktadır (Ülküer, 1988).

Başarı güdüsü kuramı toplumsal güdüleri sınıflandıran Murray (1983) ile ortaya çıkmış ve McClelland, Atkinson ve arkadaşları (1984) sayesinde sistemli ve kuramsal hale getirilmiştir. Murray (1983) başarı güdüsünü bir görevi başarma, engelleri aşma ve diğer bireylerden daha yüksek performans gösterme çabası olarak tanımlamaktadır (akt. Tiryaki, 2000). Buna göre bireyin güdülenmesinde iki temel gereksinim vardır. Bunlardan biri başarılı olma gereksinimi diğeri ise başarısızlıktan kaçınma gereksinimleridir. Başarı gereksinimi yüksek olan kişiye zor işleri başarmak keyif verecektir. Kendisi için önemli ve başarabileceğini düşündüğü işlere yönelmektedir. Başarmak için çaba harcıyıp risk alabilmektedir (Akdemir, 2006).

McClelland'a göre ise bireylerin başarı, ilişki ve güç olmak üzere üç tip toplum için çok önemli olan ihtiyacı bulunmaktadır. Başarı güdüsünün çocuğa aile içinde anne babanın beklentileri doğrultusunda kazandırıldığını, buna alışan bireyin de yetişkin olduğunda başarmaya dair güdüsünü devam ettirdiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında salt aile içinde deneme yanılma yoluyla kazandığı ve kendi içinde geliştirdiği bir güdü olmadığını, artırılabilir ve geliştirilebilir bir güdü olduğunu vurgulayarak bu doğrultuda eğitim programları geliştirmiştir. Yüksek başarı güdüsünün küçük yaşlardan itibaren düşük aile otoritesi ile büyüyen, bağımsız hareket edebilen ve kendi kendine yetebilen çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Böyle bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlar daha hızlı gelişebilmekte ve kalkınabilmektedir (Terzi, 2002).

Bireyin başarı güdüsü ile öz yeterlik inancı arasında ilişki vardır. Başarıya dair doğrudan yaşantılar bireyin başarılı olduğu alan ile ilgili öz yeterlik inancının yüksek olmasını sağlamaktadır (Bandura, 1997).

Tablo 1

Yüksek ve Düşük Başarı Güdüsüne Sahip Bireyler Arasındaki Farklar

Yüksek	Düşük
1. Öğrenmelerinin amacı sadece öğrenmiş olmaktır.	1. Öğrenmiş gibi yaparlar, öyle görünmeye çalışırlar.
2.Hedefleri orta düzeydedir.	2. Hedefleri çok kolay ya da çok zordur.
3.Öz yeterlik inançları gelişmiştir.	3. Öz yeterlik inançları gelişmemiştir.
4.Çabasını değerlendirir.	4.Dışsal etkenleri değerlendirir.
5.Sorunu mutlaka aşmaya çalışır.	5.Yılgınlığa düşer.

Açıkgöz (1996)'ün yaptığı karşılaştırmaya göre başarı güdüsü yüksek olan bireyler problemlerle başa çıkma konusunda daha başarılı oldukları ve yılgınlığa kapılmadan problemlerini çözmek için çaba harcadıkları görülmektedir.

2.5 Kişisel Kontrol (Öz Denetim) Becerisi

Günümüz eğitim sisteminde öğretmen ve velilerin öğrencilerden beklentileri çok yüksek olmaktadır. Çocukların bu beklentileri yerine getirebilmeleri mutlu ve başarılı yaşayabilmeleri için bazı temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öz denetim becerisi de öğretmen ve anne babalar tarafından çocuklara kazandırılması gereken temel becerilerden biridir. TDK'nin tanımına göre, bireyin hedefine ulaşabilmesi için tepki ve davranışlarını kısıtlamasına öz denetim (otokontrol) denmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019). Bir başka tanıma göre ise kişinin kendisiyle ve dünyayla uyum içinde yaşayabilmesi için kendini koşullara uyarlama ve değiştirme kapasitesidir. Vygotsky (1962) iç sesimizin davranışlarımızı denetleme ve düzenlemeye yardımcı bir rehber olduğunu öne sürmektedir. Öz denetim psikoloji ile ilgili bir tanımda dürtülerini engelleyebilme kabiliyeti olarak açıklanmaktadır (Duyan, Gülden, Gelbal, 2012). Bir insanın hedeflerine ulaşmak için emek vermesi, organizasyon yapabilmesi, doğru için mücadele etmesi, yaşamı ve ilişkilerinde düzeni sağlayabilmesi gibi özellikler iç disiplinin temelini oluşturmaktadır (Arkış, 2018).

Ünlü filozof Platon, 'Kendini yönetirsen dünyayı yönetecek gücü bulabilirsin.' diyerek iç disiplinin önemini vurgulamıştır. İç disiplini gelişmiş olan bireyler dış otoritenin uyarılarına ihtiyaç duymadan yaşamlarını rahatça sürdürebilmektedir (Oklay, 2019). Bir diğer tanıma göre öz denetim, davranışlarını kasten engelleme, dürtülerini kontrol altına alma ve planlı eylemler gerçekleştirme becerisidir (Aamodt & Wang, 2018).

Çocuklarda irade gücünü geliştirmek önem arz etmektedir. Çocuğun özgür olması ve başkaları tarafından dış disiplinle bir şeyleri yapma konusunda zorlanmaması için iç disiplinle hareket etmesi gerekmektedir (Sekman, 2013).

İlk defa 1970 yılında Walter Mischel öz denetim ile ilgili bir test uygulamıştır. Marshmallow Testi (Zevki Erteleme Becerisi Testi) çocukların kendini kontrol edebilme becerilerini ölçmek için uygulanmaktadır. Küçük çocuklar bir odaya alınarak önlerine şekerlemeler bırakılmıştır. Uygulayıcı kişi odadan çıkmadan önce çocuğa eğer o dönene kadar şekerlemeyi yememiş olursa ona yeni bir şekerleme daha vereceğini söylemiştir. Amaç çocuğun öz denetim becerisini test etmek, karar verme becerisini geliştirmek ve güdülerini kontrol etmesini beklemektir. Aradan zaman geçtikten sonra ise aynı çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri takip edilmiştir. Bunun sonucunda zevki erteleyen çocukların erteleyemeyenlere göre akademik olarak daha başarılı, sosyal beceriler ve problem çözme konusunda daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Öz denetim dürtülerin üzerine çıkabilme becerisidir. Bu beceriye sahip olanlar hayatlarında daha başarılı olma eğilimi göstermektedir (Tedmem, 2017).

Öz denetim becerisi gelişmiş olan çocukların empatileri ve vicdanları da daha gelişmiş olur. Empati geliştirmek için çocukların alternatifleri ve varsayımsal ihtimalleri değerlendirebilmeleri gerekir ki bu da öz denetimin bir parçasıdır (Aamodt & Wang, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim öğretim programları genel amaçları arasında ‘öz farkındalığı gelişmiş, öz güven ve öz disipline sahip bireyler olmalarını sağlamak’ ifadesi yer almaktadır (MEB, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2019). Ayrıca ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında öz denetim becerisi ve problem çözme becerisi kazandırılması hedeflenen beceriler olarak bulunmaktadır (MEB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018).

Öz denetim becerileri düşük olan çocuklar saldırganlığa eğilimli olup davranış bozuklukları ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu riski taşımaktadır. Problem çözme becerileri konusunda olduğu gibi öz denetim becerileri geliştirme konusunda da anne baba tutumu çok önemlidir. Annenin sıcaklığı ve çocukla arasındaki bağın kuvvetli olması

çocuğun öz denetim becerisiyle doğru orantılıdır. Ayrıca Aamodt ve Wang'a (2018) göre çocukların dürtülerine karşı koyma becerileri, okul öncesi yaş grubundaki çocukların gelecekteki akademik başarılarını tahmin etmede IQ puanlarından daha iyi bir referanstır. Öz denetim becerisi yaş ile gelişme göstererek başarının bir göstergesi olmaktadır. Kişisel kontrol becerileri gelişmiş çocuklar diğer çocuklara göre daha az sinirlenir, daha az korkar, daha rahat ve empati yeteneği gelişmiş olurlar.

Çocukların sorunlarını kendilerinin çözebileceklerine inanmaları problem çözmede önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Problem çözme becerilerine güven duyabilmeleri için öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

2.6 Yaklaşma-Kaçınma

İnsan doğası gereği karşılaştığı farklı bireylerle ilişki kurar ve bu onu sosyal bir varlık haline getirir. Hayat boyu girdiği farklı ortamlarda yaşantı yoluyla kendisinden farklı özellikler kazanmış başka bireylerle bir arada yaşayışından kaynaklı olarak çatışma durumları ve sosyal problemler yaşamaktadır.

Bireyin karşısına çıkan bir problemini çözmek yerine ertelemesi, yok sayması, problemle yüzleşmemesi ve problemden uzaklaşması eğiliminin ağır basmasına kaçınma davranışı denir (Serin, Serin, & Saygılı, 2010). Problemlerimizin çözüm yolunu zorla karşı tarafa kabul ettirmek yerine her iki tarafın da memnun olacağı bir çözüm yolu bulmak gerekmektedir. Böylece kişilerarası ilişkiler daha sağlıklı olacaktır (Öğülmüş, 1999).

