



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE
KARŞI SORUMLULUKLARI İLE YARATICI
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Neslihan ATEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE KARŞI
SORUMLULUKLARI İLE YARATICI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation the Relationship between Responsibility of Secondary School Students towards
Learning and Creative Problem Solving Skills)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neslihan ATEŞ

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Kasım, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Neslihan ATEŞ tarafından hazırlanan ‘‘Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ başlıklı çalışması .. / .. / 20.. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA
Kafkas Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

30 / 11 / 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Neslihan ATEŞ

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans ders ve tez dönemim boyunca beni yönlendiren, emeğini ve desteğini esirgemeyen, yoğunluğunda bile bana zaman ayırabilen değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Adnan TAŞGIN' a, yüksek lisans sürecinde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na ve tezime yaptığı katkılardan dolayı Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim, tecrübelerinden her zaman faydalandığım değerli aileme de teşekkürlerimi sunuyorum.

Neslihan ATEŞ

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION THE RELATIONSHIP BETWEEN RESPONSIBILITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS LEARNING AND CREATIVE PROBLEM SOLVING SKILLS

Neslihan ATEŞ

November 2020, 85 Pages

Purpose: The aim of this research is to determine the relationship between middle school students' responsibilities towards learning and creative problem solving skills.

Method: Correlational survey research, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample of the research consisted of 280 secondary school students studying in 2 secondary schools in Akdağmadeni district of Yozgat province. In the research, "Responsibility for Learning Scale" and "Creative Problem Solving Inventory" were used as data collection tool. In the analysis of the data obtained from the scales, the normality test was firstly examined. Then the variables; Mann-Whitney U Test was conducted to examine according to gender, and Kruskal-Wallis H Test was conducted to examine according to grade level, mother's educational status and father's educational status. Finally, Spearman Correlation Analysis was conducted to determine whether there is a relationship between the two variables.

Findings: According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that the responsibilities of students towards learning and their creative problem solving skills differed according to gender and father's educational status, but not according to their class level and mother's educational status. A positive positive relationship was found between students' responsibilities towards learning and creative problem solving skills.

Result: In the research, it was concluded that responsibility towards learning and creative problem solving skills are related to each other, and when one increases, the other increases.

Keywords: Learning, responsibility, creativity, problem solving.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gereçesi.....	3
Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Öğrenme.....	6
Sorumluluk.....	8
Yaratıcılık.....	11
Problem ve Problem Çözme.....	14
Yaratıcı Problem Çözme.....	16
Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	18
Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	18
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	30
Yöntem.....	30
Araştırma Yöntemi.....	30
Evren ve Örneklem.....	31
Veri Toplama Araçları.....	33
Kişisel bilgi formu.....	33

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği.....	34
Yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri.....	34
Veri Analizi.....	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	37
Bulgular	37
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	37
Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	37
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	38
Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	39
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	40
Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	41
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	42
Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	43
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları İle Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	44
BEŞİNCİ BÖLÜM	46
Tartışma ve Sonuç	46
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar.....	46
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar....	47
Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar.....	477
Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	48
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar.....	49
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	49

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar.....	50
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	50
Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları İle Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları.....	51
Öneriler.....	52
KAYNAKÇA	54
EKLER	60
EK-1. Ölçeklerin Normallik Testleri Sonucu.....	60
EK-2. Kişisel Bilgi Formu	61
EK-3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	62
EK-4. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri.....	63
EK-5. Ölçek İzinleri	64
EK-6. Kontrol Çizelgesi.....	65
EK-7. Araştırma İzni 1	66
EK-8. Araştırma İzni 2	67
EK-9. Araştırma İzni 3	68
EK-10. Etik Kurul Onay Belgesi 1	69
EK-11. Etik Kurul Onay Belgesi 2	70
EK-12. Etik Kurul Onay Belgesi 3	71
EK-13. Etik Kurul Onay Belgesi 4	72
ÖZGEÇMİŞ.....	73

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1 . Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	31
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	32
Tablo 3. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	32
Tablo 4. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	33
Tablo 5. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayısı, Ortalaması, Standart Sapması	34
Tablo 6. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayısı, Ortalaması, Standart Sapması	35
Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	37
Tablo 8. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	38
Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	39
Tablo 10. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	39
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	40
Tablo 12. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	41
Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	42
Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	43
Tablo 15. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeyleri ile Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Herrman Tüm Beyin Modeli.....	17
--	----



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yaşadığımız yüzyılda kendimizi, toplumumuzu, değerlerimizi ve kültürümüzü farklı açılardan gözden geçirmemiz zorunluluk haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeleri ve değişimleri takip edebilmek oldukça fazla düzeyde enerji gerektiren bir durumdur. Bütün değişimlerin olumlu yönde olabilmesi, her konuda tutarlı ve bilgili insanlar yetiştirilmesine bağlıdır. Yaşadığımız yüzyıl bireylerden; kendini yetiştirme-geliştirme, yetenekleri olumlu yönde kullanabilme, analitik düşünme, problem çözme vb. gibi beceriler beklemektedir. Bir insanın doğması sonucu, içinde yaşadığı topluma ve doğaya uyum sağlayabilmesi öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilme ile mümkündür (Arı, 2014). Bu öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilme durumu, yukarıda bahsedilen becerilerin yanında sorumluluk becerisinin de etkisiyle gerçekleşmektedir. Sorumluluk; bireyin görev olarak üstlendiği veya başkası tarafından verilen bir işi ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde sonuçlarını da üstlenebilme durumu olarak tanımlanabilir (Özen, 2016).

Öğrenme sorumluluğu kavramı ise, kişilerin eksik hissettikleri durumları ya da konuları tamamlamak, beklenen görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşmak için gerekli olan şeyleri saptayarak harekete geçme hissidir (Allan, 2006; Akt. Yakar & Saracaloğlu, 2017). Bu sorumluluğun alınması geleneksel eğitimden, yani sürekli öğretmenin etkin olduğu durumdan öğrencinin aktif olduğu duruma geçişin sağlanması ile mümkün olabilir.

Geleneksel yaklaşımda sınıf denildiği zaman akla ilk gelen durum, öğretmenin aktif şekilde ders anlatması öğrencilerin ise dinlemesidir. Öğretmenin tek işlevi ders anlatmak, öğrencinin tek işlevi ise dersi dinlemek olarak görülmüştür. Son yıllarda bu görüşten biraz uzaklaşarak öğrencinin aktif olduğu ve aktif öğrenme durumunun popüler olduğu yaklaşımlar üzerinde durulmuştur (Ün Açıkgöz, 2014). Bu aktif öğrenme yani öğrenci merkezli eğitim anlayışının aslında uzun bir gelişim tarihi mevcuttur. Öğrenciyi temel alan ilk eğitimcilerden ikisi Konfüçyüs ve Sokrates'tir. Bu durumda bu anlayışın 4., 5. yüzyıllarda vurgulandığından bahsedilebilir. Daha sonra farklı yıllarda yaşamış; John Locke, Pestalozzi, Hegel, Herbart, Froebel ve Parker gibi eğitimciler öğrencinin aktif olduğu eğitim fikrini savunarak birçok çalışma yapmıştır. 20. yüzyılda ise; Rus sosyolog Vygotsky, İsviçreli psikolog Piaget ve Amerikalı eğitimci John Dewey mevcut öğrenci merkezli eğitimi yapılandırıcılık adı verilen yaklaşıma dönüştürmüştür (Henson, 2003).

Aktif öğrenmenin etkin olabilmesi için birçok teknik mevcuttur (Ün Açıkgöz, 2014). Bu tekniklerin en önemlilerinden birisi de problem çözmedir. Flynn (1989), öğrenmenin temelini oluşturan problem çözmenin, kişinin sorunu farkedip onu çözene kadar geçirdiği düşünce süreci olduğundan bahsetmiştir (Akt., Aydoğan, 2012). İçinde bulunulan ekonomik ve sosyal sorunlar dolayısıyla problem çözüme yeteneğine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Aydoğan, 2012). Ortalama her problemin bir çözümü vardır. Ancak önemli olan nokta problemin çözümünün başkalarının çözümünden farklı olmasıdır. Bu şekilde yeni bir düşünce veya ürün ortaya koyarken özgünlük yakalama yani yaratıcı olma durumu önemlidir.

Yaratıcı bireyler, problem çözüme de başarılı olurlar. Çünkü yaratıcılık ve problem çözüme arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu yüzden yaratıcılığı geliştirmek için, problem çözüme yöntemine göre ders işlenmesinin etkili olabileceği söylenebilir (Aktamış & Hiğde, 2016).

Yaratıcılığın yüzlerce tanımı olmakla beraber, sabit bir tanımının bulunması oldukça güçtür. Ne, niçin, nerede, ne zaman, nasıl, kim vb. soruların sorulmasıyla ortaya çıkmıştır. Herkese göre farklı ve karmaşık yapıya sahip bir kavramdır. Farkı, tanımların kesişimi olan anahtar kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimeler; tepkide bulunma, yeti, kapasite, süreç, karşılaştırma yapabilmek, kalıpları yıkmak ve ürün olarak sıralanabilir (Üstündağ, 2014). Bu kelimelerden anlaşılacağı üzere, araştırma süreci boyunca yeni durumlara tepkide bulunarak, eskiyle yeni arasında kıyas yaparak, yeni ve özgün fikirler üretebilme ya da ürün ortaya çıkarma durumu olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı problem çözüme ise, yaratıcı düşünmeyi temel alan, farklı düşünme yöntemlerinden de yararlanarak ortaya çıkarılan bir beceri olarak tanımlanabilir. Birçok beceri ve düşünme yönteminin küçük yaşlarda kazandırılmasının daha verimli sonuçlar doğurması üzerine, yaratıcı problem çözüme becerisinin de küçük yaşlarda kazandırılması ile kendini bilen, yaratıcı, sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak da aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözüme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dünyada yaşanan ekonomik, askeri, sosyal, ekolojik vb. gibi sorunların çoğunun kişilerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmemeleri sonucu oluştuğu görülmektedir. Bu durumun önüne geçmek için de sorumluluk eğitimleri verilmektedir. Bu eğitimlerin 6-14 yaş arasını kapsayan ilköğretim döneminde verilmesi kritik dönemin sağlıklı atlatılmasını sağlayacaktır (Yeşil, 2014). Öğrenme ve öğretme kavramları düşünüldüğünde de sorumluluk bilinciyle olan ilişkileri açıktır.

Öğrenme sorumluluğunun akademik başarıda gözle görülür bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten farklı tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını ne kadar yerine getirebildikleri ve bu sorumluluk bilincini kazandırma ve geliştirmede nelerin yapıldığı ve yapılabileceği merak konusu olmuştur (Yakar, 2017). Hâla da öğrenme sorumluluğunun neleri nasıl etkilediği veya nelerle ilişkisinin olduğu alan yazından anlaşılacağı üzere merak konusudur. Alan yazın incelendiğinde merak edilen bir diğer konu ise problem çözme becerisidir.

Günümüz eğitim sisteminde problem çözme becerisi, başarının temel kaynaklarından biri olarak görülmektedir. Problem çözme, okul içi ve okul dışı bütün becerilerin amaçları arasında yer almaktadır. Problem çözme becerisinin kazanılabilmesi için ilk önce problemi hissetmek gerekmektedir. Daha sonra da farklı çözüm yolları bulunmalıdır.

Daha önce karşılaşılmamış bir yöntemle sonuçlanan beceri daha etkili ve daha yaratıcıdır. Bu nedenle yaratıcı problem çözme becerisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının daha etkili olacağı söylenebilir. Küçük yaşlarda kazandırılan bu beceri, daha çok kendi ayakları üzerinde durabilen, cesur ve başarılı bireylerin oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Öğrenmeye yönelik sorumluluğu olmayan bireylerin yüksek oranda başarı elde edemeyeceği ve sorunları çözemeyeceği düşünülmektedir. Yaratıcı problem çözme becerisinin yüksek olduğu bireylerin, öğrenmeye karşı sorumluluk sahibi oldukları veya öğrenmeye karşı sorumluluk sahibi bireylerin, yaratıcı problem çözme düzeylerinin yüksek olduğu, yani yaratıcı problem çözme becerisi ile öğrenmeye yönelik sorumluluk kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünden araştırma önemli görülmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarına bakıldığında 2. maddede: “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) ifadesi bulunmaktadır. Bu maddeye göre sorumluluk sahibi ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin Milli Eğitim kapsamında da önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tanımlar

Öğrenme: Yaşantı sonucu meydana gelen davranışlardaki kalıcılık olarak tanımlanmaktadır. Bu kalıcılık ise iki yolla oluşmaktadır. Bunlar, planlı eğitim ya da gelişmiş güzel kültürleme ürünü davranışlardır (Gökalp, 2016).

Sorumluluk: Bireyin özgür bir biçimde üstüne düşen görevleri yapması, hatalarının farkına varıp hatalarını ve sonuçlarını üstlenmesi durumudur (Hayta Önal, 2005).

Öğrenmeye karşı sorumluluk: Bireyin, bir davranışı kalıcı hale getirmek için eksik hissettiği şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşmak için gereken durumları tespit edip gerçekleştirmek gibi amaçlara ulaşmak uğruna hissettikleri ve öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli belirleyici olan bir durumdur (Yakar, 2017).

Yaratıcılık: Özgün ve farklı düşünerek hayal gücünün kullanılması sonucu bir şey yaratabilme yeteneği veya var olanları anlamlı bir şekilde birleştirebilme gücüdür (San Bayhan & Artan, 2011).

Problem: Zihni karıştıran, kişi tarafından çözüme zorunluluğu hissedilen, ilk kez karşılaşılmaması dolayısıyla da hemen çözüm yolu bulunamayan sorun (Çetin, 2014). olarak tanımlanabilir

Yaratıcı problem çözme becerisi: Tüm beynin kullanılarak farklı düşünme becerilerinin sentezlendiği, beyni tekrarlı düşünmeye teşvik eden, doğası gereği işbirlikçi olan bir beceridir (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme, sorumluluk, yaratıcılık, problem, problem çözme ve yaratıcı problem çözme becerisi gibi kavramlar açıklanarak bu kavramlarla bağlantılı olan konular üzerinde durulmuştur.

Öğrenme

Öğrenme yaşantı sonucu meydana gelen kalıcı izli değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bir nevi, eğitimin okulda veya benzeri yerlerde belirli yer ve zamanda planlı-programlı şekilde verilmesi sonucu oluşan değişimdir. Kalıcı izli değişimler her zaman istenilen yönde olmayabilir. İstenilen davranışın oluşması eğitim programının iyi planlanması, hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve ortamın uygun olması ile mümkündür (Gökalp, 2016). Genel anlamda öğrenme, çevre ile etkileşim sonucunda bireyde oluşan değişikliklerdir. Ancak bu değişikliklerin nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Bu farklı görüşler, öğrenme kuramı şeklinde yerini almıştır (Özden, 2014). Öğrenmeyi kendi bağlamlarında açıklamaya çalışan üç klasik kuram: Davranışçı Kuramlar, Bilişsel Kuramlar ve Duyuşsal Kuramlardır.