Sorunlardan kaçınmak mümkün değildir. Bir sorun ile karşılaştığımızda geri çekilmek ve görmezden gelmek doğru bir yaklaşım olmamaktadır. Sorunun çözümünü karşımızdaki kişiye zorla kabul ettirmek yerine kazan-kazan yöntemi ile çözmek daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmamızı sağlayacaktır (Öğülmüş, 2019).

Rahim (1983)'ün çatışma çözme yöntemi olarak geliştirdiği beş başa çıkma tarzı şu şekildedir:

1. Problem çözme
2. Uzlaşma
3. Zorlama
4. Kaçınma
5. Uyma

Rahim (1983), kaçınma davranışını bireyin sorundan kaçması, sorumluluk almaması ve yapması gerekenleri başkasına yüklemesi olarak tanımlamaktadır (akt. Karcioğlu & Alioğulları, 2012).



Şekil 2

Kişilerarası Çatışma Çözme Tarzları (Karcioğlu & Alioğulları, 2012)

2.7 Anne Baba ve Öğretmen Tutumu

Problem çözme becerisi çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir. Aile içinde anne babasından veya okulda öğretmeninden görüp model aldığı her davranış onun ileriki yaşamı için kalıcı davranışlara dönüşecektir. Çocukların karşılaştıkları problemlere yaklaşım şekilleri çok önemlidir. Bu süreçte anne ve babaların problemleri direkt çözen rolünde değil çocuklara rehber olan, onları destekleyen ve yönlendiren rolünde olmaları

gerekmektedir. Erken yaşlardan itibaren (1-3 yaş) çocukların karşılarına çıkan problemler karşısında özgüven anlamında desteklenmesi ve sorunları aşma konusunda bağımsız hareket edebilme konusunda yol gösterilmesi gerekmektedir. Sorun çözebilmek için kullanabilecekleri stratejilerden bazıları çocuklara dört yaşından başlayarak kazandırılabilir. Böylelikle çocuklar okula daha özgüvenli ve daha sosyal bir tutum geliştirerek başlamaktadır. Sorunların çözümü için daha bilimsel bir bakış açısının gelişmesi sağlanabilmektedir (Alcı, 2014).

Çocuklar ancak değişik yaşantılar sunulduğunda keşfederek, sorumluluk alarak, kendine güven duyarak, probleme dair gerçek kanıtları görerek, değişik gruplara girip problemleri somut olarak tanıyarak problem çözme becerilerini geliştirebilmektedir. Anne baba ve öğretmenlerin çocuktaki özgüven ve bağımsızlık duygularını teşvik etmeleri, çocuğun uygun çözüm yolunu bulması için ona yardım etmeleri ve problem çözmek için fırsatlar yaratmaları gerekmektedir. Öğretmen, yetişkinlere problem olarak gözükmeyen durumların çocuklar için problem olabileceğini, çocuklara özgü problemlerin okul çevresinde olacağını bilmeli, değerli öğrenmelerin ancak problem çözme yoluyla gerçekleşeceğine inanmalıdır (Bingham, 1971). Aynı zamanda problemleri çok başarılı bir şekilde çözebilen çocukların varlığı daha çok övgüde bulunan ve daha az eleştiren ailelerin varlığına bağlı olmaktadır (Thornton, 1998).

Günümüzde anne babalar ve öğretmenler çocukların problem çözme fırsatlarını ortadan kaldırmakta, onların tecrübelerini sınırlandırmakta ve başarısızlığa uğramalarını engellemektedir (Bingham, 1971). Bir yaşındaki çocuklar arasında bir karşılaştırma yapılmış ve oyun zamanlarında ebeveynleri tarafından daha serbest bırakılan ve oyunlarını kendisi yönlendiren çocukların sorunları çözmedeki ısrar açısından ebeveynleri tarafından daha kontrolcü olan çocuklara göre bir yıl önde oldukları görülmüştür (akt. Schaefer & Digeronimo, 2015).

Anne babalar çocuğun sorununun sorumluluğunu üstlenme eğilimi göstermekte ve başarısız olunca kendilerini suçlamaktadır (Gordon, 2003). Bunun bir sonucu olarak ülkemizin 15 yaşındaki öğrencileri PISA 2012 Yaratıcı Sorun Çözme Becerileri kategorisinde 44 ülke arasında 34. sırada yer almıştır. En zor düzeydeki problemleri çözme konusunda ise öğrencilerimizin sadece yüzde 2,2'si başarılı olabirmiştir. Bu oranlar ülkemizde problem çözme becerilerine sahip bireylerin sayısını artırmamız gerektiğini göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Çocuğa yaşadığı problemi açıklaması için zaman tanımak ve onu dinlemek ona kendini ifade etme konusunda özgür olduğunu, kendisine saygı duyulduğunu hissettirerek probleme odaklanmasına yardımcı olmaktadır (Mountrose, 2000). Probleme bağlı olarak yaşanan duyguları dinlemek problem çözme için önem teşkil etmekte ve taraflar arasında güvene dayalı bir ilişki oluşmasını sağlamaktadır (Bedoyere, 1997). Bu nedenle anne baba ve öğretmenlerin çocukların problemleri karşısında iyi dinleyici olmaları gerekmektedir. Çocuğun problemi ne kadar basit olursa olsun ona ciddiye alındığı hissettirilmelidir. Çocuklarla tartışmak, onlara düşündürecek sorular yöneltmek, onlara fikirlerini ve duygularını sormak önemli oldukları hissini uyandıracaktır. Ayrıca yetişkinlerin kendi problemlerinin çözüm yollarını çocuklarla paylaşmaları, neyi neden yaptıklarını anlatmaları, hangi kaynakları kullandıklarını göstermeleri, yanlışların da iyi bir öğrenme deneyimi olduğunu belirtmeleri çocukların gözlemleyerek problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır (Ülküer, 1988).

Etkili Anne Baba Eğitimi ebeveynlere kolaylaştırıcı bir seçenek sunmaktadır: Çocuğun sorununu sahiplenmesine ve çözmesine müsaade etmek. Anne baba çocuğun sorununa engellerle yanıt verdiklerinde çocuğa sorununu çözeceğine dair güvenimiz yok mesajını vermektedir. Anne babalar gerçek sorunu öğrenmeden sorun sandıkları şeye odaklanmaları çocukların gerçek sorunlarını anlatmasını engellemektedir. Bu nedenle anne

babaların etkin dinleme becerilerini geliştirerek gerçek soruna geçmeleri gerekmektedir. Etkin dinlemenin en büyük kazancı çocukların gitgide daha çok kendilerinden sorumlu bireyler haline gelmeleridir (Gordon, 2003).

Küçük çocuklar davranış kuralları olarak anne baba ve öğretmenlerini model almaktadır. Zamanla başkalarıyla iletişim kurarak kişisel ahlaki değerlerini geliştirmeye başlarlar.

İlkokul çağındaki çocuklar için şu öneriler dikkate alınmalıdır:

- 1.Rutin olaylarda öğrencilere karar verebilmeleri için olanak tanınmalıdır.
- 2.Sorun çözme için çocuklarla birlikte strateji geliştirilmelidir.
- 3.Sorunlarla başa çıkabilmek için çocuklarla teknik geliştirilmelidir.
- 4.Çocuklar kendi niyetleri ve başkalarının niyetlerini anlama konusunda teşvik edilmelidir.
- 5.Sorumluluk ve güven duygusu için çocuklara fırsatlar sunulmalıdır (akt. Doğan, 2007).

Problem çözme sürecinde öğretmenin üzerine düşen sorumluluklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1.Öğrencinin ilgisini çekecek, problemi algılamalarını ve çözüm şeklini zihinlerinde oluşturmalarını sağlayacak etkinlikler tasarlamalı.
- 2.Öğrenciyi karşısına çıkabilecek benzer problemlerle yüzleştirmeli.
- 3.Problemi öğrenci seviyesine uygun şekilde göz önüne sermeli.
- 4.Problemi çözmesinin öğrenciye ne kazandıracığını açıklamalı.
- 5.Problemi çözmek için gerekli materyalleri hazırlamalı.
- 6.İhtiyaç duyulduğunda uzman görüşleri almak için yardımcı olmalı.
- 7.Öğrencilere buldukları çözüm yolunu başka problemler için de uygulayabileceklerini fark ettirmeli.

8.Problem çözüme sürecini değerlendirmeli (Çepni, ve diğerleri, 2004).

Düşek ve Ayhan (2012)'ın yibo'da okumakta olan altıncı, yedinci, sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözüme becerilerini incelemek üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin problem çözüme becerileri anne-baba eğitim düzeyinden etkilenmektedir.

2.8 Yaş Faktörü

Biliş kavramı; bilgiyi, belleği, muhakemeyi, problem çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi içine alır. Gözlemlenemeyen davranışları içine aldığı için bilişsel gelişimi araştırmak zordur (Gardiner & Gander, 2001). Beynimizin kendisini etkileyen dış etkenler arasında bağlantılar kurması sonucunda zihinsel özgürlük alanımız daralmaktadır. Her bireyin zihinsel özgürlük alanının genişliği ve bu alanı sınırlandıran etmenler farklılık göstermektedir (Titiz, 2012).

Alanyazına bakıldığında problem çözüme becerisini yordayan değişkenleri incelemek amacıyla farklı yaşlardan örneklem gruplarıyla çalışmalar yürütülmüştür. Buna bağlı olarak problem çözüme becerisinin yaş arttıkça geliştiğini destekleyen (Cornelius & Caspi, 1987) ve yaş arttıkça bu becerinin gerilediğini destekleyen (Thornton ve ark. 2013) araştırmalar mevcuttur. Mienaltowski (2011) 'nin genç yetişkin, orta yaşlı ve ileri yaşlı bireylerle yaptığı çalışmasının bulgularına göre ise problem çözüme becerisi genç yetişkinlik döneminden orta yaş döneminin sonlarına doğru artış gösterirken ileri yaşlarda azalış göstermektedir. Bazı araştırmalarda ise yaş değişkeninin problem çözüme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (akt. Soylu & Pala, 2018).

Korkut (2002) araştırmasında büyük yaş grubundaki öğrencilerin yaşam deneyimlerinin fazla olmasına rağmen problem çözüme becerileri konusunda küçük yaş grubundaki bireyler lehine bir sonuç elde etmiştir.

Farklı yaş grubuyla yapılan araştırmalara bakıldığında İşmen (2001), lisans ve lisansüstü öğrencilerinin problem çözüme becerilerini etkileyen değişkenleri incelemiştir.

Araştırma sonucunda yaş gruplarına göre problem çözme becerisi düzeylerinin farklılık göstermediğini ortaya koyduğu görülmektedir. Özgen ve Bindak (2011)'ın lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına dair öz yeterlik inançlarını ve yordayıcılarını incelediği araştırmasında ise yaş değişkeninin öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



3. Bölüm

Yöntem

Tezin bu bölümünde araştırmanın nasıl yürütüldüğü, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri analizinin nasıl yapıldığına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin sorun çözme becerilerini yordayan değişkenleri öğrencilere uygulanan uygun ölçme araçları ile saptamaya çalıştığı için tarama niteliğinde ilişkiisel bir araştırmadır. İlişkiisel araştırmalarda amaç iki veya ikiden çok sayıda değişkenin arasındaki ilişkiyi belirlemek, birbirlerine göre değişim gösterim göstermediklerini, gösteriyorlarsa ne derece değiştiklerini belirlemektir (Karasar, 2008). Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi, öz yeterlik düzeyi ve başarı güdülerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi, anne baba eğitim durumu ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öz yeterlik ve başarı güdüsünün problem çözme becerisini yordama gücü araştırılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel yöntemlerle ölçülmüştür. Öz yeterlik ve başarı güdüsünün problem çözme becerisini yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi; öz yeterlik, başarı güdüsü ve problem çözme becerisinin bağımsız değişkenlerden (yaşı, sınıfı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi, anne-baba eğitim durumu, okul türü) etkilenme düzeylerini belirlemek için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim öğretim senesinde Bursa ilindeki özel ve devlet okullarında beş, altı ve yedinci sınıfa devam eden 228 öğrenci oluşturmaktadır.

Farklı sınıf düzeylerinden öğrenci seçilmesinin sebebi yaş faktörünün etkisini gözlemlemektir. Farklı okul türlerinde araştırma yapılmasının sebebi özel okulda okuyan ve devlet okulunda okuyan aile yapısı ve sosyoekonomik düzeyi farklı olan öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki farkı incelemektir.

Ölçeklere verilen yanıtlar incelenip kişisel bilgi formunu doldurmayan, sıralı cevap işaretleyen, tüm maddelere aynı cevabı veren 112 öğrencinin cevapları iptal edilmiş ve araştırmaya 228 öğrenci katılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

İlköğretim öğrencilerinin PCB'ni yordayan değişkenleri inceleyen bu araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerine dair veri toplamak amacıyla araştırmacının geliştirmiş olduğu “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi alıp almadığı, anne baba eğitim durumu ve okuduğu okulun türü sorgulanmaktadır. Örneklem grubun problem çözme becerilerinin düzeyini tespit etmek için Heppner tarafından geliştirilen ve ilköğretim öğrencileri için Kardeş, Anagün, & Yalçinoğlu (2014) tarafından uyarlanmış “Problem Çözme Envanteri”, öz yeterlik puanlarını belirlemek için Muris (2001)’in geliştirmiş olduğu, Telef (2012) tarafından uyarlaması yapılan “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği”, başarı güdüsü düzeylerini belirlemek için Ellez (2004) tarafından geliştirilen “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi alıp almadığı, anne baba eğitim düzeyi, okuduğu okul türü araştırılmaktadır.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2 Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Petersen (1982) çeşitli incelemeler sonucunda ortaya çıkarmış oldukları sorun çözme aşamalarını dikkate alarak, bireyin sorunlarını çözebilme konusundaki öz yeterliğini ölçmenin yanında, problem çözme becerisinin boyutlarını da belirleyebilmek için geliştirilmiştir.

Envanterin Türkçe'ye uyarlamasını Şahin, Şahin ve Heppner (1983) yapmıştır.

Envanterin üç alt boyutu bulunmaktadır:

1. PÇB'ne güven,
2. Yaklaşma-kaçınma,
3. Kişisel kontrol

Sorun çözme becerisine güven: Kişinin problemleri çözebilmeye dair özgüvenini ifade eder.

Yaklaşma-kaçınma: Rastlanan zor problem durumlarıyla mücadele etme isteği yaklaşmayı, problemle yüzleşememe kaçınmayı ifade eder.

Kişisel kontrol: Duruma hakim oluşu ve kendini düzenleyebilmeyi ifade eder.

Envanterin beşinci sınıf öğrencilerine uyarlanma çalışması Kardeş, Anagün & Yalçınoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle rastlantısal yolla beşinci sınıfta okuyan on öğrenci seçilmiştir. Daha sonra maddelerin ne düzeyde anlaşılabilir olduğunu görmek amacıyla öğrencilerle envanterin orijinal hali üzerinden birebir görüşmeler yapılmış ve ifadelerden ne anladıkları, maddelerin daha açık ve anlaşılır olabilmesi için nasıl bir değişiklik yapılabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre daha anlaşılabilir olacak şekilde fakat maddelerde anlam farklılaşmasına yol açmadan değişiklik yapılmıştır. Bu işlem sırasında alanında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Envanterin özgün hali altı seçenekli ve Likert tipi bir ölçek iken uyarlanan halinde seçenek sayısı dörde düşürülmüştür. Envanterin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı

hesaplanmış ve 0.74 olarak bulunmuştur. Ayrıca Spearman-Brown katsayısı da 0.80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği sınır olan 0.70'den fazla olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3 Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği

12-19 yaşları arasındaki ergenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Muris (2001) geliştirmiştir.

Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır:

1. Akademik öz yeterlik: Çocuğun akademik başarıya erişmesi için kendi öğrenme eylemlerini yönetebilmesi ile ilgili algısı.
2. Sosyal öz yeterlik: Çocuğun sosyal ilişkilerdeki girişkenliğini ve yaşlılarıyla ilişkilerini fark etme düzeyi.
3. Duygusal öz yeterlik: Çocuğun olumsuz duygu durumları ile başa çıkabilme düzeyi (Telef & Karaca, 2012).

Ölçeği Telef (2012) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek Likert tipinde ve beş seçenekli olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam öz yeterlik puanı üç alt faktör toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçme sonucunda elde edilebilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir. Çocuğun ölçekten aldığı yüksek puan onun öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna, aldığı düşük puan ise öz yeterliğinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür (Telef & Karaca, 2012).

3.3.4 Başarı Güdüsü Ölçeği

Ellez (2004) ölçeği geliştirmek için önce literatür taraması yapmıştır. Ölçek maddelerini belirleyebilmek için 6.,7.,8. sınıfta okuyan 113 öğrenciye matematik dersi

hakkında ne düşündüklerini sormuş ve bununla ilgili kompozisyon yazmalarını istemiştir. Yazılanlar doğrultusunda hazırlanan maddelere göre ölçeğin 30 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek ile ilgili alanında uzman kişilerden görüşler alınmış ve ilk uygulaması İzmir’de yapılmıştır. Toplanan verilerle faktör analizi ve katsayı hesaplaması yapılmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlilik katsayıları gayret etme alt boyutu için .74, katılma için .70, çalışma isteği için .69 ve çalışmayı sürdürme için .71 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Gayret etme: Öğrencinin dersi anlamayla ilgili güdülenmesi.
2. Katılma: Öğrencinin ders içi faaliyetlere katılım konusundaki güdülenmesi.
3. Çalışma İsteği: Öğrencinin ders çalışması için güdülenmesi.
4. Çalışmayı Sürdürme: Öğrencinin ders çalışmaya devam etmesi ile ilgili güdülenmesi (Ellez, 2004).

3.4 Veri Toplama Aşamaları

1. Tez öneri formu imzalanarak enstitüye teslim edildi.
2. Tez önerisi kurul kararı ile onaylandıktan sonra literatür taraması çalışmalarına devam edildi ve anket uygulamaları için araştırmalara başlandı.
3. Problem durumuna uygun ölçekler seçildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı izni için enstitüye izin yazısı ile birlikte teslim edildi.
4. Anket uygulama izni geldikten sonra Bursa ilinde bulunan bir devlete bağlı bir özel okuldaki beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine araştırmanın amacı ve öneminden bahsedildi. Ölçeklerden elde edilecek verilerin tamamıyla bilimsel amaçlı kullanılacağı açıklandı. Ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği konusunda bilgi verildi. Ölçekleri sağlıklı yanıtlamaları için uygun ortam sağlanması konusunda sınıf öğretmenlerinden destek alındı.
5. Uygulama gerçekleşikten sonra katkıları için teşekkür edildi.

3.5 Veri Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesi için farklı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 18.00 paket programı ile yapılmıştır.