Davranışçı Kuramlar

Bu kurama göre insan davranışları öğrenilmiş davranışlardır. Davranışlar dış etkenlerin etkisiyle farklılık göstermektedir. Davranışçı kuramlar, bir davranışa sebep olan dış etkenin bulunmasıyla davranışın değiştirilebilmesinin veya yeni davranışları kazandırılabilmesinin mümkün olabileceğini savunur (Şafak, 2014). Davranışçı kuramların en çok bilineni laboratuvarında köpeğin saldırganlığı üzerinde çalışan Ivan Pavlov'un, köpeğin sadece yiyeceği gördüğünde değil, yiyeceği getiren kişiyi gördüğünde de saldırganlığını fark etmesi sonucu geliştirdiği klasik koşullanmadır. Öğrenmeyi Pavlov gibi açıklayan Guthrie de öğrenmedeki bütün zihinsel durumları reddetmektedir. Hatta Guthrie, öğrenmenin gerçekleşmesi için ödül veya pekiştirmeye de gerek olmadığını, tepkinin uyarana karşı ilk gösterilişinde öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmuştur. Diğer ünlü davranış kuramcısı Thorndike'dir. Thorndike, öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmüştür. Bir problemle karşılaşıldığında çeşitli deneme-yanılma yollarıyla probleme çözüm bulunduğunu söylemiştir. Thorndike yaptığı deneyde, kafes içerisine yerleştirilmiş bir kedinin kafes dışındaki balığa ulaşabilmesini gözlemlemiştir. Kedinin sağa-sola koşması esnasında tesadüfen kapı mandalına bağlı olan ipi çekmesiyle kapı açılmış ve kedi balığa ulaşmıştır. Bu deney tekrarlandıkça kedi, mandala bağlı ipi daha kısa sürede çekmiştir. Bu durumda ödüle götüren davranışların öğrenildiği diğerlerinin

terk edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Thorndike'nin çalışmalarından yola çıkarak çalışmasına devam eden bir diğer kuramcı da Skinner'dır. Skinner davranışları, uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan ziyade, kasıtlı yapılan hareketler olarak kabul etmiştir (Özden, 2014).

Bilişsel Kuramlar

Öğrenmenin davranışçıların açıkladığı gibi olmadığını söyleyen bilişsel kuramcılar, insanın çevresinde olup bitenleri merak etmesi ve anlamaya çalışması sonucu öğrenmenin gerçekleştiğini vurgular. Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner bilişsel yaklaşımın önemli temsilcileridir (Özden, 2014). Davranışçılar, zihinsel süreçlerin doğrudan ölçülemediğini söylerken; bilişselciler bu zihinsel süreçlerin, zeka, dikkat, bilinç, hafıza, algı vb. gibi konular şeklinde incelenebileceğini söylemiştir (Yüksel, 2014). Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biri de bilgi işleme kuramıdır. Bu kuram; bilginin, kişi tarafından hemen alınmadığını, insan zihninde işlenip şekillenmesi sonucu oluştuğunu savunur (Özden, 2014). Bilgi işleme sürecini etkileyen, bireyin öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden oluşan öğrenme stratejileri vardır (Gökalp, 2016) Bunlar:

- Tekrar stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Duyuşsal Kuramlar

Davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel sonuçları, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçları ile ilgilenirken; duyuşsal kuramlar, öğrenmenin duyuşsal sonuçları ile ilgilenmektedir. Bu duyuşsal sonuçlardan biri benlik gelişimi olarak ifade edilen; kişinin kendisini değerli hissetmesi ve kendisine güvenmesidir. Duyuşsal sonuçlardan bir diğeri de ahlak gelişimidir. Ahlak gelişimi, bireyin toplumsal değer yargılarını edinerek kendi ilke ve yargılarını oluşturup, çevreye uyum sağlamasını amaç edinmektedir. Birlikte yaşadığımız insanlara karşı görev ve sorumluluklarımızı öğrenme de, ahlaki gelişimin önemli bir parçasıdır (Özden, 2014).

Öğrencilerin öğrenmesine yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirmesine neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Öğrenmenin niteliğini arttırmada ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve sürdürülmesinde bu faktörlerin göz önünde bulundurulması, eğitim programlarının ve ona dayalı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu faktörlere dikkat edilerek düzenlenecek bir eğitim, beraberinde eğitim

sistemine, öğrenmekten zevk alan ve öğrenmenin içerisinde yer almak için çaba sarf eden bireyleri getirecektir (Çetin & Çetin, 2019).

1970'lere kadar öğrencinin alıcı, öğretmenin ise aktarıcı olduğu geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımı hakim olmuştur. Birçok ünlü eğitimci bu durumu eleştirse de yeni bir model geliştirilmemiştir. 1970'lerden sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmaya başlamıştır. Son zamanlarda, bilginin doğrudan verilmesine karşın öğrenenin anlamasını kolaylaştırarak katkı sağlanabileceği görüşü desteklenmiştir. Günümüzde ise öz-düzenleme, bağımsız öğrenme ve yapılandırmacılık gibi kavramlar öne çıkmıştır (Ün Açıkgöz, 2014). Bu bahsedilen kavramlar kişinin kendi kendine öğrenmesini savunan kavramlardır.

Günümüzde öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı eğitim sisteminde farklı öğrenme teknikleri kullanılmaktadır. Kartopu, akvaryum, vızıltı, zihin haritası vb. tekniklerin kullanılması sonucu, öğrenen öğrendiği durumun içinde ve aktif olduğu için daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği söylenebilir. Bilgileri, beceri ve tutumların gelişimi ile birleştiren öğrenmeye teşvik edici küçük bir öğretim yöntemi olarak düşünülen bir kavram da probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenme sadece problem çözme ile ilgili olmayıp, bilgi ve anlayışı artırmak için uygun problemi kullanabilmeyi de kapsar (Awang & Ramly, 2008).

Öğrenme, öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleşir. Öğrenci öğretmenin anlattığı şeyi değil, kendi yaptığını öğrenir. İki öğrencinin aynı sınıfta olup farklı yaşantılar geçirmesi olasıdır. Bu durumda da farklı öğrenmeler gerçekleşecektir (Tyler, 2014). Günümüzde birçok öğretmen katılım sözcüğünü kullanmayı tercih etmektedir. Bu katılım sözcüğü, öğretmenin sözlerini tasdiklemek ve bu duruma ilgi göstermek anlamında kullanılmaktadır. Oysa, cebelleşme sözcüğü daha çok tercih edilmesi gereken ve öğrenciyi bir adım öne çıkaran bir kavramdır. Öğrencilerin ekleyecekleri bir şeylerinin olduğunu ve ortamda aktif olduklarını göstermektedir (Sizer & Sizer, 2016). Öğrenme, öğrenciye yönelik bir kavram olmakla beraber aile, öğretmen ve çevre tarafından da desteklenerek geliştirilmelidir. Ayrıca öğrenmenin sağlıklı ve kaliteli olabilmesi için öğrenen kişinin bu konuda istekli, motivasyonu yüksek ve öğrenme konusunda sorumluluklarını da almış olması gerekmektedir.

Sorumluluk

Sorumluluk alanyazında farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan genel bir tanım çıkarılması mümkündür. Sorumluluk; yaşa, cinsiyete, mesleğe, yere ve zamana göre kişinin kendisine ve çevresine karşı yapmak zorunda olduğu görevleridir. Türk Dil Kurumu ise sorumluluk kavramını: "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi" olarak tanımlamıştır.

Kaya ve Doğan (2014) öğrenci sorumluluğunu: “Derslere ve okula karşı olan davranışlarının farkında olmak, yaptığı tercihlerin sonuçlarını üstlenmek, akademik hayatında özenli davranmak, öğretmenler ile saygıya dayalı bir iletişimi benimsemek” olarak tanımlamışlardır. Duke ve Jones (2009), Lewis (2000) ve Witeley (2005), öğrenci sorumluluğunun, kişisel sorumluluk ve sosyal sorumluluk şeklinde kavramsallaştırılmasının, okul eğitimi bağlamında geliştirilmiş olduğunu ve öğrencilerin davranış tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Akt., Tran & Vu, 2016).

İnsanoğlu istediği her şeyi yapabilmek için sonuna kadar gitmelidir. Ancak yaptığı her şey için sorumluluk almasını da bilmelidir. Bahsedilen bu sorumluluk kavramı kendiliğinden oluşan bir durum değildir. Bu yüzden de sorumluluğun öğretilmesi düşüncesi eğitimcilerin çalışmalarına fırsat vermiştir. Erken çocukluk döneminden itibaren sorumluluk duygusunun nasıl öğretilceği ve nasıl kazandırılabilceği ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Eğitimcilerin büyük çoğunluğu, sorumluluk eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlanılmasını ve belli bir plan dahilinde izlenmesini önermektedir. 1970’lerin başından itibaren Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde ortaya çıkan bazı sıkıntılı durumlar, eğitimcileri harekete geçirmiştir, karakter eğitimi adı altında öğrencilere ahlak eğitimi vermeye başlamıştır (Özen, 2016). Karakter eğitimi, günlük yaşam alışkanlıklarında kökleşmiş ve bir ulusun kimliği haline gelen asil değerlerini insan davranışlarına yönlendirme çabasıdır (Sari, 2018). Ülkemizde de değerler eğitimi şeklinde sorumluluk kavramını da içine alan çalışmalar devam etmektedir.

Hem bilişsel hem de duyuşsal hedeflere ulaşmanın en kısa ve kesin yolunun, kazandırılması gereken sorumluluk becerisi olduğ u söylenebilir. Çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine göre sorumluluklar verilip, sonuçlarını görmelerini ve bunu kabul etmelerinin sağlanması önerilmektedir. Sorumluluk bilincinin küçük yaşlarda kazandırılmaması sonucu, birey hayatının her kademesinde sorun yaşanabilmektedir (Karakuş, Kartal, & Çağlayan, 2016). Sorumluluk, daha parlak bir gelecek için yükümlülüklerin yerine getirilmesinde çok yararlı olacağı için geliştirilebilecek en önemli ahlaki tutumlardan biridir (Sari, 2018). Ayrıca sorumluluğun öğretilmesi sadece öğrenmeyi ve akademik seviyeyi yükseltmekle kalmıyor, aynı zamanda sorumlu ve üretken vatandaşlar oluşturmaya da yardımcı oluyor (Coffman, 2003). Coffman (2003), öğrencilerin daha sorumlu hale getirilmesi için kullanılabilecek 10 stratejiden bahsetmiştir. Bunlar:

1. Birçok öğrenci sınıfta niçin bulunduğunu bilmemektedir. Bu yüzden, öğrencilere dersi neden aldıkları ya da neden derse geldikleri sorulur. Gerektiği durumlarda yazılı olarak açıklamaları da istenebilir.
2. Öğrencilerin derse hazırlanmaları sağlanır.

3. Öğrencilerin ders için uygun zihniyete ulaşmalarına yardımcı olunur. Derse farklı, ilgi çekici ve eğlenceli etkinliklerle başlanabilir.
4. Derse katılımın, dersin ayrılmaz bir parçası olduğu aşılır. Olumlu bir sınıf iklimi öğrenmeyi büyük ölçüde kolaylaştıracaktır.
5. Öğrenciler birbirlerinden sorumlu tutulur. Dönem başında, sınıftaki herkesin aynı teknede yer aldığı ve kimsenin geride kalmayacağı ancak tekneye binmenin kişinin kendi sorumluluğunda olduğu anlatılabilir.
6. Öğrencilere gruplar halinde sorumlu davranmaları öğretilir. Grupla çalışma zor bir süreç olduğu için kurallar öğrencilerle beraber belirlenebilir. Grubun her üyesinin, grubun hedeflerine ulaşmada sorumlu olduğu anlatılır.
7. Öğrencilere daha yüksek bilişsel beceriler modellenir. Öğrenciler merak etmeleri üzerine soru sormayı öğrenebilirler.
8. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değiştirmeleri sağlanır. Öğrenmeye yardımcı olacak değişikliklere, ders boyunca geri bildirimlerle fırsat verilebilir.
9. Bir dersin son on dakikası ilk on dakikası kadar önemli olabileceği için, ders bitiminde özet geçilip sorular sorularak ya da kısa bir test yapılarak öğrenciler derslerden sorumlu tutulur.
10. Öğrenciler kurtarılmaya çalışılmamalıdır. Öğrencilerin sınav gününde ödünç kalem almamaları bile, öğrencilere kalem getirmekten sorumlu olduklarını öğretecektir.

İnsanlar genelde yaptığı işin olumsuz sonuçlarını kabul etmek istemezler. Sonuç iyiye, “Ben yaptım”, sonuç kötüye “O yaptırdı” şeklindeki cümleler sıkça duyulmaktadır. Her duruma göre farklı sorumluluklar olmakla birlikte genel olarak sorumluluğun beş prensibi vardır (Douglass, 2001). Bunlar:

1. Yaptığım her şeyden ben sorumluyum.
2. Ben kendi işimden, eğitimimden ve sağlığımdan sorumluyum. Başkası benim yerime bunları yapamaz.
3. Ben herkese saygılı ve düşünceli olmakla sorumluyum.
4. Ben toplumu, milleti ve dünyayı desteklemekle sorumluyum.
5. Ben dünyaya sevgiyle davranmak ve dünyayı korumakla sorumluyum.

Eğitim alanındaki sorumluluk sadece öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer okul çalışanlarının aile ve vatandaşlara hesap vermesi demek değildir. Aynı zamanda ailenin ve vatandaşların da okulla ilgili sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar, okuldaki program çıktıları açısından son derece önemli görülmektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2010). Darling-Hammond (1991), toplumdaki diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da en az beş

çeşit sorumluluk türünün bulunduğundan bahsetmiştir (Akt., Bakioğlu & Baltacı, 2010).

Bunlar:

1. Politik sorumluluk
2. Yasal sorumluluk
3. Bürokratik sorumluluk
4. Profesyonel sorumluluk
5. Pazar sorumluluğu

Öğrencilerin okulda ve ders esnasında sorumlulukları vardır. Ancak bunlar öğrenme için yeterli değildir. Okul dışı öğrenme sorumlulukları da önem taşımaktadır. Okula, derse, öğrenmeye hazırlık ve okulda öğrenilenlerin tekrarı gibi sorumluluklar da okul dışı sorumluluklar olarak bilinmektedir. Öğrenciler hem okul içi hem de okul dışı öğrenme sorumluluklarını bilmelidir (Erişti, 2017).

Öğrenme, sinir sistemindeki basit bir değişme değildir, farklı kuramları vardır. Bu kuramlar bazı temel sorulara cevap verebilecek nitelikte olmalıdır (Alkan & Kurt, 2014). Bu sorular şu şekildedir:

1. Öğrenmenin sınırları nedir?
2. Öğrenmede pratiklerin rolü nedir?
3. Güdüler, teşvikler, ödüller ve cezaların önemi nedir?
4. Anlam ve sezginin yeri nedir?
5. Transfer var mıdır?
6. Hatırlama ve unutma sonucu ne olur?

Bu şekildeki sorular dikkate alınarak öğrenmeye karşı sorumluluklar kontrol altına alınabilir. Öğrenmede kişisel sorumluluk alabilmek için, öğrencilerin mutlaka kendi bilişleri ve kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Üst bilişsel düşünme ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek için de öğrencilerdeki kişisel sorumluluk düzeyi korunmalıdır (Devlin, 2002).

Yaratıcılık

Yaratıcılığın tarihçesine bakıldığında, batı biliminde son 50 yıldır ciddi bir şekilde incelenmeye başlandığını görmek mümkün olacaktır. Ülkemizde de bu durum aynı seyirde devam etmektedir. Yaratıcılığın aynı zamanda insanoğlunun modernleşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcılık kavramının daha çok psikologlar tarafından ele alındığı görülmektedir. Eski tarih incelendiğinde Platon ve Aristo gibi düşünürlerin eserlerinde yaratıcılık kavramına rastlanmamaktadır. Bunun sebebinin ise bu kavramın dini bir

terim olarak görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Ataizi, 2016). İncamız gereği sadece yaratıcının yaratma durumu olabileceği düşünülmektedir. Ancak insanoğlundaki yaratıcılık yeteneği diyerek kastedilen kavram bu durumdan tamamen farklıdır. Yani yeni bir ürün ortaya çıkarma veya orijinal bir fikir üretebilme yeteneği olarak düşünülmelidir. Aynı zamanda karşımıza çıkan sorunların çözümünde de yaratıcılık ön plana gelmektedir.

İnsanoğlu aslında varoluşundan bu yana fark etmeden yaratıcılık kavramı üzerinde durmuştur. Neyin nasıl, niçin ve ne zaman olduğunu düşünerek farklı sonuçlar bulmuştur. Bu farklılıklar insanoğlunu yaratıcılığa, yaratıcı düşünmeye ve yaratıcı sorun çözebilmeye yönlendirmiştir. Ancak bu durum bir beceri olarak görülmemiş ve isimlendirilmemiştir.

Günümüzün hızla değişen dünyasında insanlar, beklenmedik sorunlara yaratıcı çözümler bulmak durumundadır. Başarı sadece bilinenlerle veya ne kadar bilindiğiyle değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve hareket etme yeteneğine de dayanmaktadır. Bugünün öğrencileri, ebeveynlerinin veya dede-babanne-anneanne gibi yaşça büyük aile üyelerinin dünyasından çok farklı bir dünyada büyüyor. Günümüzde başarılı olmak için öğrenciler yaratıcı düşünmeyi, sistematik olarak planlamayı, eleştirel analiz yapmayı, işbirliği içinde çalışmayı, net bir şekilde iletişim kurmayı, tekrar tekrar tasarlamayı ve sürekli öğrenmeyi öğrenmelidir. Eğitimcilerden de öğrenciler gibi bu özellikleri benimsemesi beklenirken, kullanılan materyal ve teknolojilerin destekleyici olması gerekmektedir (Resnick, 2007).

Yaratıcılığın birçok tanımı olmakla beraber en kapsamlı tanımı 1974'te Torrence yapmıştır. Torrence yaratıcılığı: "Bilgi eksikliğine göre duyarlı olma, zorlukları tanıma, çözümler bulmaya çalışma, eksiklikler üzerine hipotez kurma, bunları deneme, değiştirme, yeniden deneme ve farklı sonuçlar elde etme durumu" olarak tanımlamıştır (Kaygın & Çetinkaya, 2015). Dar anlamda yaratıcılık, "Yaratıcı insanların en karakteristik yeteneklerini ifade etmek" olarak açıklanmıştır (Guilford, 1950). San (1985) ise yaratıcılığı: "Daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, yenilik katma" şeklinde tanımlamıştır.

Bu şekilde birçok tanımı yapılan yaratıcılığın bazı ortak kavramları vardır. Bunlar: orijinallik, hayal gücü, farklı düşünme, bir şey yaratabilme yeteneği veya var olanları anlamlı olarak birleştirme yeteneğidir. Özetle yaratıcılık, kişinin ilgilerindeki esneklik ve merakla oluşmaktadır (San Bayhan & Artan, 2011).

Yaratıcılık, erken çocukluk döneminden itibaren üzerinde durulması gerekli bir konudur. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirici yollar kullanılması gerekmektedir. Fakat yetişkinler bu konuda dikkatli olmak zorundadır. Çünkü uygun yollar sunulmaması veya

etkinlikler yapılmaması yaratıcılık potansiyelini söndürebilir. Yaratıcı insanların yaşamları incelendiğinde bazı özellikler göze çarpabilmektedir. Bunlar: “Bilimsel bir buluşu olmuş, tiyatro ile ilgilenmiş, edebiyata olağanüstü eserler sunmuş, hobisi ve koleksiyonu olan” vb. gibi özelliklerdir. Atatürk, Aşık Veysel, Einstein, Edison, Picasso ve Darwin gibi insanlığa önemli katkılar sağlamış kişiler bu özelliklerin birçoğuna sahiptir (Çetin, 2012). Ancak yaratıcılık dünyaca ünlü bir başarıyı üretmek kadar görkemli olabileceği gibi, sıradan bir problemin çözümünü bilmek gibi olağan bir durum da olabilir (Çubukçu, 2014). Yaratıcı bireyler, sonuca ulaşana kadar belirli bir yol izlemekle beraber, yaşanan değişimlere uyum sağlayarak hem ortaya çıkan ürünün yeni olmasını sağlar, hem de süreci kendi yaratıcılığını kullanarak inşa eder (Yurdakul, 2018). Gerekli yeteneklere ve durumlara sahip olan kişilerin de yaratıcı bir şeyler üretip üretmeyeceği, kişinin motivasyonu, pozitif mizacı vb. gibi olumlu özelliklerine de bağlı olacaktır (Guilford, 1950). Ayrıca yaratıcılığı pozitif ya da negatif şekilde etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunu gelişimsel, duygusal, kültürel ve toplumsal faktörler olarak gruplandırmak mümkündür (Çetin, 2012). Örneğin; bizim toplumumuzda da olmak üzere bazı toplumlarda genellikle yetişkin bireyler olursa da anne-baba yanında yetişkin bireyler gibi davranılması ayıp karşılanabilmektedir. İnsanların yetişkin yaşlarının bastırılması sonucu da bazı olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir (Dökmen, 2011). Bunlar:

- İnsanlar kendisi gibi davranmadığı için yaratıcılık gösteremezler.
- İnsanlar bir sorun çözdüğünde ya da bir şey ortaya koyduğunda “Ben yaptım” diyemezler.
- İnsanlar kendi akılları doğrultusunda, başkalarından farklı davranamazlar.

Yaratıcılıkla aynı anlamda kullanılan ancak farklı olan bir diğer kavram da yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri kapsarken, yaratıcılık yaratıcı düşünme sonucu, düşünme kalıpları ve farklı ürünler ortaya koyma sürecidir (Yurdakul, 2018). Yaratıcı düşünme; bilgi, düşünce, gözlem ve deneyimlerimizi yeni bir durum oluşturacak şekilde ilişkilendirebilme sürecidir (Çubukçu, 2014).

Hermann (1988) “Tüm Beyinle Yaratıcılık” süreci ile ilgili aşamaları şöyle açıklamıştır (Akt., Üstündağ, 2014).

1. Hazırlık: Problem ya da gerçekleştirilmek istenilen durum saptanır.
2. Kuluçka: Problem zihnin incelenmesine bırakılır.
3. Aydınlanma: Düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğar.
4. Gerçekleme: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimlerinin belirlenmesi ve hazırlık aşamasında belirlenen ölçülere uyup uymayacağının anlaşılması için yapılan etkinliklerdir.

Gow (2000) ise, Herrmann'ın yaratıcılık aşamalarına bazı ifadeler ekleyerek ona benzer 4 yaratıcılık düzeyi oluşturmuştur (Akt., Üstündağ, 2014). Bunlar:

Birinci düzey: Bu düzeyde kişi, düşüncelerine, inandıklarına ve yarattıklarına karar verir.

İkinci düzey: Kararlardan sonuç çıkarma evresidir.

Üçüncü düzey: Yer ve zaman fark etmeksizin ansızın gelen düşünceleri ve teknikleri içerir.

Dördüncü düzey: Aydınlanma da denilen bu evre en güç durumların içinden çıkabilmeyi kapsar.

Yaratıcı düşünme tarzının; akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Bağçeci, 2017). Adair (2016/2017), yaratıcı düşünme sürecinin; hazırlık dönemi, kuluçka dönemi, aydınlanma dönemi ve onaylama döneminden oluştuğunu ancak gerçekte zihinsel sürecin bu düzenden daha karmaşık olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı düşünmenin sağlıklı olabilmesi için izlenen yollar olduğu gibi; bilgi eksikliği, güdü eksikliği, görüş açısının sabit olması vb. gibi yaratıcı düşünmeyi engelleyen faktörler de bulunmaktadır.

Yaratıcı düşünmeyi geliştiren birçok teknik bulunmaktadır. Bu tekniklere; beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, görüş geliştirme, kavram haritaları, altı şapka düşünme tekniği ve yaratıcı problem çözme örnek verilebilir (Üstündağ, 2014).

Problem ve Problem Çözme

Problem ya da sorun denilen kavram genel anlamıyla, bizi engelleyen durumlardır. Problem, Yunancadan gelen askeri bir terimdir. Gerçek yaşamda karşımıza çıkan problemler, genellikle önümüze çıkan engellerdir (Adair, 2016/2017). Bu şekilde önümüze çıkan engeller, problem çözme becerisi gerektirmektedir. Aksi takdirde çözüm olmayacak ve problem, bizim problemimiz olmaya devam edecektir.

Hissedilen ve giderilmek için çaba sarf edilen her türlü güçlük problem olarak görülebilir. Ripple (1967) bir durumun tam bir problem olarak görülebilmesi için iki şart olduğundan bahsetmiştir (Akt., Karasar, 2016). Bunlar:

-Kararsızlık durumu

-Birden çok çözüm yolunun görülmesi

Problem çözme ise, kişinin problemi hissetmesinden başlayıp probleme çözüm bulana kadar geçirdiği düşünme sürecidir (Flynn, 1989; Akt., Aydoğan, 2012). Günümüzde kişiler, günlük hayatlarında birçok sorunla karşılaşır ve bu sorunları çözüp bir karara bağlarlar. Bu çözüm için kişinin problem çözme becerisi başta olmak üzere birçok beceriye sahip olması

gerekmektedir (Kaya, 2019). Newel ve Simon (1971), genel olarak problem çözme becerisinin problem anlaşıldıktan sonra, plan uygulama ve sonuçları inceleme basamaklarını içine aldığını vurgulamıştır (Akt., Ramsburg & Youmans, 2012).

Öğrencilerin geleceğe hazırlanmaları, yeteneklerindeki gelişmeleri ve gelişen teknolojiye takip edebilecek zihinsel becerilerin nasıl kazandırılacağını öğrenmeleri açısından eğitim sisteminde problem çözmenin yeri büyüktür (Şener & Bulut, 2015). Eğitim programlarında da problem çözme okul öncesinden itibaren yer almaktadır. Okul öncesinden başlayarak eğitimde anlam kazanan problem çözmenin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 6 kazanımı yer almaktadır (MEB, 2013). Bunlar:

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
3. Çözüm yolları içinden en uygun olanları seçer.
4. Seçilen çözüm yollarını dener.
5. En uygun çözüm yoluna karar verir.
6. Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar.

Diğer kademelerde de aynı şekilde problem çözme becerileri üzerinde durulmaktadır. Böylece problem çözme küçük yaşlardan itibaren okullarda da kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir.

Problem çözme yeteneğinin nasıl geliştiği, beyinde nasıl bir işlem yapıldığı tam olarak bilinmemektedir. Ancak bilindiği üzere zihinsel bir süreç yani beyinsel faktörlerin devreye girmesi sonucu gerçekleşmektedir. Bu zihinsel işlem gerçekleşirken problemin çözümü için belli aşamaların gerçekleşmesi gerekmektedir (Baykul vd., 2010). Bunlar:

1. Problemin olduğu anlaşılmalıdır.
2. Problemin çözümü için yapılacaklar planlanmalıdır.
3. Planlar uygulanmalıdır.
4. Çözümde eksiklerin olup olmadığı varsa eksikliğin nerde olduğu kontrol edilmelidir.

Problem çözme becerisinin erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Erken yaşlarda kazandırılan davranışların kalıcı olması sebebiyle, problem çözme becerilerine okul öncesi dönemden itibaren ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu durumda ailelerin ve eğitimcilerin problem çözme becerisinin kazandırılması konusunda hassas davranması gerekmektedir (Aydoğan, 2012).

Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcı problem çözüme, yenilik odaklı düşünceye teşvik eden; orijinal, yaratıcı fikirleri keşfetmek veya mevcut fikirleri yeni şekillerde yeniden düzenlemek için uygulanan işlemi ifade etmektedir (Brazdauskas, 2015). Mevcut problemleri yaratıcı bir şekilde çözüme ve problemlere çözüm bulabilme becerisine de yaratıcı problem çözüme becerisi denir. Bu beceri bir yardıma ihtiyaç duyulmadan veya birisinden öğrenilmeden, bağımsız olarak geliştirilen bir problem çözüme şeklidir. Yaratıcı problem çözüme her zaman yaratıcılığı içerir. Yaratıcılık sonucu bir yenilik olur ve diğer insanlar tarafından takdir edilir. Çünkü bu yaratılan durumun bir değeri vardır (Rastogi, Arora, & Tawar, 2018).

Yaratıcılık ve problem çözüme ile ilgili çalışmalara 1950'li yıllarda üniversitelerde, 1960'lı yıllarda da ilköğretim ve ortaöğretimlerde başlanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda bir çok program eğitime dahil edilmiştir. Bloom ve Broder'in 1950'de Chicago Üniversitesi'ndeki çalışmaları buna örnek verilebilir (Ataizi, 2016).