İlk olarak verilerin normallikleri araştırılmıştır. İstatistiksel analizden önce verilerin kategorik veya sürekli olup olmadığı incelenmiştir. Kategorik verilerin analiz edilmesinde parametrik olmayan testler, sürekli verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre parametrik ya da nonparametrik testler ile değişkenlerin ölçekler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve anne baba eğitim düzeyi değişkenleri için gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Cinsiyet, anaokulu eğitimi ve okul türü değişkenleri için ise veriler normal dağılımdan gelmediği için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Ayrıca öz yeterlik ve başarı güdüsünün problem çözme becerisi ile ilişkisinin anlamlılık düzeyini ölçmek amacıyla Spearman Korelasyon Testi uygulanmış; bu değişkenlerin problem çözme becerisini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir.

Normallik testinin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p	sd	İstatistik	p	sd
Öz Yeterlik	0.066	0.130	208	0.983	0.215	208

Problem Çözme	0.073	0.060	208	0.971	0.100	208
Becerisi						
Başarı Güdüsü	0.102	0.170	208	0.939	0.080	208

Yukarıdaki tabloda, normalliğin test edilmesinde kullanılan Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro – Wilk testi sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Uygulamalarda genellikle gözlem sayısının (n) 30 küçük olması durumunda Shapiro – Wilk Testi sonuçlarının, 30’a eşit ve büyük olması durumunda ise Kolmogorov – Smirnov test sonuçları değerlendirilmektedir. Çalışmada $n = 228 > 30$ olduğundan tabloda Kolmogorov – Smirnov Testi sonuçları dikkate alınacaktır. Buna göre tablo incelendiğinde, her üç ölçek tipinin de normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ölçekler yoluyla elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için çalışmada, yapılacak olan karşılaştırmalı analizlerde t testinin non parametrik alternatifi olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Korelasyon testi kullanılarak problem çözme becerisi, öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ardından da öz yeterlik ve başarı güdüsünün problem çözme becerisinin birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle ilişkisinin derecesini belirlemek için hesaplanan varyans artış faktörü (VIF) değerleri her iki değişken için de 1,206 olarak elde edilmiştir. Bu değerler 10’un çok altında olduğu için bu modelde çoklu doğrusal bağıntı sorunu yoktur. Bu da bize varyansların homojen olduğunu gösterir.

Çalışmada test edilen hipotezler ve analiz türleri hakkında özet bilgiler Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3*Hipotezler ve Analiz Türleri*

Hipotez	Analiz türü
<p>1. İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik ve başarı güdüsü puanları problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.</p>	<p>1. Spearman Korelasyon Testi ve Çoklu Regresyon Analizi</p>
<p>2. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri a) yaş b) sınıf düzeyi c) cinsiyet d) kardeş sayısı e) anaokulu eğitimi f) anne-baba eğitim düzeyi g) okuduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.</p>	<p>2. a) Kruskal Wallis Testi b) Kruskal Wallis Testi c) Mann-Whitney U Testi d) Kruskal Wallis Testi e) Mann-Whitney U Testi f) Kruskal Wallis Testi g) Mann-Whitney U Testi</p>
<p>3. İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri a) yaş b) sınıf düzeyi c) cinsiyet d) kardeş sayısı e) anaokulu eğitimi f) anne-babanın eğitim durumu g) okuduğu okulun türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.</p>	<p>3. a) Kruskal Wallis Testi b) Kruskal Wallis Testi c) Mann-Whitney U Testi d) Kruskal Wallis Testi e) Mann-Whitney U Testi f) Kruskal Wallis Testi g) Mann-Whitney U Testi</p>
<p>4. İlköğretim öğrencilerinin başarı güdüsü düzeyleri a) yaş b) sınıf düzeyi c) cinsiyet d) kardeş sayısı e) anaokulu eğitimi f) anne-baba eğitim düzeyi g) okuduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.</p>	<p>4.a) Kruskal Wallis Testi b) Kruskal Wallis Testi c) Mann-Whitney U Testi d) Kruskal Wallis Testi e) Mann-Whitney U Testi f) Kruskal Wallis Testi g) Mann-Whitney U Testi</p>

4. Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan incelemelerin sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek bulgular şeklinde ortaya konmuştur.

Tablo 4.1

Varyansların Homojenliği (Levene Testi)

	F	sd1	sd2	Sig.
Öntest	0.596	1	38	0.445*
Sontest	1.677	1	38	0.203*

*p>.05

Varyansların homojenliğini test etmek üzere kullanılan Levene Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.1 incelendiğinde olasılık değerinin 0,05'ten büyük olduğu (0.445 ve 0.203) görülmektedir. Buna göre, bu temel varsayımı sağlandığından yapılacak olan analizlerin doğru sonuçlar verebileceği söylenir.

Ölçeklere ait betimsel sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir:

Tablo 4.2

Betimsel Analizler

	N	\bar{x}	ss	Minimum	Maximum
Öz Yeterlik Puanı	219	73.4064	12.84181	45.00	99.00
Problem Çözme Becerisi Puanı	214	56.9486	10.05581	20.00	92.00

Başarı Güdüsü	224	87.0804	13.24833	23.00	115.00
Puanı					

Tablo 4.2’de yer alan veriler incelendiğinde; 219 katılımcının öz yeterlik puanının 73.4064 olduğu, 214 katılımcının problem çözme becerisi puanının 56.9486 olduğu ve 224 katılımcının başarı güdüsü puanının 87.0804 olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden olan “İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik ve başarı güdüsü puanları problem çözme becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, ardından öz yeterlik ve başarı güdüsü alt boyutlarının problem çözme becerisini yordama düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeylerinin problem çözme becerileri ile arasındaki anlamlılık düzeyini incelemek amacıyla korelasyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’te aktarılmıştır.

Tablo 4.3

Öz Yeterlik - Problem Çözme Arasındaki İlişki

		Öz Yeterlik Puanı	Problem Çözme Becerisi Puanı
Öz Yeterlik	Korelasyon	1.000	0.367
	Katsayısı		
	P	.	0.000
	N	219	209
Problem Çözme Becerisi	Korelasyon	0.367	1.000
	Katsayısı		
	P	2.000	.

N	209	214
---	-----	-----

Tablo 4.3'teki verilere göre öğrencilerin problem çözme becerisi ile öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde problem çözme ile başarı güdüsü arasındaki anlamlılık düzeyi incelendiğinde, korelasyon testi sonuçları aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Tablo 4.4

Başarı Güdüsü- Problem Çözme Arasındaki İlişki

		Problem Çözme	
		Becerisi	Başarı Güdüsü
Problem Çözme Becerisi	Korelasyon	1.000	0.375
	Katsayısı		
	P	.	0.000
	N	214	212
Başarı Güdüsü	Korelasyon	0.375	1.000
	Katsayısı		
	P	0.000	.
	N	212	224

Tablo 4.4'e göre PCB ile başarı güdüsü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Değişkenlerin ve ölçek alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5, Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.5

Öz Yeterlik ve Başarı Güdüsü'nün Problem Çözme Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik Çoklu Regresyon Tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Katsayılar			Model		
		B	t	p	F	p	R ²
Problem Çözme	sabit	33,603	6,748	0,000			
	Öz Yeterlilik	0,178	3,214	0,002*	11,779	0,000	0,094
	Başarı Güdüsü	0,184	1,984	0,049*			

Tabloda verilen Öz Yeterlik ve Başarı Güdüsünün, Problem Çözme Becerisi üzerindeki yordayıcılığına dair regresyon analizi sonuçlarına göre;

Öz Yeterlik ve Başarı Güdüsünün Problem Çözme Becerisi üzerindeki yordayıcılığının incelenmesinin regresyon testi için kurulan model anlamlıdır ($p < 0,05$). Öz Yeterlik ve Başarı Güdüsü'nün Problem Çözme'nin birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öz Yeterlik puanındaki bir birimlik değişiklik Problem Çözme Envanteri puanında 0,178 birimlik, Başarı Güdüsü puanındaki bir birimlik değişiklik ise Problem Çözme Envanteri puanında 0,184 birimlik değişime neden olmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanındaki değişimin % 9,4'ü Öz Yeterlik ve Başarı Güdüsü puanları ile açıklanabilmektedir.