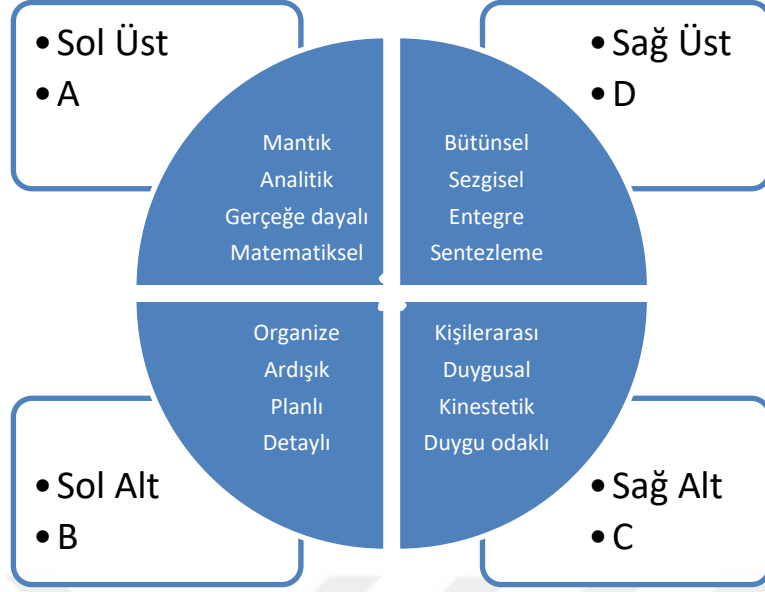
Yaratıcı problem çözümenin farklı teknik ve modelleri bulunmaktadır. En önemlilerinden biri Parnes ve Hermann'ın modelleridir. Parnes ve Hermann tarafından geliştirilen iki farklı yaratıcı problem çözüme modeli bulunmaktadır (Özden, 2014).

Parnes Modeli

1981 yılında Parnes tarafından geliştirilen model, yaratıcı problem çözüme sürecinin her basamağında kişiye rehberlik eder ve beş evreden oluşur. Bunlar; gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma evreleridir. Gerçeği bulma evresinde, problemle ilgili her şey ortaya çıkarılır. İkinci basamakta, gerçek problem ve ona etki eden alt problemler listelenir. Fikir bulma evresinde, olabildiğince fazla fikir üreterek çözüm hakkında beyin fırtınası yapılır. Dördüncü basamakta, çözüme ilişkin öneriler seçilir. Son evrede ise, dördüncü basamaktaki önerilerden biri seçilerek planı uygulama aşamasına geçilir. Bu modelin başarıya ulaşabilmesi ve günlük hayatta rahat bir şekilde kullanılabilmesi için ise alışkanlık kazanıncaya kadar tekrar edilmesi önerilmektedir.

Herrmann Modeli

Bu modelde Herrmann beyni dört bölüme ayırıp yaratıcı problem çözüme için beynin bütün bölümlerinin ortak çalıştığını ve yaratıcı problem çözüme için altı zihinsel durumun gerekli olduğunu vurgulamıştır. Herrmann bu altı durumu mesleklerle özdeşleştirmiştir. Doğal fikirleri pratik hale getirme basamağı için mühendis, önerilen fikirlere en doğrusunu seçmek için yargıç, problemin tam manasıyla ne olduğunu gösteren kaşif, problemi bütün yönleriyle inceleyen dedektif, farklı bakış açılarının üretilme basamağı ise sanatçı olarak adlandırılmıştır.



Şekil 1. Herrman Tüm Beyin Modeli(Herrmann, 2017)

Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma konusu ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Wang ve Stiles (1976), kendini çizelgeme yönteminden etkilenerek öğrencilerin okul öğrenmeleri için kendi sorumluluklarının gelişimini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2 devlet okulunun 2. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Deney grubunu seçilmiş 21 öğrenci oluştururken, 2 farklı kontrol grubunda A grubunu 64 öğrenci, B grubunu 49 öğrenci oluşturmuştur. Kullanılan yöntem ve analizler; öz-programlama sisteminin, öğrencilerin öz-sorumluluk algısını ve öğrenme performanslarını önemli ölçüde etkilediği ve bu sistemle öğrencilerin kendi sorumluluklarını geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Devlin (2002) yaptığı çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu algılarını incelemiştir. Verilerin anket yoluyla toplandığı çalışmaya 100 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme için kişisel sorumluluk algılarının yeterli seviyede olduğu gözlenmiştir.

Kepekençi (2003), son yıllarda ders kitaplarında insan hakları eğitimi üzerinde çokça durulması ancak sorumluluk konusunun ihmal edildiğinin düşünülmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla da ilköğretimdeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki insan hakları ve sorumluluk konuları incelenmiştir. İlgili eğitim-öğretim yılına ait Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmış ders kitapları analiz edilmiştir. Kitaplarda insan hakları ve sorumluluk konusunda sık kullanılan sözcükler, sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, insan hakları konusunun yoğunluk oranı % 50,94 iken sorumluluk konusunun % 19,84 olduğu görülmüştür. İnsan hakları ve sorumluluk konuları birbiriyle iç içe olduğu için ve sorumluluk becerisinin önemli görülmesi üzerine, öğrencilerin yaşları ve düzeyleri dikkate alınarak, olabildiğince sade ve farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Hayta Önal (2005) yüksek lisans tezinde, 9. sınıf öğrencilerine uygulanan eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Deneysel olarak yapılan araştırmada örneklem belirlemek amacıyla 212 öğrenciye “Sorumluluk Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu uygulamada deney grubu için 15, kontrol grubu için 15 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda, sorumluluk eğitim programının öğrencinin sorumluluk düzeyini arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca kontrol grubu puanlarında da düşüş olmuştur. Yani, öğrencilere bir eğitim verilmediği takdirde sorumluluk düzeyinde olumsuz bir değişim gösterebileceği ortaya konulup, alanyazına katkı sağlanmıştır.

Magno (2011) yaptığı çalışmada, öğrenme sorumluluğundaki etki alanını geliştirmek için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya farklı üniversitelere kayıtlı 2054 öğrenci katılmıştır. Oluşturulan ölçme aracı; sınır dışı edilme için 10 madde, öğrenme süreci için 10 madde, motivasyon için 10 maddeden oluşmuştur. Yapılan 7 puanlık ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin kendi sorumluluğu iken düşük puanlar öğretmen sorumluluğuna atfedilmiştir. Ölçekteki maddelerin Cronbach Alpha testi ile elde edilen yüksek iç tutarlılığı, ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamıştır.

Acar (2012) yüksek lisans tezinde, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan bir sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel olan çalışma, Mardin’de bulunan bir okulda 8. sınıfa devam eden 94 öğrenciye ön test uygulanması ile başlamıştır. Bu ön test sonucu deney ve kontrol grubuna dahil edilecek öğrenciler belirlenmiştir. Hazırlanan programın uygulanmasından sonra son test yapılmıştır. Bu duruma göre de, hazırlanan sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Ünlüer (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik veli görüşlerini almıştır. Tarama modelinde olan araştırmaya Eskişehir’de bir ilköğretim okulunda 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 24 öğrencinin velisi katılmıştır. Veriler, hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; velilerin çoğunun verdiği cevaba göre sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasının yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Blaskovaa (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik motivasyonu, sorumluluğu ve yaratıcılığını karşılıklı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Birbirini izleyen iki yıl içindeki öğrencilerin nitel ve nicel analizleri yapıp incelenmiştir. İlk yıl 45 öğrenci, ikinci yıl 53 öğrenci konuya dahil edilmiştir. İlk yılki yöntemde öğrenci ortalaması 50,82 iken, ikinci yılki ortalama 53,21 çıkmıştır. İlk yıl 38, ikinci yıl 40 öğrenci 50 ve daha fazla puana ulaşmıştır. Araştırmada öğrenci motivasyonu ve yaratıcılığının geliştirilmesi için koşulların uygun şekilde getirilmesi ve sorumluluk verilmesi, öğrenci başarısı için olumlu bir etki oluşturduğu sonucunu doğurmuştur.

Havenga ve Beer (2016) yaptıkları çalışmada, Tüketici Bilimleri’nde proje tabanlı öğrenme uygulanarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 104 yükseköğretim öğrencisi ile çalışılmıştır. Veriler; anket, doküman, proje ve test ile toplanmıştır. Uygulama için 4 haftalık ders dışı bir proje zamanı oluşturulmuştur. Katılımcılar çiftler halinde çalışacağından dolayı eş seçimi kendilerine bırakılmıştır. Haftada 1

olmak üzere toplam 4 proje belgesi katılımcılar tarafından teslim edilmiştir. Verilerin analizi sonucu; önerilen teorinin öğrenme sorumluluğuna katkı sağladığı saptanmıştır.

Sezer ve Çoban (2016) yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Tarama modelinde olan araştırmaya 467 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilere zihin haritası formu hazırlanıp, sorumluluk kavramının ne anlama geldiği sorulmuştur. Araştırma sonucunda 52 farklı ifade ortaya çıkmıştır. 52 ifade 7 farklı boyutta gruplandırılmıştır. Sorumluluk değeri kazandırılmasının ortaokul öğrencileri için kritik dönem olduğu belirtilmiştir. Bu sebepten dolayı da ortaokul öğrencilerine, öğretim programlarını destekleyecek etkinliklerin yapılması önerilmiştir.

Tran ve Vu (2016) yaptıkları araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik öğrenmelerine karşı algılanan sorumluluğu incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve saha çalışması ile toplanmıştır. Avustralya'nın üç eyaletinden öğrenciler ve personel ile 155 görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler 30 ile 60 dakika arasında sürmüştür ve dijital olarak kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda; uluslar arası öğrencilerin sorumluluk duygusunun vize, finansal baskılar gibi dışsal faktörlerden etkilenebileceği kabul edilirken, içsel ve gerçek öğrenme motivasyonu geliştirerek içsel sorumluluğun geliştirilmesinin de eğitimde önemli olduğu söylenmiştir. Ayrıca, sadece uluslararası öğrencilerin değil, sınıfta ve daha geniş kurumsal topluluklarda özel işlerin üstlenilerek görevleri yerine getirme durumunun önemi vurgulanmıştır.

Yakar (2017) doktora tezinde, potansiyel gelişim alanının bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevlerinin öğrenci sorumluluğunu, fen öğrenmeye dair motivasyonlarını ve fen başarılarını nasıl etkileyeceğini saptamayı amaçlamıştır. Eylem araştırması türünde olan çalışma Muğla ili Ula ilçesinin bir ortaokulunda öğrenim gören 16 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Seçilen fen dersi için 2 ünite belirlenip 5 ay süren uygulama yapılmıştır. 5 aylık uygulama sonucunda; gerçekleştirilen öğrenme görevlerinin çocukların öğrenmeye yönelik sorumluluğunu, fen öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve fen başarısını geliştirdiği görülmüştür.

Sari (2018), proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasının sosyal bilgiler öğreniminde öğrencilerin sorumluluğunu arttırdığı düşüncesiyle bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve 42 öğrenci katılmıştır. Öğretmenler modeli uygularken, öğrencilerin sorumluluk yönlerine odaklanılmıştır. Öğrenme materyallerinin açıklanması ve hevesli grup sunumlarının gösterilmesi öğrencilerin sorumluluk bilinçlerine katkı sağlamıştır. Ulaşılan bulgular, proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirebileceğini göstermiştir.

Karataş (2019) yüksek lisans tezinde, ilkokul değerler eğitiminde yer alan sorumluluk değerinin yaratıcı yazma tekniği ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencinin sorumluluk düzeyine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Erzurum'un Yakutiye ilçesinde belirlenmiş 2 tane 4.sınıf (50 öğrenci) ile yürütülmüştür. 27 kişilik deney grubunda yaratıcı yazma teknikleri kullanılırken, 23 kişilik kontrol grubunda kullanılmamıştır. Veriler ön test ve son test şeklinde yapılan sorumluluk ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubuna yapılan 6 haftalık (haftada 2 saat) uygulama sonucu, son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Yani sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Weyns ve Weyns (2019) yaptıkları çalışmada, temel yazılım mühendisliği dersinde sorumluluk odaklı öğrenme yaklaşımı kullanarak, öğrencilerin yüzeysel öğrenmesine neden olabilecek zayıf katılım sorununu araştırmayı ve çözmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 8 ile 15 arası öğrencisi olan sınıflarda yapılmıştır. Uygulanan kurs 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim yılı olmak üzere iki ardışık yıl devam etmiştir. Kursa ilk yıl 8 öğrenci, ikinci yıl 9 öğrenci kaydolmuştur. Değerlendirme çevrimiçi anketler aracılığıyla yapılmış ve sonuçlar 5 başlıkta toplanmıştır. (1) Öğrencilerin öğrenme sürecinin sahibi olmalarını sağlamak önemlidir. (2) Sürekli yansıma ve geri bildirim öğrenme süreci için anahtardır. (3) Sorumluluk merkezli öğrenme, kurs boyunca bağlılık gerektirir. (4) Sorumluluk merkezli öğrenme, yaratıcılık gerektiren kapsamlı bir çalışmadır. (5) Bir derste uygulanan etkinlik diğer ders etkinliklerini etkileyebileceğinden esneklik önemlidir. Öğrenci geri bildirimi, sorumluluk merkezli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin çalışma materyallerinde daha iyi ustalaşan sorumlu öğrenciler olmalarını sağladığını göstermiştir.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu konuda bütün yaş gruplarına yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Geneli nicel olan araştırmalar ihtiyaçlar doğrultusunda incelenip farklı değişkenlerle olan ilişkileri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenme sorumluluğu kavramının ele alınıp, benzer değişkenlerin kullanıldığı araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Bunlar:

Abdi Golzar (2006) yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirmeyi ve öğrencilerin sorumluluk düzeylerini cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Ölçek için en başta seçilen grup 70 öğrenci velisi ve 70 öğretmenden oluşmaktadır. Bu şekilde 49 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 49 maddelik taslak, uzman görüşleri alınarak 38 maddeye düşürülmüştür. Bu 38 maddelik ölçek 253 öğrenciye uygulanıp, geçerliliği ve güvenilirliği

kabul edilir 24 madde tespit edilmiştir. Daha sonra ölçeğin geçerliliğinin ve öğrencilerin sorumluluklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi için 207 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, geliştirilen ölçek ile beraber iki ölçek daha kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu, 5. sınıflar için yapılan sorumluluk konulu araştırmalarda rahatlıkla kullanılabilceği belirtilmiştir.

Allan (2006) yüksek lisans tezinde, bazı araştırma sorularını inceleyip öğrenme sorumluluğu ile arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yaşa ve cinsiyete göre farklılığını incelemeyi amaçlamıştır. 286 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmanın verileri, 1 açık uçlu soru ve 6 alt boyutlu ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda her ne kadar değişkenler arasında ilişki bulunsa da araştırmacılar; öğretmenler ve öğrenciler arasında anlayış eksikliğinin hala varolduğu, davranışa tam olarak yansıtılmadığı sonucunu çıkarmıştır.

Gömleksiz, Kılınç ve Cüro (2011), öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, araştırmacıların hazırlayıp uzmanların gözden geçirmesi sonucu oluşturulan 32 maddelik ölçek ile toplanmıştır. Araştırmaya 91 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin değerlendirilirken, cinsiyet, kıdem, sınıfın ve okulun ekonomik düzeyi değişkenleri ele alınmıştır. Araştırmada, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmede olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etkinin daha yüksek olabilmesi için de araştırmacılara bir çok öneri sunulmuştur.

Kant (2011), öğretim yeteneği ve sorumluluk duygusunun, ortaokul öğretmenleri arasındaki değişimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 100 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Veriler, “Öğretme Yetenek Testi Pili” ve “Sorumluluk Duygu Testi” ile toplanmıştır. Testler cinsiyet ve kırsal-kentsel değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yeşil (2013), öğrencilerin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini araştırmıştır. Tarama türünde olan bu araştırmada 591 lise öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarını daha iyi yerine getirdikleri saptanıp; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü vb. gibi değişkenlere göre de bu öğrenme sorumluluklarının değişip değişmediği incelenmiştir.

Yıldırım (2016) yüksek lisans tezinde, ergenlerin sorumluluk düzeyi ile ruh sağlıkları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu araştırmıştır. Araştırmada okul türü, cinsiyet, ebeveynin eğitim düzeyi vb. gibi bir çok değişken ele alınmıştır. “Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği” ile “Kısa Semptom Envanteri” uygulanmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle 427 öğrenci seçilmiştir. 16 tane hipotez belirlenmiş ve sonuçlar bu hipotezlere göre tek tek açıklanmıştır.

Gözüyükarı (2019), ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenmeye yönelik sorumluluklarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama yöntemiyle yapılan araştırmanın evrenini Sakarya ilindeki ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Sakarya'nın Adapazarı ilçesinde bir okulun beşinci, altıncı ve yedinci sınıf olmak üzere 300 öğrencisi oluşturmuştur. Veriler 35 maddelik “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Özdemir (2019) yüksek lisans tezinde, lise ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları ile sorumluluk duygu ve davranışları arasındaki ilişkinin olup olmadığını, varsa ne yönde ve ne düzeyde bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Iğdır ilinde seçilen 2 ortaokul ve 2 lisede öğrenim gören öğrenciler, örneklemini de bu okullarda öğrenim gören 441 öğrenci oluşturmuştur. Veriler 2 farklı ölçek ile toplanmıştır. Birisi 22 maddelik beden eğitimi sportmenlik ölçeği, diğeri de 18 maddelik sorumluluk duygu ve davranış ölçeğidir. Veriler, okul düzeylerine ve cinsiyetlere göre analiz edilip açıklanmıştır.

Hakkari (2020), meslek yüksek okulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Hatay'da 3 meslek yüksek okulunda öğrenim gören 205 öğrenci ile yürütülmüştür. Tarama modelinde yapılan araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve öğrenme sorumluluğu ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin orta değer üzerinde olduğu; öğrenme sorumluluğunun cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet edilen yer ve öğrenim görülen okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığının olup olmadığı belirlenmiştir.

Özbulat (2020) yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu görmek amacıyla tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın evrenini Düzce ilinde ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiş 960 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler; kişisel bilgi formu, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ve okul motivasyonu ölçeği ile toplanmıştır. Veriler kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır. Korelasyon analizi sonucu öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonu arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlü olarak tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi ve cinsiyet bir çok araştırmaya dahil edilirken, araştırmalarda çok fazla yer verilmeyen ancak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen, anne öğrenim durumu, baba

öğrenim durumu, anne-baba mesleği vb. gibi değişkenlerinin de yer aldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaratıcı Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Cramond, Martin ve Shaw (1990), 75 üstün yetenekli öğrenciyi dahil ettiği deneysel çalışmada, yaratıcı problem çözme becerisi eğitimi almış öğrencilerin, öğrencilere sunulan diğer problemlerin çözümüne genellenebilirliğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, yaratıcı problem çözme stratejilerinin, eğitim alan grup tarafından daha yüksek derecede transfer edildiği görülmüştür.

Arslan, Aktan ve Kamaraj (1997), anaokulu eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Tarama türünde olan araştırmanın evrenini; İstanbul'un Beşiktaş, Kadıköy ve Bakırköy ilçelerinde 1996-1997 eğitim-öğretim yılında okul öncesine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş kurumlardan seçilen 247 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yaratıcılığı ölçmek için Torrence yaratıcı düşünce testinin şekilsel formu kullanılmıştır. Anaokulu eğitiminin yaratıcılık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ancak problem çözme ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Proctor (2001), proje tabanlı eğitimin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı problem çözme özellikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 7 ilköğretim okulunda 24 sınıfta öğrenim gören 520 öğrenci ile yapılmıştır. Okulların beşinden 14 sınıf deney grubu, kalan 2 okuldan 10 sınıf ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Ön test uygulandıktan sonra deney grubundan 7 sınıfa bahsedilen program yıl boyunca uygulanırken, diğer 7 sınıfa programın yanında bilgi ve iletişim teknolojilerini kesintisiz kullanabilme de eklenmiştir. 438 öğrenciden tam veri alınması sonucu; programın tek başına yeterli kalmayıp, bilgisayar teknolojisinin programa eklenmesiyle öğrencilerin kişisel yaratıcılık özelliklerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Özkök (2005), ilköğretim okullarında disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 45 tane 7. Sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Tek gruplu deneysel model ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisini etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin hizmetiçi kurslarına, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme konusunun eklenmesi önerilmiştir.

Koray ve Azar (2008), ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ve mantıksal düşünme düzeylerinin cinsiyet ve seçilen alana göre değişip değişmediğini görmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Tarama türünde olan çalışmanın evrenini Zonguldak Ereğli’de okuyan dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencileri oluştururken, örneklemini ise evrenden seçilen 5 okuldan 325 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 30 maddelik problem çözme envanteri ve 21 maddelik mantıksal düşünme testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyetin problem çözme ve mantıksal düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, fen bilimleri alanındaki öğrencilerin mantıksal düşünme becerisi yönünden diğer alanlardaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Pannells (2010) doktora tezinde, öğretmen adaylarına uygulanan yaratıcı problem çözme modelinin öğretiminin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 67 kadın 7 erkekten oluşan 74 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar rastgele deney ve kontrol grubuna alınmıştır. Gruplar; kontrol grubu, sadece yaratıcı problem çözme eğitimi almış grup, sadece sınıf yönetimi eğitimi almış grup ve hem yaratıcı problem çözme hem de sınıf yönetimi eğitimi almış grup şeklindedir. Araştırma sonucunda; yaratıcı problem çözme eğitimi almış öğrencilerin, yaratıcı problem çözme stratejilerinde diğer öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olduğu ifade edilmiştir.

Al-khatib (2012), Alia Üniversitesi Koleji’nde okuyan kız öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda beyin fırtınası tekniğinin etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. 47’si deney, 51’i kontrol olmak üzere 98 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubuna 1 aylık beyin fırtınası tekniği programı uygulanmıştır. Veriler “Torrence Yaratıcı Düşünme Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yani beyin fırtınası etkinliklerinin kullanılmasının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cojorn, Koocharoenpisal, Haemaprasith ve Siripankaew (2012), yaratıcı problem çözme öğrenme modelinin öğrencilerin başarısı, yaratıcılık becerileri ve bilimsel tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar deney ve kontrol olmak üzere iki gruptur. Deney grubunu 46, kontrol grubunu 48 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulanacak ders planlarını katılımcılar oluşturmuştur. Öğrencilere başarı testi, bilimsel yaratıcılık testi ve bilimsel tutum envanteri uygulanmıştır. Araştırma, yaratıcı problem çözme öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenme başarısını, bilimsel yaratıcılığını ve bilimsel tutumlarını geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Ülger (2012) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak 7. sınıfa devam

eden 108 öğrenci belirlenmiştir. Veriler “Torrence Yaratıcı Düşünme Testi” ve “Problem Çözme Envanteri” ile toplanmıştır. Bu iki ölçek arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bu iki değişken arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuç ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değiştiğidir.

Önol (2013) yüksek lisans tezinde, fizik dersinde kullanılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerisine ve başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 52 tane 11. sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Aynı ayrı deney ve kontrol grubu oluşturulmayıp tek grupla öntest ve sontest yapılarak incelenmiştir. Etkinlikler yapıldıktan sonra sontest puanları yüksek çıkmıştır. Yani, yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmeler sonucunda, bu tarz etkinliklerin öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarını da olumlu yönde etkilediğinden bahsedilmiştir.

Effendi (2017), lise öğrencilerine yaratıcı problem çözme modelinin uygulanması sonucu öğrencilerin üst bilişlerindeki değişiklikleri görmek amacıyla yarı-deneysel bir araştırma yapmıştır. Deney grubuna yaratıcı problem çözme modeli uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Her grup matematiksel ön bilgilerine göre yüksek, orta ve düşük seviyelere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı problem çözme modelindeki üst biliş düzeyi geleneksel yöntemdekinden önemli ölçüde yüksektir. Ancak yaratıcı problem çözme öğrenme modeli, orta ve yüksek matematik becerisine sahip öğrencilere başarıyla uygulanırken, düşük matematik becerisine sahip öğrenciler için daha az uygun olduğu söylenmiştir.

Bal İncebacak ve Ersoy (2018), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma Karadeniz Bölgesi’nde 2 ilden rastgele seçilmiş 72 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Türkçeye çevrilmiş bir problemin sunulmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problemi anlama aşamasında sıkıntı yaşamaları sebebiyle sunulan problemi eksik çözdükleri tespit edilmiş ve bu sonucun da farklı sebeplerinin olabileceği düşüncesiyle önerilerde bulunulmuştur.

Nonthamand (2018) yaptığı araştırmada, Tayland’da öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin açık öğrenme, iş birliği, öğrenme araçları ve yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 16 üniversiteden seçilmiş 419 yüksek öğrenim öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, en yüksek ilişkinin de grup tartışması ve yaratıcı problem çözme becerisi arasında olduğu görülmüştür. Açık öğrenme modelinin uygulandığı durumda işbirlikli öğrenme,

öğrenme araçlarını etkin kullanma vb. gibi durumlar açığa çıktığı için yaratıcı problem çözme becerisini açık öğrenme modelinin uygulanması ile kazandırılabilceği düşünülmektedir.

Pehlivan (2019) yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyonel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemini Sakarya'nın 10 ilçesinde görev yapan toplam 327 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucu; iki değişkenin bütün alt boyutları arasında boyutların tamamında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Yıldırım ve Akman (2019), yaratıcı problem çözme etkinliklerinin beş yaş çocuklarının yaratıcılığına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Hem nicel hem de nitel veriler toplanacağı için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de yeterli kaynağa ulaşamaması sebebiyle çalışmanın ilk aşamasındaki veriler Amerika Birleşik Devletleri'nde toplanmıştır. İkinci aşamada ise Eskişehir'de belirlenen öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğrenciler 19 kişi deney grubu 20 kişi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin çok fikir üretme, özgün fikirler üretme, ayrıntılı düşünme ve yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı düşünme, problem çözme ve yaratıcı problem çözme becerisi konusunda bir çok araştırma olduğu gibi aynı konunun ele alınıp benzer değişkenlerin yer aldığı çalışmalar da mevcuttur. Bunlar:

Sonmaz (2002) yüksek lisans tezinde, problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka puanları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Korelasyonel türde olan araştırmanın evrenini İstanbul'un Kadıköy ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluştururken, örneklemini evrenden tesadüfi olarak seçilmiş 364 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ayrıca problem çözme becerisinin, yaratıcılığın ve zekanın cinsiyete göre farklılaşma durumu da incelenmiştir. Değişkenler arasında yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre; problem çözme puanı ile zeka testi puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Problem çözme puanı ile yaratıcılığın bazı alt boyutları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde, bazı alt boyutları arasında ise 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde zeka testi puanı ile yaratıcılığın bazı alt boyutları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde, bazı alt boyutları arasında da 0,01 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yaşar ve Aral (2010) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitiminin yaratıcı düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Tarama modeli olan araştırmanın evrenini, Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının ana sınıflarına devam eden 6 yaş grubu çocukları; örneklemini ise, tesadüfi olarak seçilmiş 8 okuldan 210 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin

yaratıcı düşünme becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları ve cinsiyet arasındaki ilişki de saptanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Zeytun (2010) yüksek lisans tezinde, okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu düzeylerle öğretmen adaylarının cinsiyetleri, buldukları sınıf düzeyleri, anne-baba meslekleri, anne-baba öğrenim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. belirlemeyi amaçlamıştır. Korelasyonel modeldeki araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklemini ise, evrenden seçilmiş 232 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tunç ve Taşgın (2018), ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama türünde olan araştırmaya 264 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrenciler cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, baba mesleği ve anne mesleği değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Genel sonuçta da, çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik algılarının iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paf (2019) yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin bilişimsel düşünme becerileri ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Korelasyonel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Germencik ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise oransız küme yoluyla seçilen 1098 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bilişimsel düşünme ile yaratıcı problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma durumu da incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu, yaratıcı problem çözme becerisi ile bilişimsel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yaratıcı problem çözme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bütün yaş gruplarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak yaratıcılığın en yüksek ve geliştirilebilir olduğu dönem okul öncesi dönem olduğu için, bu yaş grubuna yönelik araştırmalar daha fazladır. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulması sebebiyle, araştırma bu yaş grubuna yöneliktir. Bu yaş grubuna yönelik yapılan araştırmalarda, yaratıcı problem çözme becerisinin ne düzeyde olduğu, bu becerinin farklı öğrenme modelleri, farklı öğretme teknikleri, yaratıcılık, zeka, başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaratıcılık, yaratıcı düşünme vb. gibi değişkenler ile arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Bu konudaki araştırmalarda da, öğrenmeye yönelik sorumluluk ile ilgili yapılan araştırmalarda olduğu gibi anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği vb. gibi değişkenlere çok fazla yer verilmemiştir. Bu değişkenlerin yer aldığı araştırmalara ihtiyaç duyulması sebebiyle anne-baba öğrenim durumu değişkenleri çalışmaya dahil edilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı kaynaklı yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrenmeye yönelik sorumluluk ile yaratıcı problem çözüme becerisine yönelik bir çok çalışmanın mevcut olduğu görölmektedir. Bu araştırmalar sonucunda, bireyleri yaşamları boyunca etkileyen çok sayıda faktörün olduğu, bu faktörlerden problem çözüme becerisinin, yaratıcılığın, sorumluluğun da son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Farklı değişkenler üzerinde etkili olması, geniş bir kitleye hitap edebilmesi ve farklı durumları da olumlu etkileyebilmesi dolayısıyla öğrenmeye karşı sorumluluk ve yaratıcı problem çözüme becerisi araştırmaya değer konular olarak görölmüştür. Ayrıca ortaokul öğrencilerinde, problem çözüme ve sorumluluk becerilerinde eksikliklerin olduğu ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu yüzden araştırmada, bu kavramların yer almasına ve bu yař grubunun sečilmesine özen gösterilmiştir.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ve yaratıcı problem çözüme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucu dikkat çeken bir husus da, bu iki kavramın farklı çalışmalarda benzer değişkenlerle ilişkilendirilmesi ve ilişkinin olup olmadığı yönündeki sonuçların da yine benzerlik göstermesidir. Bu durum, bu iki kavram arasında ilişki olabileceği konusunda da yol gösterici olmuştur. Kiřisel bilgiler formunda yer alacak değişkenler sečilirken ise; aynı konuda farklı sonuçlar doğurmuş değişkenler ve daha önce araştırmalara çok fazla dahil edilmemiş değişkenler olmasına dikkat edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ortaokul öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama türünde bir çalışmadır. İlişkisel araştırma desenlerinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki var olabilecek ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için korelasyon istatistik testi tercih edilir. Bu desende araştırmacılar, değişkenleri kontrol veya manipüle etmezler. Bunun yerine korelasyon istatistiğini kullanarak her bireye ait iki veya daha fazla puanı ilişkilendirirler (Creswell, 2012/2017). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde herhangi bir manipülasyon yapılmadan araştırıldığı için ilişkisel bir çalışmadır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Değişkenlere müdahale edilmemesi sebebiyle korelasyonel araştırmalar nedensel karşılaştırma araştırmalarına benzer. Ancak nedensel karşılaştırma araştırmalarında bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenler varken korelasyonel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Bu inceleme neden konusunda fikir verebilir ancak kesinlikle nedeni budur şeklinde yorumlanamaz. Bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır. Bu yaklaşım, veri toplama araçlarının uygulanması dışında araştırmacının herhangi bir şekilde müdahale etmemesini temel alır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Korelasyonel bir çalışmanın temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve ilişki varsa ona göre tahminlerde bulunabilecek bir regresyon denklemi belirlemektir. İstatistiksel analiz ile değişkenler arasındaki ilişkiye, bir derece ve yön verilir. İlişki derecesi, değişkenlerin ne kadar yakın ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu genellikle -1 ile +1 arasında bir sayıdır ve korelasyon katsayısı olarak bilinmektedir. Bu katsayının 0 olması ise değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir (Simon & Goes, 2011). Çalışmalar sürekli ölçeklerde ifade edildiğinde, ölçekler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla en sık kullanılan istatistikler Bravais-Pearson (parametrik) ve Spearman (parametrik olmayan) korelasyon katsayısıdır. Pearson korelasyon katsayısı, aynı gruptan toplanan verilerin normal dağılımı takip etmesi durumunda uygun bir ilişki ölçüsüdür;