Öz yeterlik alt boyutlarının problem çözme alt boyutlarını yordama gücü incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Problem Çözme Envanteri Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik Çoklu Regresyon Tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Katsayılar			Model		
		B	t	p	F	p	R ²

	Sabit	10,087	8,654	0,000			
Kişisel	Akademik Öz Yeterlilik	0,030	0,613	0,541			
Kontrol	Sosyal Öz Yeterlilik	0,058	1,104	0,271	2,857	0,038	0,025
	Duygusal Öz Yeterlilik	0,039	0,965	0,336			
Problem	Sabit	14,660	7,976	0,000			
Çözme	Akademik Öz Yeterlilik	0,086	1,135	0,257			
Yeteneğine	Sosyal Öz Yeterlilik	0,213	2,615	0,010*	9,044	0,000	0,103
Güven	Duygusal Öz Yeterlilik	0,056	0,876	0,382			
	Sabit	13,976	8,332	0,000			
Yaklaşma	Akademik Öz Yeterlilik	0,093	1,336	0,183			
Kaçınma	Sosyal Öz Yeterlilik	0,104	1,375	0,171	3,776	0,011	0,037
	Duygusal Öz Yeterlilik	0,013	0,230	0,819			

PÇE alt boyut puanlarından Kişisel Kontrol boyutu puanının Öz Yeterlik alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlı olmakla beraber ($p < 0,05$) analiz sonucuna göre Öz Yeterlik alt boyutları Kişisel Kontrol boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

PÇE alt boyut puanlarından Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutu puanının Öz Yeterlilik alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlıdır ($p < 0,05$). Öz Yeterlik alt boyutlarından Sosyal Öz Yeterlik, Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutunu pozitif yönde etkilemektedir. Sosyal Öz Yeterlik puanındaki bir birimlik değişiklik Problem Çözme Yeteneğine Güven puanında 0,213 birimlik değişime neden olmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanındaki değişimin %10,3'ü Sosyal Öz Yeterlik puanı ile açıklanabilmektedir. Akademik ve Duygusal Öz Yeterlik alt boyutları Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

PÇE alt boyut puanlarından Yaklaşma Kaçınma boyutu puanının Öz Yeterlilik alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlı olmakla beraber ($p < 0,05$) analiz sonucuna göre Öz Yeterlilik alt boyutları Yaklaşma Kaçınma alt boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

Başarı güdüsü alt boyutlarının problem çözme alt boyutlarını yordama gücü incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Başarı Güdüsü Alt Boyutlarının Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesine Yönelik Çoklu Regresyon Tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Katsayılar			Model		
		B	t	p	F	p	R ²
Kişisel Kontrol	Sabit	8,835	6,984	0,000			
	Gayret Etme	0,065	1,524	0,129			
	Katılma	-0,010	-0,159	0,874	4,989	0,001	0,068
	Çalışma İsteği	-0,024	-0,252	0,802			
	Çalışmayı Sürdürme	0,135	1,842	0,067			
Problem Çözme Yeteneğine Güven	Sabit	16,104	7,948	0,000			
	Gayret Etme	0,111	1,642	0,102			
	Katılma	-0,116	-1,165	0,245	6,629	0,000	0,095
	Çalışma İsteği	0,119	0,772	0,441			
	Çalışmayı Sürdürme	0,207	1,755	0,081			
Yaklaşma Kaçınma	Sabit	14,805	8,029	0,000			
	Gayret Etme	0,056	0,907	0,366	3,934	0,004	0,050
	Katılma	-0,135	-1,488	0,138			

Çalışma İsteği	0,103	0,729	0,467
Çalışmayı Sürdürme	0,174	1,642	0,102

PÇE alt boyut puanlarından Kişisel Kontrol boyutu puanının Başarı Güdüsü alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlı olmakla beraber ($p < 0,05$) analiz sonucuna göre Başarı Güdüsü alt boyutları Kişisel Kontrol boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

PÇE alt boyut puanlarından Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutu puanının Başarı Güdüsü alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlı olmakla beraber ($p < 0,05$) analiz sonucuna göre Başarı Güdüsü alt boyutları Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

PÇE alt boyut puanlarından Yaklaşma Kaçınma boyutu puanının Başarı Güdüsü alt boyut puanlarından etkilenmesinin çoklu regresyon testi için kurulan model anlamlı olmakla beraber ($p < 0,05$) analiz sonucuna göre Başarı Güdüsü alt boyutları Yaklaşma Kaçınma boyutunun açıklanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > 0,05$).

Araştırmanın “İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri, öz-yeterlikleri ve başarı güdüsü düzeyleri

- a) yaş,
- b) sınıf düzeyi,
- c) cinsiyet,
- d) kardeş sayısı,
- e) anaokulu eğitimi,
- f) ana-baba eğitim durumu,
- g) okuduğu okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?’’

sorusu için bağımsız değişkenler (yaş, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, anaokulu eğitimi, ana-

baba eğitim durumu, okuduğu okul türü) ile bağımlı değişkenler (problem çözme becerisi, öz yeterlik, başarı güdüsü) arasındaki ilişki incelenmiş ve bilgiler Tablo 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13 ve 4.14’te aktarılmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliklerinin ve başarı güdülerinin yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek maksadıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.8’deki gibidir:

Tablo 4.8

Yaş Değişkeni İçin Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

	H	Sd	P
Öz Yeterlik	11.386	4	0.023
Problem Çözme	5.505	4	0.239
Başarı Güdüsü	19.663	4	0.001

Tablo 4.8 incelendiğinde; öz yeterlik ve başarı güdüsü puanı için anlamlılık düzeylerinin sırasıyla 0.023 ve 0.001 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için öğrencilerin öz yeterlik puanları ile başarı güdüsü puanlarının yaşlara göre değiştiği yorumu yapılmaktadır. Öte yandan problem çözme becerisi puanı 0.239 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin yaşlara göre değişiklik göstermediği yorumu yapılmaktadır. Sonuç olarak Tablo 4.8 değerlendirildiğinde, yaş değişkeninin öz yeterlik ve başarı güdüsü değişkenleri üzerinde etkiye sahip olduğu, problem çözme becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliklerinin ve başarı güdülerinin sınıflarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Testten elde edilen veriler Tablo 4.9'daki gibidir:

Tablo 4.9

Sınıf Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	H	Sd	P
Öz Yeterlik	0.088	2	0.957
Problem Çözme	0.770	2	0.681
Başarı Güdüsü	0.808	2	0.668

Tablo 4.9 incelendiğinde; olasılık değerlerinin sırasıyla 0.957, 0.681 ve 0.668 olarak bulunduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin öz yeterlik puanlarının, başarı güdüsü puanlarının ve problem çözme becerilerinin okudukları sınıfa göre değişiklik göstermediği yorumu yapılmaktadır. Sınıf değişkeninin bu üç ölçek üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliklerinin ve başarı güdülerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.10'daki gibidir:

Tablo 4.10

Cinsiyet Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P
Öz Yeterlik	5855.500	10706.500	-0.158	0.875

Problem Çözme	5437.000	12458.000	-0.504	0.614
Başarı Güdüsü	5141.000	10191.000	-2.197	0.028

Tablo 4.10 incelendiğinde; öz yeterlilik ve problem çözme becerisi puanı için olasılık değerlerinin sırasıyla 0.875 ve 0.614 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için öğrencilerin öz yeterlilik puanları ile problem çözme becerisi puanlarının cinsiyete göre değişmediği yorumu yapılmaktadır. Öte yandan başarı güdüsü puanı için olasılık değeri 0.028 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği yorumu yapılmaktadır. Sonuç olarak Tablo 4.10 değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin başarı güdüsü değişkenin üzerinde etkisi varken, öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değişkenlerinde değişime sebep olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliliklerinin ve başarı güdülerinin kardeş sayısına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4.11'deki gibidir:

Tablo 4.11

Kardeş Sayısı İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	H	Sd	P
Öz Yeterlik	8.994	6	0.174
Problem Çözme	5.272	6	0.509
Başarı Güdüsü	4.114	6	0.661

Tablo 4.11 incelendiğinde; olasılık değerlerinin sırasıyla 0.174, 0.509 ve 0.661 olarak bulunduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının, başarı güdüsü puanlarının ve problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre değişiklik göstermediği

yorumu yapılmaktadır. Kardeş sayısı değişkeninin bu üç ölçek üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliliklerinin ve başarı güdülerinin anaokulu eğitimi alıp almama durumlarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçları Tablo 4.12'deki gibidir:

Tablo 4.12

Anaokulu Eğitimi İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Mann-			
	Whitney U	Wilcoxon W	Z	P
Öz Yeterlik	1133.500	1304.500	-2.624	0.009
Problem Çözme	1401.000	1554.000	-1.118	0.264
Başarı Güdüsü	1245.000	1416.000	-2.311	0.021

Tablo 4.12 incelendiğinde; öz yeterlik ve başarı güdüsü puanı için olasılık değerlerinin sırasıyla 0.009 ve 0.021 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için öğrencilerin öz yeterlik puanları ile başarı güdüsü puanlarının anaokulu eğitimi alıp almamalarına göre değiştiği yorumu yapılmaktadır. Öte yandan problem çözme becerisi puanı için olasılık değeri 0.264 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının anaokulu eğitimi alıp almamalarına göre değişiklik göstermediği yorumu yapılmaktadır. Sonuç olarak Tablo 4.12 değerlendirildiğinde, anaokulu eğitimi alma durumu değişkeninin öz yeterlik ve başarı güdüsü değişkenleri üzerinde etkisi varken, problem çözme becerisi değişkeni üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliliklerinin ve başarı güdülerinin anne babalarının eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla

Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.13'teki gibidir:

Tablo 4.13

Anne Baba Eğitim Durumu İçin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	H	Sd	P
Öz Yeterlik	8.935	3	0.030
Problem Çözme	3.582	3	0.310
Başarı Güdüsü	5.454	3	0.141

Tablo 4.13 incelendiğinde; olasılık değerlerinin sırasıyla 0.030, 0.310 ve 0.141 olarak bulunduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının ve problem çözme becerilerinin anne babanın eğitim duruma göre değişiklik göstermediği yorumu yapılırken, öz yeterlilik puanlarının anne babanın eğitim durumuna göre değiştiği yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle, anne babanın eğitim durumu değişkeni sadece öz yeterlik puanı üzerinde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, öz yeterliliklerinin ve başarı güdülerinin okul türüne göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Testten elde edilen veriler Tablo 4.14'teki gibidir:

Tablo 4.14

Okul Türü İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P
Öz Yeterlik	4698.500	15138.500	-1.577	0.115

Problem Çözme	4836.000	63814.000	-1.219	0.126
Başarı Güdüsü	5141.000	8462.000	-1.397	0.163

Tablo 4.14 incelendiğinde; öz yeterlilik ve başarı güdüsü için anlamlılık düzeylerinin sırasıyla 0.115, 0.126 ve 0.163 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için öğrencilerin öz yeterlilik puanı, problem çözme becerisi puanı ve başarı güdüsü puanlarının okul türüne göre değişmediği yorumu yapılmaktadır.



5. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri, öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkisinin ve problem çözme becerisi, öz yeterlik ve başarı güdüsünü etkileyen etkenlerin araştırıldığı bu çalışmada, aşağıda maddeler halinde sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışmada ilk olarak bu üç ölçeğe normallik testi uygulanmış, ölçeklere ait veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerin kullanımı uygun görülmüştür.
- Öz yeterlik ve başarı güdüsünün problem çözme becerisini yordama gücünü incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda öz yeterlik ve başarı güdüsünün, problem çözme becerisinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çocuklarda öz yeterlik düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin arttığını; başarı güdüsü düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin arttığını ortaya koymaktadır.
- Yapılan korelasyon testi sonucunda problem çözme ölçek puanı ile öz yeterlik puanı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin öz yeterlikleri arttıkça problem çözme becerilerinin de artacağı yorumu yapılabilir.
- Problem çözme becerileri ile başarı güdüsü düzeyleri arasında da yine aynı şekilde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça aynı zamanda başarı güdüleri de artacaktır.
- Demografik değişkenlerden olan yaş değişkeninin, problem çözme becerisi, öz yeterlik ve başarı güdüsü üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmış, yaş değişkeninin öz yeterlik ve başarı güdüsü üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öz

yeterlikleri ile başarı güduları yaşlarına göre değişiklik gösteriyorken, problem çözme becerileri yaşlarına göre değişiklik göstermemektedir.

- Öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlikleri ve başarı güduları okudukları sınıflara göre değişiklik göstermemektedir. Diğer bir ifade ile, sınıf düzeyi değişkeninin bu üç ölçek tipi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın yaş değişkeni ile ilgili bulgularına bakıldığında yaş değişkeninin öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeyleri üzerinde etkili olduğu fakat sınıf düzeyinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın 4+4+4 eğitim sistemi sonrası değiştirilen ilkokula başlama yaşının değiştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneklem grup içinde 11 yaşında olup beşinci sınıfta okumakta olan ve 11 yaşında olup altıncı sınıfta okumakta olan öğrenciler bulunmaktadır.

- Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, öğrencilerin başarı güdülerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmışken, problem çözme becerilerinin ve öz yeterliklerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Demografik değişkenlerden olan kardeş sayısı değişkeni, her üç ölçek tipi üzerinde etkili değildir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlikleri ve başarı güduları kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

- Öğrencilerin anaokulu eğitim alıp almama durumları incelenmiş ve ele alınan ölçekler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin anaokulu eğitimi alıp almama durumlarına göre öz yeterliklerinin ve başarı güdülerinin farklılık gösterdiği, problem çözme becerilerinin ise anaokulu eğitimi alıp almamalarına göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

- Çalışmada öğrencilerin anne babalarının eğitim durumları incelenmiştir. Anne babaların eğitim durumlarının, öğrencilerin öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu, problem çözme becerisi ve başarı güdüsü üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

- Çalışmada son olarak demografik özelliklerden olan okul türü değişkeninin üç ölçek üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak okul türünün her üç ölçek üzerinde de herhangi bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Buna özel okulda okuyan öğrenciler ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri, öz yeterlikleri ve başarı güdülerinin benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Literatürde bu konuda pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bireylerin problem çözme becerisinin; cinsiyet (Koray & Azar, 2008), bireyin aldığı eğitim (Gelbal, 1991), sosyo ekonomik düzey (Saracaloğlu & Kanmaz, 2012), sınıf seviyesi (Katkat & Mızrak, 2003), annelerin eğitim düzeyi (Ayhan & Düşek, 2012), öz yeterlik düzeyi (Yenice, 2012), yaş (Heidrich & Denney, 1994) değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda problem çözme becerisinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüş fakat bu üç kavramın bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Farklı gelişim düzeylerinde bireylerle yapılmış iki kavramın bir arada incelendiği araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırmada çocukların problem çözme becerisinin, öz yeterlik ve başarı güdüsü ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; problem çözme becerilerinin ve öz yeterlik düzeylerinin incelendiği bir araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arttıkça PÇB'nin de arttığı yani aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yenice, 2012). Bir diğer araştırmada ise üniversite öğrencilerinin algıladıkları sorun çözme becerileri, matematik becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve üniversite sınavı puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında problem çözme becerilerini algılayışları ile matematik dersine yönelik öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ayrıca problem çözme becerisinin ders başarısının bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (Alcı, 2007).

Korkmaz (2017)'in özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler üzerine yapmış olduğu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olmadığı, özel yetenekli olmayan öğrencilerin ise öz yeterlik düzeylerinin akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma için üç farklı yaş grubuyla çalışılmış, öğrencilerin yaşlarının öz yeterlik ve başarı güdüsü düzeyleri üzerinde etkili olduğu fakat problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı farklı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Heidrich ve Denney (1994)'in 18-81 yaş arasındaki bireylerle yaptıkları araştırmaya göre yaş değişkeni problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Korkut (2002) araştırmasında büyük yaş grubundaki öğrencilerin yaşam deneyimlerinin fazla olmasına rağmen problem çözme becerileri konusunda küçük yaş grubundaki bireyler lehine bir sonuç elde etmiştir. Ayrıca problem çözme becerisinin yaş arttıkça geliştiğini destekleyen (Cornelius & Caspi, 1987) ve yaş arttıkça bu becerinin gerilediğini destekleyen (Thornton ve ark. 2013) araştırmalar mevcuttur. Mienaltowski (2011)'nin genç yetişkin, orta yaşlı ve ileri yaşlı bireylerle yaptığı çalışmasının bulgularına göre ise problem çözme becerisi genç yetişkinlik döneminden orta yaş döneminin sonlarına doğru artış gösterirken ileri yaşlarda azalış göstermektedir. Bazı araştırmalarda ise yaş değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (akt. Soylu & Pala, 2018). Kaya (2019)'nın okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmasının bulgularına bakıldığında öğretmenlerin yaşları öz yeterlik düzeylerini etkilememektedir

Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyinin PCB'ye, öz yeterlik düzeylerine ve başarı güdülerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında yapılan bazı araştırmaların sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Sezen ve Paliç (2011)'in lise

öğrencileriyle yaptıkları araştırmaya göre de sınıf düzeyi problem çözme becerisini etkilememektedir (Sezen & Paliç, 2011). Dündar (2009)'ın üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sorun çözme becerileri alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir (Dündar, 2009). Öğretmen adayları üzerine yapılan başka bir araştırmaya göre ise üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden daha yüksektir (Genç & Kalafat, 2007). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin PÇB algılarını incelemek için yapılan bir araştırmada öğrencilerin okudukları sınıf düzeyinin PÇB'ye etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır (Gömleksiz & Bozpolat, 2012). Katkat ve Mızrak (2003) ise birinci ve ikinci sınıf öğrencileri hariç tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Oğuz (2009)'un araştırmasına göre sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Problem çözme becerisinin cinsiyet ile ilişkisine dair bulgulara bakıldığında problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu Dündar (2009)'ın üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre erkek ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık yoktur (Dündar, 2009). Koray ve Azar (2008)'in araştırmasında ise sorun çözme becerileri konusunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu nedenle iki araştırmanın bulguları ilgili değişkenler bakımından örtüşmemektedir. Sezen ve Paliç (2011)'in araştırmasına göre kız öğrenciler PÇB bakımından erkek öğrencilere göre kendilerini daha olumlu algılamaktadır. Korkut (2002)'nin lise öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada ise PÇB bakımından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Akdemir (2006)'in

araştırmasında ise ilköğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrenciler lehine anlamlı sonuç elde edildiği görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni öğrencilerin problem çözme becerilerini ve öz yeterliklerini etkilemezken başarı güdüsü düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu Ellez (2004)'in etkin öğrenme ve geleneksel öğretimin matematik dersindeki başarı, güdü ve öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada kız öğrencilerin başarı güdülerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin öz yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erol ve Temizer (2016)'in bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaştığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, yerleşim yeri, anne baba tutumu, lise eğitimi ve yaşantısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek ve kız öğrencilerin benzer öz yeterlik düzeyine sahip olduğu, şehirde ve ilçede yaşayan öğrencilerin, kasaba ve köyde yaşayan öğrencilere göre öz yeterlik algıları daha yüksek olduğu, demokratik anne baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının öz yeterlik algılarının baskıcı/ otoriter/ aşırı koruyucu/ ilgisiz anne baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, lisede aldığı eğitimin ve geçirdiği yaşantının üniversite hayatı için yeterli olduğunu düşünen bireylerin yetersiz olduğunu düşünen bireylere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öz yeterlik algısının ergenliğin farklı dönemlerindeki bireyler üzerinde incelenmesinin alanyazına katkısı olacağı konusunda öneride bulunmaktadır (Erol & Temizer, 2016).