Spearman korelasyon katsayısı, verilerin normal dağılım varsayımı kabul edilemez olduğunda kullanılan bir ilişki ölçüsüdür (Artusi, Verderio, & Marubini, 2002).

Araştırmada, öğrenmeye karşı sorumluluk ve yaratıcı problem çözme becerisinin; sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediği ve öğrenmeye karşı sorumluluk ile yaratıcı problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Akdağmadeni ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim döneminde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi bilgiler doğrultusunda Yozgat ili Akdağmadeni ilçesine bağlı ortaokullarda kayıtlı yaklaşık 2126 öğrenci bulunmaktadır.

Örneklem seçilirken, Yozgat ili Akdağmadeni ilçesindeki ortaokullar ekonomik ve kültürel yapıya bağlı olarak alt bölgelere ayrılmıştır. Bu bölgelerden çalışma evrenini temsil edeceği düşünülen 2 ortaokul tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Seçilen 2 okulda öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen 280 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. .

Öğrencilerin kişisel bilgilerine dair veriler frekans (n) ve yüzde (%) kullanılarak tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1 . Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	n	%
5.sınıf	58	20.7
6.sınıf	59	21.1
7.sınıf	60	21.4
8.sınıf	103	36.8
Toplam	280	100.0

Tablo 1'e göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %20.7'si (n=58) 5. sınıf, %21.1'ini (n=59) 6. sınıf, %21.4'ünü (n=60) 7. sınıf ve %36.8'ini (n=103) 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımlarına bakıldığında geneli birbirine yakın olmakla birlikte 8. sınıflardan araştırmaya katılan öğrenci sayısı diğerlerinden fazladır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kız	147	52.5
Erkek	133	47.5
Toplam	280	100.0

Tablo 2’ye göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %52.5’i (n=147) kız, %47.5’i (n=133) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu değerler, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetleri açısından oranların birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*

Anne öğrenim durumu	n	%
Okur-yazar olmayan	16	5.7
İlkokul	102	36.4
Ortaokul	110	39.3
Lise	40	14.3
Üniversite	9	3.2
Yüksek lisans ve sonrası	3	1.1
Toplam	280	100.0

Tablo 3’e göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları; okur-yazar olmayan %5.7 (n=16), ilkokul mezunu olan %36.4 (n=102), ortaokul mezunu olan %39.3 (n=110), lise mezunu olan %14.3 (n=40), üniversite mezunu olan %3.2 (n=9), yüksek lisans ve sonrasında yapmış olan %1.1 (n=3) şeklinde dağılım göstermiştir.

Bu veriler ışığında, annelerin öğrenim durumlarına göre 39.3’lük en yüksek yüzdeyle ortaokul mezunu annelerdir. İkinci sırayı 36.4’lük yüzdeyle ilkokul mezunları, üçüncü sırayı ise 14.3’lük yüzdeyle lise mezunları takip etmektedir. Bulgular neticesinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında %90’ının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Baba öğrenim durumu	n	%
Okur-yazar olmayan	10	3.6
İlkokul	72	25.7
Ortaokul	86	30.7
Lise	80	28.6
Üniversite	29	10.4
Yüksek lisans ve sonrası	3	1.1
Toplam	280	100.0

Tablo 4'e göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim durumları; okur-yazar olmayan %3.6 (n=10), ilkokul mezunu olan %25.7 (n=72), ortaokul mezunu olan %30.7 (n=86), lise mezunu olan %28.6 (n=80), üniversite mezunu olan %10.4 (n=29), yüksek lisans ve sonrasını yapmış olan %1.1 (n=3) şeklinde dağılım göstermiştir.

Bu veriler incelendiğinde; en çok yüzdeliğe sahip %30.7'lik dağılım ile ortaokul mezunu babalardır. İkinci sırayı %28.6 ile lise mezunu, üçüncü sırayı %25.7 ile ilkokul mezunu babalar takip etmiştir. Bulgular neticesinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında %85'inin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Anne öğrenim durumu dağılımı ile benzerlik gösteren baba öğrenim durumunda, üniversite mezunu ve lise mezunu babaların sayısı, üniversite ve lise mezunu annelerin sayısından fazladır. Bu durumda babaların öğrenim durumunun, annelerin öğrenim durumundan biraz daha yüksek olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formunun, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ve yaratıcı problem çözme özellikleri envanterinin uygulanabilmesi için 24.12.2019 tarih ve 55005497-605.01.E/25687954 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü onayı ile gerekli olan araştırma izni alınmıştır. Örnekleme yer alan okullardaki ortaokul öğrencilerine, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ölçek formları araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerine açıklamalar yapılarak bizzat uygulanmıştır. 300 öğrenciye ölçekler uygulanmış ve 280 tanesi geçerli görülüp değerlendirmeye alınmıştır.

Kişisel bilgi formu.

Araştırmada, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ve yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri ile birlikte sınıf, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği.

Araştırmada, değişkenlerden biri olan öğrenmeye yönelik sorumluluğu ölçmek amacıyla Yakar ve Saracoğlu (2017)'nin geliştirdiği “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ölçekte yer alacak boyutlar ve bu boyutlarla ilgili maddeler oluşturulmuştur. Maddelerin geçerliliği için üç aşamalı bir çalışma yapılmıştır. İlk olarak, çalışma grubundan farklı okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine konu ile ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar incelenip uygun kelimeler ya da cümleler alınmıştır. İkinci olarak, konu ile ilgili literatür taranmıştır ve çeşitli ölçeklerden cümleler alınmıştır. Son olarak da, alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak 43 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. 5’li likert tipi olan ölçek; “Bana hiç uygun değil=1”, “Bana uygun değil=2”, “Bana kısmen uygun=3”, “Bana uygun=4”, “Bana tamamen uygun=5” şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekte herhangi bir eksikliğin olup olmadığını belirlemek için 76 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Asıl ölçek uygulaması Muğla ilinde ortaokula devam eden üç farklı okuldan seçilmiş 392 öğrenciye yapılmıştır. 335 öğrencinin ölçeği geçerli sayılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS ve AMOS programları kullanılarak faktör ve madde analizleri yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu 35 maddelik ölçek ortaya çıkmıştır. 35 maddelik ölçekte; aritmetik ortalama: 138.12 , ortanca: 143.00 , standart sapma: 20.85 , varyans: 434.64 , standart hata: 1.14 , en düşük puan: 45 , en yüksek puan: 169 , ranj: 124 ve cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Bu araştırma için “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” nin ortalama skoru, standart sapması ve güvenilirlik katsayısı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı, Ortalaması, Standart Sapması

Ölçekteki madde sayısı	Cronbach Alpha	\bar{X}	ss	N
35	.92	142.382	19.914	280

Yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise, yaratıcı problem çözme becerilerinin saptanması için Baran Bulut, İpek ve Aygün’ün (2018) geliştirdiği “Türkçeye uyarlanan yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri” dir. Orjinali Cho’nun geliştirdiği ölçek 5’li likert tipi ve 49 maddeliktir. Lin tarafından 2010 yılında ölçeğin incelenmesi ile 9 maddenin bölümlerle alakalı olmadığı ve çıkarılması gerektiği düşünülmüştür. Lin tarafından tekrar geliştirilen ölçek 40 madde ile son şeklini almıştır. Bu ölçekte yaratıcı problem çözme; yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceri olmak üzere 5 bölümden

oluşmaktadır. Ölçekteki puanlamalar; “Hiçbir zaman=1”, “Nadiren=2”, “Bazen=3”, “Sık sık=4”, “Her zaman=5” şeklinde yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları beş bölümde; yakınsak düşünme için .84, ıraksak düşünme için .87, motivasyon için .79, çevre için .89, genel bilgi ve beceriler için .85 şeklindedir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında çeviride hata olmaması için alanında uzman kişilerden oluşan bir grup oluşturulmuştur. Bu grubun ortak çalışmaları sonucu ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim öğretim yıllarında Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki farklı illerden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 856 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Örneklem için seçilen öğrencilere 49 maddelik ilk ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucu hem 49 maddelik modelin hem de 40 maddelik modelin geçerliliği hesaplanmıştır. Güvenilirliğin saptanması amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. 49 maddelik ölçekte bu katsayı; yakınsak düşünmede .85 iken 4 maddenin çıkarılması sonucu .78’e, ıraksak düşünmede .82 iken 2 maddenin çıkarılması sonucu .79’a, motivasyonda .81 iken 3 maddenin çıkarılması sonucu .73’e düşmüştür. Çevre için .88 olan alpha değeri genel bilgi ve beceri için de .77’dir. Yapılan ölçümlerde, orijinal ölçekteki 5 bölümün uygun olduğu ve hem 49 hem de 40 maddelik modelin iyi sonuç verdiği saptanmıştır. Modellerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sonucu, orijinal ölçeğin son hali olan 40 maddelik modelin Türkiye’de daha uygun olabileceği kanısına varılmış ve bu model önerilmiştir (Baran Bulut *vd.*, 2018).

Bu araştırma için “Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Ölçeği”nin ortalama skoru, standart sapması ve güvenilirlik katsayısı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı, Ortalaması, Standart Sapması*

Ölçeğin boyutları	Madde sayısı	Cronbach Alpha	\bar{X}	ss	N
Yakınsak düşünme	8	.69	30.671	5.419	280
Iraksak düşünme	10	.77	35.785	6.631	280
Motivasyon	6	.73	22.639	4.603	280
Çevre	11	.88	43.257	8.740	280
Genel bilgi ve beceri	5	.72	18.092	3.798	280
Toplam	40	.93	150.446	24.034	280

Hem “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” hem de “Yaratıcı Problem Çözme Envanteri”, ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış veri toplama araçları olması sebebiyle hem de ölçeklerin güncel olması nedeniyle madde eklemeye veya madde çıkarmaya gerek duyulmadan gerekli izinler alınarak olduğu gibi kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma problemlerine ilişkin analizler yapılırken verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin yakınlık derecesi ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri incelenmiştir. Mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine eşit olması durumunda veriler normal dağılırken, bu eşitliğin sağlanamaması durumunda veriler normal olmayan yani çarpık şekilde dağılmaktadır (Sezgin, 2015).

Gerekli incelemelerin yapılması üzerine, verilerin normal dağılmadığı (Bkz. EK 1) belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, parametrik olmayan ölçümlerden yararlanılması gerekmektedir (Ural & Kılıç, 2018). Bu bağlamda araştırmada yer alan verilerin analiz işlemleri için parametrik olmayan analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu karar neticesinde, cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye karşı sorumluluk ve yaratıcı problem çözme becerilerinin değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız değişkenlere uygulanan Mann-Whitney U Testi; sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre öğrenmeye karşı sorumluluk ve yaratıcı problem çözme becerilerinin değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi; öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise Spearman Korelasyon Testi uygulanmıştır. Tüm sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde yorumlanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Ss	U	Z	p
Kız	147	150.80	15.12	4774.000	-7.39	.000*
Erkek	133	133.07	20.46			

Not. * = $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=4774.000$, $p < .05$]. Kız öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk sıra ortalama puanının (150.80), erkek öğrencilerin sıra ortalama puanından (133.07) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 8’de ölçeğin alt boyutları ile verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Ss	U	Z	p
Yakınsak düşünme	Kız	147	32.10	5.09	6397.000	-5.00	.000*
	Erkek	133	29.08	5.33			
İraksak düşünme	Kız	147	36.76	6.74	7978.000	-2.66	.008*
	Erkek	133	34.69	6.35			
Motivasyon	Kız	147	23.78	4.36	6676.500	-4.59	.000*
	Erkek	133	21.37	4.54			
Çevre	Kız	147	45.26	8.87	6584.000	-4.72	.000*
	Erkek	133	41.03	8.05			
Genel bilgi ve beceri	Kız	147	18.31	3.89	9145.500	-.93	.350
	Erkek	133	17.84	3.68			
Toplam	Kız	147	156.23	23.07	6751.000	-4.47	.000*
	Erkek	133	144.04	23.52			

Not. * = $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$U=6751.000$, $p < .05$]. Kız öğrencilerin yaratıcı problem çözme sıra ortalaması puanının (156.23), erkek öğrencilerin sıra ortalaması puanına göre (144.04) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı problem çözmenin alt boyutları incelendiğinde; yakınsak düşünme [$U=6397.000$, $p < .05$], iraksak düşünme [$U=7978.000$, $p < .05$], motivasyon [$U=6676.500$, $p < .05$] ve çevre [$U=6584.000$, $p < .05$] boyutlarında da kızlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, fakat genel bilgi ve beceri boyutunda [$U=9145.500$, $p > .05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, kız öğrencilerin sıra ortalaması puanı (18.81) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması puanının (17.84) birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	n	Sıra ortalaması	Ss	Sd	X ²	p
5.sınıf	58	141.05	22.91			
6.sınıf	59	143.52	22.84			
7.sınıf	60	143.63	17.37	3	1.221	.748
8.sınıf	103	141.38	17.39			

Not. * = p<.05

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2=1.221$, $p>.05$]. Sınıf düzeylerine bakıldığında; beşinci sınıf (141.05), altıncı sınıf (143.52), yedinci sınıf (143.52) ve sekizinci sınıf (141.38) öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk sıra ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeylerinde, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 10'da ölçeğin alt boyutları ile verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	n	Sıra ortalaması	Ss	Sd	X ²	p	Fark
Yakınsak düşünme	5.sınıf	58	30.86	5.80				
	6.sınıf	59	31.15	5.87				
	7.sınıf	60	29.88	5.45				
	8.sınıf	103	30.74	4.91	3	1.821	.610	
İraksak düşünme	5.sınıf	58	35.74	7.32				
	6.sınıf	59	35.86	6.87				
	7.sınıf	60	35.81	6.14				
	8.sınıf	103	35.74	6.45	3	.061	.996	
Motivasyon	5.sınıf	58	22.87	4.67				
	6.sınıf	59	23.03	4.69				
	7.sınıf	60	22.90	4.32				
	8.sınıf	103	22.12	4.68	3	2.026	.567	
Çevre	5.sınıf	58	42.58	8.23				
	6.sınıf	59	44.47	8.69				
	7.sınıf	60	45.81	7.72				
	8.sınıf	103	41.44	9.23	3	11.375	.010*	7>8*

Tablo 10. *devamı*

Genel bilgi ve beceri	5.sınıf	58	17.70	4.01	3	.902	.825
	6.sınıf	59	18.00	4.17			
	7.sınıf	60	18.51	3.23			
	8.sınıf	103	18.11	3.78			
Toplam	5.sınıf	58	149.77	26.28	3	2.392	.495
	6.sınıf	59	152.52	25.97			
	7.sınıf	60	152.93	21.64			
	8.sınıf	103	148.18	22.97			

Not. * = $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2=2.292$, $p > .05$]. Yaratıcı problem çözenin alt boyutlarından; yakınsak düşünme [$\chi^2=1.821$, $p > .05$], ıraksak düşünme [$\chi^2=.061$, $p > .05$], motivasyon [$\chi^2=2.026$, $p > .05$], genel bilgi ve beceri [$\chi^2=.902$, $p > .05$] boyutlarında da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, çevre [$\chi^2=11.375$, $p < .05$] boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunmayan boyutlardaki öğrencilerin sıra ortalamaları birbirine yakındır. Çevre boyutunda ise, Bonferroni uyarlaması uygulanması üzerine ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu; 7. sınıf öğrencilerinin çevre sıra ortalamasının (45.81), 8. sınıf öğrencilerinin çevre sıra ortalamasından (41.44) yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Anne öğrenim durumu	n	Sıra ortalaması	Ss	Sd	χ^2	p
Okur-yazar olmayan	16	135.12	21.83	5	5.003	.416
İlkokul	102	140.98	19.94			
Ortaokul	110	143.08	19.20			
Lise	40	146.05	20.93			
Üniversite	9	143.88	18.97			
Yüksek lisans ve sonrası	3	149.66	26.08			

Not. * = $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2=5.003$, $p>.05$]. Anne öğrenim durumlarına bakıldığında annesi; okur-yazar olmayan (135.12), ilkökul öğrenimini tamamlayan (140.98), ortaokul öğrenimini tamamlayan (143.08), lise öğrenimini tamamlayan (146.05), üniversite öğrenimini tamamlayan (143.88), yüksek lisans ve sonrası öğrenimi tamamlayan (149.66) öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk sıra ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeylerinde, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Anne öğrenim durumu	n	Sıra ortalaması	Ss	Sd	X ²	p	Fark
Yakınsak düşünme	Okur-yazar olmayan	16	30.06	3.58				
	İlkokul	102	30.36	5.20				
	Ortaokul	110	30.56	5.86	5	3.776	.582	
	Lise	40	31.70	5.65				
	Üniversite	9	31.00	4.38				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	33.66	4.04				
İraksak düşünme	Okur-yazar olmayan	16	32.06	4.18				
	İlkokul	102	35.13	6.82				
	Ortaokul	110	36.31	6.80	5	14.810	.011*	Lise>Okur-yazar olmayan
	Lise	40	36.87	5.54				
	Üniversite	9	35.11	6.80				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	45.66	5.13				
Motivasyon	Okur-yazar olmayan	16	20.12	3.55				
	İlkokul	102	22.10	4.76				
	Ortaokul	110	23.21	4.45	5	12.225	.032*	
	Lise	40	23,55	4.39				
	Üniversite	9	21.00	5.61				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	25.66	2.51				
Çevre	Okur-yazar olmayan	16	42.56	7.42				
	İlkokul	102	42.14	8.72				
	Ortaokul	110	44.06	8.52	5	6.189	.288	
	Lise	40	44.42	8.14				
	Üniversite	9	39.66	14.50				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	50.33	6.42				
Genel bilgi ve beceri	Okur-yazar olmayan	16	16.12	2.57				
	İlkokul	102	17.93	3.65				
	Ortaokul	110	18.20	3.74				
	Lise	40	18.72	4.10	5	8.831	.116	
	Üniversite	9	18.44	5.61				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	20.66	4.50				

Tablo 12. devamı

Toplam	Okur-yazar olmayan	16	140.93	14.98	5	10.867	.054
	İlkokul	102	147.68	24.40			
	Ortaokul	110	152.36	24.40			
	Lise	40	155.27	23.01			
	Üniversite	9	145.22	30.11			
	Yüksek lisans ve sonrası	3	176.00	21.93			

Not. * = p<.05

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeyleri anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2=10.867$, $p>.05$]. Yaratıcı problem çözmenin alt boyutlarından yakınsak düşünme [$p>.05$], çevre [$p>.05$], genel bilgi ve beceri [$p>.05$] boyutlarında anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, ıraksak düşünme [$p<.05$] ve motivasyon [$p<.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılık görülen motivasyon ve ıraksak düşünme boyutlarında ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bonferroni uyarlanması uygulanmasının ardından ıraksak düşünme boyutunda anlamlı farklılık görülürken, motivasyon boyutunda bu anlamlılık görülmemiştir. ıraksak düşünmede; annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanının (36.87), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin sıra ortalama puanına (32.06) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde, baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Baba öğrenim durumu	n	Sıra ortalaması	Ss	Sd	X ²	p	Fark
Okur-yazar olmayan	10	139.80	23.62				
İlkokul	72	136.16	20.29				
Ortaokul	86	142.63	20.39				
Lise	80	147.83	17.25	5	14.539	.013*	Lise>İlkokul
Üniversite	29	141.72	19.52				
Yüksek lisans ve sonrası	3	153.66	24.21				

Not. * = p<.05

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=14.539$, $p<.05$]. Farklılığın oluştuğunun görülmesi üzerine ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Bonferroni uyarlanması uygulanmasının ardından, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında öğrenmeye yönelik sorumluluk yönünden anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanının (147.83), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanından (136.16) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeylerinde, baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Baba öğrenim durumu	n	Sıra ortalama sı	Ss	Sd	X ²	p	Fark
Yakınsak düşünme	Okur-yazar olmayan	10	28.60	3.97				
	İlkokul	72	29.44	4.80				
	Ortaokul	86	30.86	5.74	5	17.177	.004*	Lise> İlkokul
	Lise	80	32.03	5.19				
	Üniversite	29	29.51	5.99				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	36.33	4.04				
İraksak düşünme	Okur-yazar olmayan	10	33.30	6.21				
	İlkokul	72	34.08	6.63				
	Ortaokul	86	36.41	6.84	5	13.084	.023*	
	Lise	80	36.21	5.92				
	Üniversite	29	36.86	6.94				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	45.00	6.24				
Motivasyon	Okur-yazar olmayan	10	21.10	4.09				
	İlkokul	72	21.23	4.37				
	Ortaokul	86	23.30	4.46	5	13.575	.019*	Ortaokul> İlkokul
	Lise	80	23.38	4.58				
	Üniversite	29	22.44	4.99				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	24.33	6.65				
Çevre	Okur-yazar olmayan	10	43.60	7.77				
	İlkokul	72	40.55	8.59				
	Ortaokul	86	43.96	8.53	5	12.425	.029*	Lise> İlkokul
	Lise	80	45.01	8.41				
	Üniversite	29	42.82	10.08				
	Yüksek lisans ve sonrası	3	44.00	6.24				

Tablo 14. devamı

Genel bilgi ve beceri	Okur-yazar olmayan	10	17.30	3.77			
	İlkokul	72	17.41	3.78			
	Ortaokul	86	18.12	3.77			
	Lise	80	18.46	3.47	5	6.954	.224
	Üniversite	29	18.51	4.62			
	Yüksek lisans ve sonrası	3	22.00	2.64			
Toplam	Okur-yazar olmayan	10	143.90	22.57			
	İlkokul	72	142.73	22.96			
	Ortaokul	86	152.67	24.18			
	Lise	80	155.11	22.58	5	14.778	.011*
	Üniversite	29	150.17	26.46			
	Yüksek lisans ve sonrası	3	171.66	25.02			

Not. * = p<.05

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme beceri düzeyleri baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=14.778$, $p<.05$]. Farklılığı ayrıntılı incelemek için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır. Bonferroni uyarlanması uygulanmasının ardından babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında yaratıcı problem çözme becerisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu; babası lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanının (155.11), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanından (142.73) daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlara da uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucu; yakınsak düşünme, motivasyon ve çevre boyutlarında da baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin yakınsak düşünme sıra ortalama puanının (32.03), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanından (29.44) daha yüksek olduğu; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin motivasyon sıra ortalama puanı (23.30) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanının (23.38), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanından (21.23) daha yüksek olduğu; babası lise mezunu olan öğrencilerin çevre sıra ortalama puanının (45.01), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalama puanından (40.55) daha yüksek olduğu görülmüştür. Kruskal-Wallis H Testi'nde anlamlılık görülen iraksak düşünme boyutunda, ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları İle Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri ile yaratıcı problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Düzeyleri ile Yaratıcı Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Yaratıcı Problem Çözme Alt Boyutlar		Öğrenmeye Karşı Sorumluluk
Yakınsak düşünme	Korelasyon	.594**
	p	.000
	n	280
İraksak düşünme	Korelasyon	.518**
	p	.000
	n	280
Motivasyon	Korelasyon	.588**
	p	.000
	n	280
Çevre	Korelasyon	.560**
	p	.000
	n	280
Genel bilgi ve beceri	Korelasyon	.366**
	p	.000
	n	280
Toplam	Korelasyon	.646**
	p	.000
	n	280

Not. * = $p < .01$

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Analizi incelenmiştir. İnceleme sonucu öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.646$, $n=280$, $p<.05$].

Yaratıcı problem çözme becerisinin alt boyutları incelendiğinde; yakınsak düşünme alt boyutu [$r=.594$, $n=280$, $p<.05$], iraksak düşünme alt boyutu [$r=.518$, $n=280$, $p<.05$], motivasyon alt boyutu [$r=.588$, $n=280$, $p<.05$], çevre alt boyutu [$r=.560$, $n=280$, $p<.05$], genel bilgi ve beceri alt boyutu ile de [$r=.366$, $n=280$, $p<.05$] öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda açıklanmıştır.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluklarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin; kız öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinin, erkek öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında; Özbulat (2020)'in ortaokul öğrencilerine, Gözüyükarı (2019)'nın ortaokul öğrencilerine, Yıldırım (2016)'ın ve Yeşil (2013)'in lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde kız öğrenciler lehine elde ettikleri sonuç, bu araştırmadaki sonucu destekler nitelikte olmuştur. Aynı şekilde Abdi Golzar (2006)'ın beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Özdemir (2019)'in ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde kız öğrenciler lehine sonuçlar elde edilirken, lise öğrencilerinde kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Yani erkek öğrencilerin okul düzeyi arttıkça sorumluluk düzeyi de artmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek sorumluluk düzeyine sahip olmaları; kız öğrencilerin daha hırslı olması, daha çok kaygı hissetmeleri, daha yüksek aidiyet duygusuna ve daha fazla özgüvene sahip olmaları ile açıklanabilmektedir (Batyra, 2017).

Araştırmayı destekler nitelikte araştırmalar olduğu gibi farklı sonuçlar olan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalardan Hakkari (2020)'nin yüksekokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, Kant (2011)'in çalışmasında da sorumluluk konusunda erkeklerle kadınların aynı olduğu saptanmıştır. Araştırmalar karşılaştırıldığında küçük yaş guruplarında görülen anlamlı ilişkinin, büyük yaş guruplarında görülmediği tespit edilmiştir. Bunun sebebinin de yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin kız-erkek fark etmeksizin kendi

sorumluluklarını kavrayabildiği, ergenlik dönemi gibi olumsuz dönemlerin atlatıldığı ve yetişkin bireyler haline geldiği gösterilebilir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, kız öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarına ilişkin sıra ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Farklılaşma durumu incelendiğinde ise, genel bilgi ve beceri boyutu dışında diğer boyutlarda da kızlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, Paf (2019) tarafından araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine elde edilen sonuç, bu araştırmadaki sonucu destekler nitelikte olmuştur. Araştırmadaki değişkenlerle benzer olup, farklı sonuç gösteren çalışmalar da mevcuttur. Sonmaz (2002) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerine ve Zeytun (2010) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaratıcılıkları ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde Tunç ve Taşgın (2018)'in ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerisine yönelik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar ve Aral (2010)'ın okul öncesi öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada da, öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunluğuna göre yaratıcılık, problem çözme, yaratıcı düşünme vb. gibi benzer değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu değişkenlerin bilişsel ve duyuşsal yeterlilik gerektiren beceriler olduğu düşünüldüğünde, cinsiyetten ziyade kişinin bireysel özelliklerinden ve çevresinden etkilenebileceği düşünülmektedir (Zeytun, 2010). Bu gibi sebeplerden dolayı da bir çok araştırmada benzer kavramların cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bu araştırma sonucunun, benzer çalışmaların birçoğundan farklılık göstermesinin sebep olarak da, ortaokul öğrencilerinin ergenlik döneminde olup, erkeklerin bilişsel ve duyuşsal yeterlilik gerektiren konularda kızlara göre daha geri planda olduğu gösterilebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı

incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hakkari (2020)'nin yüksekokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluğunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Gömleksiz, Kılınç ve Cüro (2011)'nin öğretmen görüşleriyle yaptıkları araştırmada, sınıf düzeyine göre öğrenme sorumluluğunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar araştırmadaki sonucu destekler niteliktedir. Özbulat (2020) araştırmasında, öğrenme sorumluluğun 5. sınıf öğrencilerinde 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Gözüyukarı (2019) araştırmasında, öğrenme sorumluluğunun 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yeşil (2013) ise ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada, alt sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunun üst sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalar da çalışmadaki sonucun tersi niteliğindedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenmeye yönelik sorumluluğun azalmasına sebep olarak ergenlik dönemi ve yaşlılarının etkisine girilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir (Sezer & Çoban, 2016). Yapılan araştırmalarda alt sınıflar lehine anlamlı farklılık çıkarken, bu çalışmada anlamlılığın çıkmamasına; örneklem farklılığı, yaşanan çevre, kültür, üst sınıf öğrencilerin sınav kaygısı yaşayarak öğrenme sorumluluğunun yükselmesi, değerler eğitime önem verilmesi vb. gibi durumların etkili olabileceği sebep olarak gösterilebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak sınıf düzeyi arttıkça yaratıcı problem çözme sıra ortalama puanlarında artış olup, 8. sınıfa gelindiğinde puanlarda düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise; çevre boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin çevre boyutu sıra ortalama puanlarının, 8. sınıf öğrencilerinin sıra ortalama puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik seviyesinin yüksek olması, 7. sınıf öğrencilerinin ise okula tam adepte olup zihinsel ve duyuşsal açıdan kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri olduğu düşünülebilir.