Kardeş sayısı değişkeninin her üç ölçek tipi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Yılmaz ve Karaca (2009)'nın araştırma bulguları bu sonuç ile örtüşmemektedir. Bir ve iki kardeşe sahip yüksekokul öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin çok kardeşi olan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre anne baba eğitim düzeyinin çocukların sorun çözme ve başarı güduları üzerinde etkisi olmadığı fakat öz yeterlik düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Anne baba eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin yeterlik bakımından kendilerini algılayışlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan bazı farklı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca (2009)'nın farklı yaş grubuyla yaptıkları araştırması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler üzerine yaptıkları araştırmaya göre de anne baba eğitim düzeyinin öğrencilerin sorun çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının çocuklarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına olan etkisinin incelendiği bir diğer araştırmaya göre ise yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin demokratik tutum sergilediği buna bağlı olarak çocuklarının da akademik başarıları ile sorun çözme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, Bozaslan, & Genç, 2012). Akdemir (2006)'in araştırmasına bakıldığında ilköğretim öğrencilerinden annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmada okul türü değişkeninin her üç ölçek üzerinde de etkisi olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı farklı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Korkut (2002)'un lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmasının bulgularına bakıldığında süper lise ve normal lisede okuyan öğrencilerin okul

türlerinin, problem çözme becerilerini algılama bakımından fark yaratmadığı görülmüştür. Akdemir (2006)'in ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarını incelediği araştırmasında devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerine oranla başarı için daha güdülenmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özgen ve Bindak (2011) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inançlarının pek çok değişkenle (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, başarı düzeyi, ana- baba eğitim düzeyi) ilişkisine dair veri toplayarak verilerin istatistiksel analizini t testi, varyans analizi ve regresyon analizi ile yapmışlardır. Analiz sonucunda elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve öz yeterlik inançlarının tüm değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da anne babanın eğitim durumu, yaş değişkenlerinin öz yeterlilik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu çalışma ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Güneri (2018) beş farklı Anadolu lisesinde okumakta olan 1657 ortaöğretim öğrencisi üzerine yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ve tutumları bağımlı değişken öz yeterlik inancının kaynakları ve algılanan araçsallıkları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Hedefe yönelik bilgiler analiz edilerek cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyelerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerin önemli birer yordayıcısı olduğu yapılan regresyon analizi sonucunda tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ve tutumlarının en kuvvetli yordayıcısının doğrudan yaşantılar olduğu sonucuna varılmıştır.

Farklı yaş grubuyla aynı değişkenler üzerine çalışılan bir diğer araştırma Lent, Lopez ve Bieschke (1991) tarafından yapılmış ve çalışmada üniversitede psikoloji okumakta olan

138 öğrencinin matematik dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının, öz yeterlik inançları ile ilişkisi araştırılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre matematik dersine yönelik inanç bakımından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca öz yeterlik inancı kaynaklarının matematik dersine yönelik öz yeterlik inancınınin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öz yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür taraması sonucunda; bu çalışma ile öğrencilerin problem çözme becerileri ile yordayıcıları olan öz yeterlik ve başarı güduları incelenmiştir. Böylece, öğrencilerin öz yeterlikleri, problem çözme becerisi ve başarı güdülerine ait ölçek puanlarının yaş, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, anaokulu eğitimi alıp almam durumu ve ana baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlikleri ve başarı güdülerinin problem çözme becerilerini yordama kuvveti de belirlenmeye çalışılmış olup, yapılan çalışmanın eğitim alanında yapılan benzer çalışmalara veya yapılması planlanan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Anne babalar ve öğretmenler çocuğa kendi problemlerini çözebiliyor olmasının gururunu yaşaması için fırsat vermelidir. Ebeveyn ve eğitimcilerin bu konuda izleyebilecekleri en etkili yol çocuklara problemlerini çözmek için uygun ortamı sağlamak, yeterli zamanı vermek, onları etkin bir şekilde dinlemek, problemlerini ciddiye alarak onlara rehber olmaktır. Çocukların başarıma güdülerinin ve öz yeterliklerinin yüksek olması için onlara çabalarına yönelik olarak dönütler verilmelidir.

Eğitim öğretim programlarında geliştirme çalışmaları yapılmalı problem çözme becerisine daha çok vurgu yapan, çocukların sosyal gelişimlerini ve kişiler arası akran ilişkilerini destekleyici yönde kapsamlı rehberlik programları hazırlanmalıdır. Eleştirel

düşünmeye yönlendiren, farklı bakış açıları geliştiren, sorgulama temelli, yaratıcı eğitim materyalleri ve programları Milli Eğitim programlarına entegre edilmelidir. Problem çözme becerisi pek çok diğer beceriyi içinde barındırdığı gibi pek çok becerinin gelişmesini de sağladığı için öğretim programının en önemli yönü olmalıdır. Çocuklar problem çözme fırsatlarını değerlendirdikçe farklı durumlarla karşılaştıkça yeteneklerini keşfeder ve geliştirirler.

Zihni geliştirmek için öğretmen ve öğrencinin problem çözme becerisini aktif olarak kullanması gerekir. Öğrenci çözebileceği ve çözümünden bilgi edinebileceği, keyif alabileceği, öz güven kazanabileceği problemlerle karşı karşıya bırakılmalıdır. Bu onun sonrasında karşılaştığı problemlere daha kolay çözüm yolu bulmasını kolaylaştıracaktır.

Çocukların isteklerini sorgulanmadan anında karşılamak, onların sorunlarını üstlenmek onlara yapılmış kötülüktür. Sabretmeyi bilmeyen, kendini kontrol edemeyen bireyler yetiştirmemeliyiz. Gittiği bir hastanede veya bankada sıra bekleyemeyen, trafikte yeşil ışık yanmadan geçen, toplu taşıma araçlarında inenleri beklemeden binmeye çalışan, uçak iniş yapmadan yerinden kalkıp çıkış kapısına ilerlemeye çalışan yetişkinler kendini kontrol becerisinden yoksundur. Bu davranışlar bizim irade gücümüzle bağlantılıdır ve başarıyla doğru orantılıdır. Kilo aldığımı, sağlığımı olumsuz etkilediğini fark ettiği halde masada duran bir dilim lezzetli pastaya hayır diyemeyen, ders çalışması gerektiği halde arkadaşlarına hayır diyemeyen kişiler muhtemelen başarılı da olamayacaklardır.

Öz denetim becerisine sahip, kendini kontrol edebilen, zorluklar karşısında yılmayan bireyler olabilmek küçük yaşlardan itibaren eğitimle gerçekleşmektedir. Anne ve babalar çocuklarına belirli alanlarda sınırlar koymalı, kurallar belirlemelidir. Ayrıca çocuğa değerli olduğu her zaman hissettirilmeli, çocuk içten ve ilgiyle dinlenmelidir. Dolayısıyla çocuk otoritenin ve uyması gereken kurallara uymadığı takdirde bunun kötü sonuçlar

doğurabileceğinin farkına vararak büyür ve ilerleyen zamanlarda dürtülerini kontrol etme noktasında sıkıntı yaşamaz.

Ebeveynler çocuklarının davranışlarına gösterdikleri tepkilerde tutarlı olmalı, birlikte hareket etmelidir. Aşırı baskıcı bir tutumdan kaçınmalı, çocuğun isteklerini anında ona sunmak yerine ona beklemeyi ve sabretmeyi öğretmelidir. Zaman zaman çocuğun kendisiyle ilgili kararlar almasına fırsat tanınmalı, yaşına uygun sorumluluklar verilerek özgüven duygusu da desteklenmelidir. Çocuklar keyif alacakları oyunlar için teşvik edilmelidir. Böylelikle oyun kuralları sayesinde dürtülerini kontrol altına almaları sağlanmalıdır. Anne babalar başarı beklentisi içindeyse önce çocuklarının öz denetim ve sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdırlar. Problem çözme becerilerini kazandırmak konusunda önce öğretmenler ve aileler nitelikli eğitimler almalı sonra çocuklara model olmalıdırlar.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğrencilerin problem çözme becerilerini yordayan farklı değişkenleri tespit edebilmek için daha geniş gruplarda, daha farklı yaş gruplarında ve farklı şehirlerde araştırma yapılabilir. Ayrıca mevcut değişkenlere ek olarak bireylerin yılmazlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Günümüzde önemi gitgide artan sosyal medya ve internet kullanımının çocukların sorun çözme becerilerine olumlu olumsuz etkileri, bireylerin karar verme süreçleri ve arabuluculuk kavramı da araştırma konusu olabilir.

Yurt içinde ve yurt dışında çocuklarda problem çözme becerilerini geliştirmek için uygulanan PASS Teorisi, Disiplinlerarası Yaklaşım, Scamper Tekniği, Altı Şapka Düşünme Tekniği, Beyin Fırtınası, Problem Temelli Eğitim, Yaratıcı Problem Çözme Programı gibi eğitim program ve yöntemleri de araştırma konusu olabilir.

Kaynakça

(2016, 9 Mart). Beyaz Nokta Gelişim Vakfı: <https://www.beyaznokta.org.tr/oku.php?id=648> adresinden alındı

Aamodt, S., & Wang, S. (2018). *Çocuğunuzun Beynine Hoşgeldiniz*. İstanbul: İndigo Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Biliş Yayıncılık.

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü. İzmir.

Alcı, B. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Doktora Tezi*. İstanbul.

Alcı, Y. D. (2014, Aralık 22). Çocuklara sorun çözme becerisi nasıl kazandırılır?

Arkış, N. (2018, Mayıs 4). *Çocuğun İç Disiplininin Oluşturulması*. Final Okulları: <http://florya.finalokullari.com.tr/default.aspx?s=danismanYazi&id=33> adresinden alındı

Ataman, M. (2018). *Açılın Ben Öğretmenim*. Ankara: Elma Yayınevi.

Ayhan, A. B., & Düşek, G. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören çocukların problem çözme becerilerinin incelenmesi. *3rd International Conference on New Trends Education and Their Implications*. Antalya: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs.*

Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 117-148.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. *New York: Academic Press*, 71-81.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: the exercise of control. *New York Freeman.*

Başı, M. S. (2019, Ocak 25). *Davranış Bilimleri Enstitüsü.*

<https://www.dbe.com.tr/Cocukvegenc/tr/news/cocuklarda-sosyal-fobi/> adresinden alındı

Baykul, Y., & Aşkar, P. (1987). *Problem ve Problem Çözme Matematik Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Baysal, N. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi. *Doktora Tezi.* İstanbul.

Bedoyere, Q. d. (1997). *Sorun Çözme Teknikleri.* İstanbul: Rota Yayınları Bireysel Yatırım Dizisi.

Bingham, A. (1971). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* M.E.B

Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönelimsel Başarı.* Ankara: H.Ü. İİBF Yayın.

Cornelius, S. W., & Caspi, A. (1987). Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging*, 144-153.

Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H. Ş. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dewey, J. (1910). *How We Think.*

- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Dostal, J. (2014). Theory of Problem Solving. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.
- Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz denetim ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *İstanbul*.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 139-150.
- Düşek, G., & Ayhan, A. B. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören çocukların problem çözme becerilerinin incelenmesi. *3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: iconte.
- Editör. (2017, Eylül 24). Çocuklarda Problem Çözme Becerisini Geliştirmek İçin 6 Öneri. *İndigo Dergisi*. <https://indigodergisi.com/2017/09/cocuklar-problem-cozme-becerisi/> adresinden alındı
- Ellez, A. M. (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri. *Doktora Tezi*. İzmir.
- Erol, M., & Temizer, D. A. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “öz yeterlik algısı”: üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 711-723.
- Ertem, F., & Sezer, Ö. (2004). Üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engel düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Evre, D. (2015, Şubat 23). *Çocuklarda Problem Çözme Becerileri*. PDR Bülteni:
https://didim.yonderkoleji.com/upload/dosyalar/PDR_BULTEN_SAYI_23_SUBAT_2015_COCUKLARDA_PROBLEM_COZME_BECERILERI.pdf adresinden alındı
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-173.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Gordon, T. (2003). *Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (tarih yok). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.
- Heidrich SM, Denney NW (1994) Does social problem solving differ from other types of problem solving during the adult years? *Exp Aging Res*, 20:105-126.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 66-75.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem solving appraisal and human adjustment: A review of 20 Years of Research Using The Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*.
- Heppner, P., & Anderson, W. P. (1983). The relationship between problem solving self appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 26-30.

- İman, E. D. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri. *Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 479-498.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 111-124.
- Kalaycı, N. (2014). Problem Çözme Problemini Çözebilmek. *PISA Yaratıcı Problem Çözme Becerileri*. İstanbul.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 185-192.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F., & Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*.
- Kardaş, N., Anagün, Ş. S., & Yalçınoğlu, P. (2014). Problem çözme envanterini ilköğretim öğrencilerine uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 182-194.
- Katkat, D., & Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 208-225.
- Kenç, M. F. (2004). Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller. *Milli Eğitim Dergisi*.

- Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 125-136.
- Korkmaz, O. (2017, Nisan). Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 177-184.
- Lumsdaine, E., & Lumsdaine, M. (1994). Creative Problem Solving. *IEEE Potentials*, 4-9.
- Maddux, J. E. (2009). *Self-efficacy: The power of believing you can*. London: London Oxford University Press.
- MEB. (2018). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı. Ankara.
- Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. 470-475.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye Giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Mountrose, P. (2000). *6 İle 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama*. İstanbul: Kariyer Yayınları Çocuk Eğitim Dizisi.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 145-149.

- Oklay, E. (2019). *Çocuklarda İç Disiplin Becerilerini Geliştirmek*. Eğitim Her Yerde: <https://egitimheryerde.net/cocuklarda-ic-disiplin-becerilerini-gelistirmek/> adresinden alındı
- Öğülmüş, S. (1999). Çatışma çözme beceriksizliğini 21. yüzyıla taşıyacak mıyız? *Türk Yurdu Dergisi*, 139-140-141.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Özkök, A. (2004). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi ve bir model önerisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara.
- Polat, Ş., & Abaslı, K. (2018). Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve öğretmene güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 52-61.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Managament Journal*, 368-376.
- Saracaloğlu, A. S., & Kanmaz, A. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine genel bir bakış. *New World Sciences Academy*.
- Schaefer, C. E., & Digeronimo, T. F. (2015). *Anne ve Babalar İçin Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Sekman, M. (2013). *Her Şey Seninle Başlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 446-458.

- Sezen, G., & Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. *2'nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: İconte.
- Simon, H. A. (1975). The functional equivalence of problem solving skills. *Cognitive Psychology*, 268-288.
- Soylu, C., & Pala, C. F. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 290-301.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). The Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy Research*.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 523-547.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tedmem. (2017, Temmuz 12). *tedmem*. tedmem: <https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/cocuklarin-oz-denetim-becerilerinin-gelismesini-saglayacak-stratejiler> adresinden alındı
- Taylan, S. (1990, Nisan). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 169-187.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. Gendaş.

- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi: Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Titiz, T. (2012, Nisan 16). *Fikirlerim: Ezbersiz Eğitim, Ekonomi, Toplum*. M. Tınaz Titiz : <http://tinaztitiz.com/3124/sorun-cozme-kabiliyeti-yukselebilir-mi/> adresinden alındı
- (2019, Haziran 30). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 107-123.
- Uluslararası Bakalorya Organizasyonu. (2018). *PYP İlkelerden Uygulamaya*. Cenevre.
- Uslu, G. (2006). Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir.
- Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 28-32.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36-58.
- Yılmaz, E., Karaca, F., & Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*.

Ekler

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Siz öğrencilerin sosyal problem çözme becerileriniz hakkında bir çalışma yürütmekteyim. Bu amaçla bu beceriye yönelik bazı davranışlar belirlenmiştir. Sizden bu davranışları kendiniz için değerlendirmenizi bekliyorum. Bu çalışmadan elde edilecek veriler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yaşınız:

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Kardeş Sayınız:

Anaokulu Eğitimi: Aldım () Almadım ()

Anne ve Babanızın Eğitim Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Okuduğunuz Okul: Özel Okul () Devlet Okulu ()

Ek 2: Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeler

PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Ara Sıra Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir sorunu çözemediğimde, neden çözemediğimi düşünmem.				
2. Bir sorunu çözebilmek için belirli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.				
3. Bir sorunum olduğunda bildiğim bütün çözüm yollarını düşünürüm.				
4. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.				
5. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi olurlarına bırakırım.				
6. Bir karar verirken değişik seçenekleri karşılaştırırım ve her bir seçeneğin bir diğerine göre sonuçları üzerinde düşünürüm.				
7. Benim ya da bir başka kişinin yaptığı bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.				
8. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.				
9. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.				
10. Farklı seçenekleri karşılaştırmak ve bu seçeneklerden birine karar vermek için düzenli bir şekilde çalışırım.				
11. Bazen o kadar duygusal olurum ki, sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri fark edemem.				
12. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.				

Ek 3: Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
2.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
3.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?					
4.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
5.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?					
6.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?					
7.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?					
8.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?					
9.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?					
10.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarıma konusunda ne kadar iyisiniz?					
11.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?					
12.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürübilme konusunda ne kadar başarılısınız?					
13.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?					
14.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?					

Ek 4: Başarı Güdüsü Ölçeği Örnek Maddeler

BAŞARI GÜDÜSÜ ÖLÇEĞİ	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım.					
2. Derslerime çok çalışırım.					
3. Ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım.					
4. Okulda başarılı olmak hoşuma gider.					
5. Okulda herkesin yapabileceği kolay işlerde başarılı olmak bana zevk vermez.					
6. Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissedirim.					
7. Derslerin dolu geçmesini isterim.					
8. Sınavlarda zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım.					
9. Ders çalışmaya başladığımda sıkılırım.					
10. Derste öğretilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışmam.					
11. Dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlarım.					
12. Düşük not almak beni üzer.					
13. Her zaman en yüksek notu almak isterim.					
14. Sınav olmasa bile derslerimi tekrar ederim.					

15. Öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar da yaparım.					
16. Öğretmenin gözüne girmeye çalışırım.					



Ek 5: Anket Uygulamasına İlişkin Etik Kurul Toplantı Tutanağı



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ

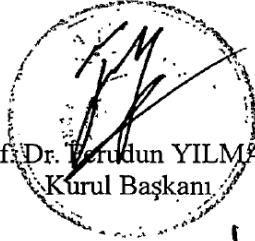
9 Temmuz 2019

OTURUM SAYISI

2019-06

KARAR NO 18 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elvan ÇAĞATAY'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elvan ÇAĞATAY'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Katılımcı

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Dr. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa-1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama	Bitirme	Kurum Adı
	Yılı	Yılı	
Lise	2007	2011	Bursa Anadolu Kız Lisesi
Lisans	2012	2016	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2016	2019	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce- Orta

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma		Kurum Adı
	Tarihleri		
	1.	2016-2018	Özel Tan Eğitim Kurumları
	2.	2018- halen	Özel Çakır Okulları

Elvan ÇAĞATAY