Paf (2019) tarafından aynı ölçme aracının kullanılması sonucu, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma çıkmayıp, araştırmadaki sonucu destekler nitelikte olmuştur. Yine aynı şekilde, Tunç ve Taşgın (2018)'in

ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan farklı sonuç elde etmiş sayılabilecek araştırmaların bir örneği Zeytun (2010)'a aittir. Zeytun (2010)'un ise öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada, yaratıcılık açısından 2. sınıf öğrencileri 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha yaratıcı olarak değerlendirmiştir. Problem çözme becerisi konusunda da yine 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha fazla problem çözme becerisine sahip olarak değerlendirmiştir. Bu durumun sebebi olarak da, 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin okula, çevreye alışma sürecinden kaynaklandığı ve 2. sınıfta çevreye ve okula uyum ile birlikte yaratıcılık düzeyinde de artış görüldüğü düşünülebilir. 3. ve 4. sınıflarda yaratıcılık algı düzeylerinin düşmeye başlamasının nedeninin sınav stresi ve gelecek kaygısı olabileceği düşünülmüştür (Zeytun, 2010). Yapılan bu araştırmayı destekler nitelikteki çalışmaların çalışma evreninin de benzer olduğu, farklı sonuç çıkan araştırmaların ise çalışma evreninin ortaokul yaş grubu olmadığı farkedilmiştir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi yönünden yaratıcı problem çözme becerisinde anlamlılığın çıkmamasına, çalışma evreni farklılığı sebep olarak gösterilebilir.

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeylerinde anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak örnekleme yer alan öğrencilerin anne öğrenim düzeylerinin benzer olması, çevre şartları ve anne-çocuk iletişimi gösterilebilir. Alan yazında, Yıldırım (2016)'ın ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre değişmediği ve araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ancak alt boyutlardan iraksak düşünme boyutunda anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin iraksak düşünme becerilerinin, annesi okur-yazar olmayan

öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Zeytun (2010)'un yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözüme düzeylerine ilişkin algılarının anne öğrenim durumuna göre de anne mesleğine göre de değişmediği, Tunç ve Taşgın (2018)'in yaptıkları araştırmada ise, ortaokul öğrencilerinin problem çözüme becerilerine yönelik algı düzeylerinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Sonuçlar bu araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, çocuğun büyüdüğü çevre ve aile ortamının problem çözüme becerisi üzerinde daha fazla etkisinin olduğu düşünülmektedir (Zeytun, 2010).

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumluluklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulup; babası lise mezunu olan öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının, babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2016)'ın yaptığı araştırma ise araştırma sonucunu destekler nitelikte olmayıp, ortaöğretim öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmadaki anlamlı farklılığa; örneklemdaki öğrencilerin aile yapısı ve çevresi, bulunulan çevrede baba hakimiyeti anlayışı sebep olarak gösterilebilir.

Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözüme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin, öğrencilerin yaratıcı problem çözüme becerilerinde baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulup; babası lise mezunu olan öğrencilerin yaratıcı problem çözüme becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise; yakınsak düşünme, motivasyon ve çevre boyutlarının da baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin yakınsak düşünme becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; babası ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; babası lise mezunu olan öğrencilerin çevre becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zeytun (2010)'un yaptığı araştırmada, öğretmen

adaylarının yaratıcılık ve problem çözme düzeylerine ilişkin algılarının baba öğrenim durumuna göre de baba mesleğine göre de değişmediği, Tunç ve Taşgın (2018)'in yaptıkları araştırmada ise, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olmamıştır. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak ailelerin tutum ve davranışlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin daha önemli olduğu düşünülmüştür. Ailenin alanında iyi bir eğitim alması ebeveyn olarak da tam anlamıyla doğru davranışlar sergileyeceği anlamına gelmeyeceği, çocuklar ile olan iletişim, geçirilen zamanın kalitesi, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olma gibi durumlar ailenin bu bilinci kazanması ile mümkün olabileceğinden bahsedilmiştir (Zeytun, 2010). Ancak, Zeytun (2010)'un araştırmasındaki örneklem yaş grubu, bu çalışmadaki örneklemden farklılık göstermektedir. Sonuç farklılığına yaşanan çevre, aile yapısı ve ailedeki baba hakimiyeti anlayışı da sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca, hem öğrenmeye karşı sorumluluk hem de yaratıcı problem çözme becerisinde, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından benzer sonuçlar çıkması, bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olabileceği konusunda yol gösterici olmuştur.

Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları İle Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları

Araştırmanın ana probleminde, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyleri ile yaratıcı problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi arttıkça yaratıcı problem çözme becerisi de artmaktadır. Öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi ile yaratıcı problem çözme becerisi alt boyutları (yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceri) arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında doğrudan öğrenmeye karşı sorumluluk ile yaratıcı problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma konusuna yakın çalışmalar mevcuttur. Paf (2019)'ın araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin bilişimsel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri arasında; Özbek (2020)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul motivasyonu arasında; Özdemir (2019)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde sportmenlik ile sorumluluk duygu ve davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalardan anlaşılacağı üzere bu araştırmadaki değişkenlerin yer aldığı benzer çalışmalar da benzer sonuçları göstermiştir. Bu durumda yaratıcı problem çözme ve öğrenmeye karşı sorumluluk

düzeyi değişkenleri bir çok farklı değişken ile ilişki göstermektedir. Değişkenlerin çoğunun, ortaokul öğrencilerinde bulunması gereken olumlu durumlar olduğu görülmektedir. Böylece yaratıcı problem çözme becerisi ve öğrenmeye karşı sorumluluğun bir çok olumlu kavram ile ilişkili olduğu ve kavramları pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bağlı olarak sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- Araştırma sonucunda; öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi ile yaratıcı problem çözme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarını ya da yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlenebilir. Böylece bir durum geliştirilirken diğer durum da geliştirilebilir.

- Araştırmada, kız öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk ve yaratıcı problem çözme beceri puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğundan, erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ve yaratıcı problem çözme becerisini geliştirebileceği; öğretmenin, ailenin ve MEB'in ortak çalışmaları sonucu hazırlayacağı etkinlikler düzenlenebilir. Cramond ve diğerlerinin (1990) yaptığı araştırmada da, uygun ortam hazırlanıp gerekli planlamalar yapıldığında yaratıcı problem çözme beceri düzeylerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir. Yaratıcı problem çözme becerisi ile öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğundan dolayı, öğrenmeye karşı sorumluluk için de aynı durumdan bahsedilebilir.

- Yaratıcı problem çözme beceri ölçeğinin alt boyutlarından olan çevre boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 7. sınıfların çevre boyutu puanlarının yüksek olduğu görüldüğünden, diğer kademelerin yaratıcı problem çözme becerisi çevre boyutunun geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, öğrencilerin hem öğrenmeye karşı sorumluluklarında hem de yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sebepten dolayı aile öğrenim durumunu yükseltecek projelerin planlanıp uygulamaya geçirilmesi önerilebilir.

Araştırmacıya yönelik öneriler.

- Araştırmada; öğrenmeye karşı sorumluluk düzeyi ve yaratıcı problem çözme becerisi cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumuna göre incelenmiştir. Öğrenme sorumluluğunu ve yaratıcı problem çözme becerisini etkileyeceği düşünölen farklı değişkenler de ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Erkek öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin neden daha düşük olduğu araştırılıp, bu durumun nasıl arttırılacağı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sadece örnekleme bulunan ortaokul öğrencilerini kapsadığından dolayı Türkiye'ye genellenemez. Bu yüzden benzer araştırmaların farklı illerden farklı öğrencilerle de yapılması önerilebilir.
- Araştırma sadece ortaokul öğrencilerini kapsadığından farklı kademelerle de benzer çalışmalar yapılabilir.
- sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerisi çevre boyutu puanlarının neden yüksek olduğu araştırılabilir.
- Baba öğrenim durumuna göre, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin farklılık gösterip, anne öğrenim durumuna göre neden bu farklılığın oluşmadığı araştırılabilir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, konu ile ilgili diğer araştırma bulgularından farklılık gösterdiği noktalar bulunmaktadır. Bu yüzden bu alanda daha fazla araştırma ve çalışma yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi Golzar, F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 174902)
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320023)
- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (D. Korkmaz, çev., N. Kalaycı, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2016'da yayımlanmıştır.)
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 49-65.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri & disiplinlerin öğretim teknolojisi* (4. baskı). Ankara: Anı.
- Al-khatib, B. A. (2012). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among female students in Princess Alia University College. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(10), 29-38.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their selfreported learning attitudes and behaviours*. (Master's Thesis). Brisbane, Queensland. https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary_Allan_Thesis.pdf adresinden edinilmiştir.
- Arı, E. (2014). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (3. baskı, ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Artusi, R., Verderio, P., & Marubini, E. (2002). Bravais-Pearson and Spearman correlation coefficients: meaning, test of hypothesis and confidence interval. *The International Journal of Biological Markers*, 17(2), 148-151.
- Ataizi, M. (2016). *Yaratıcılık ve sorun çözme*. Eskişehir: Literatürk.
- Awang, H., & Ramly, I. (2008). Creative thinking skill approach through problem-based learning: Pedagogy and practice in the engineering classroom. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 16, 635-640.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. E. Ömeroğlu (Ed.). (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağçeci, B. (2017). Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme. (B. Oral, & T. Yazar, Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 404-428). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Bal İncebacak, B., & Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 1-24.

- Baran Bulut, B., İpek, A. S., & Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanterinin türkçeye uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1360-1377.
- Batyra, A. (2017). Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı. TIMSS. https://www.researchgate.net/publication/320563714_TURKIYE'DE_CINSIYETE_D_AYALI_BASARI_FARKI_2015_Uluslararası_Matematik_ve_Fen_Egiliblmleri_Ara_stirmasi_TIMSS_Bulgulari adresinden edinilmiştir.
- Baykul, Y., Sulak, H., Doğan, A., Doğan, M., Yazıcı, E., Sulak, S., Kurnaz, A. (2010). *Problem çözme stratejileri*. Y. Baykul (Ed.). Konya: Gençlik Kitabevi.
- Blaskova, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 159, 415-425.
- Brazdauskas, M. (2015). Promoting student innovation-driven thinking and creative problem solving for sustainability and corporate social responsibility. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 1, 75-87.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Aygün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coffman, S. J. (2003). Ten strategies for getting students to take responsibility for their learning. *College Teaching*, 51(1), 2-4.
- Cojorn, K., Koocharoenpisal, N., Haemaprasith, S., & Sripankaew, P. (2012). Effects of the creative problem solving (CPS) learning model on matter and properties of matter for seventh grade students. *Khon University Journal of Education*, 35(1), 18-26.
- Cramond, B., Martin E. C., & Shaw, L. E. (1990). Generalizability of creative problem solving procedures to real-life problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 141-155.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. ed.). İstanbul: Edam. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayınlanmıştır.)
- Çetin, Ş. (2014). Probleme dayalı öğrenme. (S. Büyükalın Filiz, Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (3. baskı, ss. 234-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeğini geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. (E. Çelebi Öncü, Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (2. baskı, ss. 82-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (3. baskı, ss. 281-323). Ankara: Pegem Akademi.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Douglass, N. H. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (Ö. Yurttutan, & Y. Özen, çev.). Ankara: Nobel.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (46. baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Effendi, A. (2017). Implementation of creative problem solving model to improve the high school student's metacognitive. *Journal of Physics*, 12, 1-6.

- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 481-503.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 119-141.
- Gözüyukarı, E. (2019, Haziran). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik sorumlulukları*. ERPA Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661.
- Havenga, M., & Beer, H. (2016). Project-based learning in consumer sciences: Enhancing students' responsibility in learning. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 44, 58-70.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188277)
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.
- Hermann, N. (2017). *Creativity and strategic thinking: The coming competencies*. Lake Lure, NC: Herrmann International.
- Kant, R. (2011). A study of teaching aptitude and responsibility feeling of secondary school teachers in relation to their sex and locale. *Academic Research International*, 1(2), 254-259.
- Karakuş, C., Kartal, A., & Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 1-19.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Bilimsel irade algı çerçevesi ile kavramlar-ilkeler-teknikler* (30. baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, G. (2019). *Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 586698)
- Kaya, D. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin alan ölçme ile ilgili problem çözme becerileri. *International Journal of Education Studies in Mathematics*, 6(4), 144-171.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal European Education*, 4(1), 11-18.
- Kaygın, B., & Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- Koray, E., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(1), 125-136.

- Lin, C. (2010). *Analyses of attribute patterns of creative problem solving ability among upper elementary students in taiwan* (Order No. 3414144). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (597937889). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/analyses-attribute-patterns-creative-problem/docview/597937889/se-2?accountid=8403>
- Lumsdaine, E., & Lumsdaine, M. (1995). *Creative problem solving: Thinking skills for a changing world*. New York: McGraw-Hill.
- Magno, C. (2011). Establishing a scale that measures responsibility for learning. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(2), 31-42.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Nonthamand, N. (2018). The correlation of open learning, collaboration, learning tools, and creative problem solving by graduate students in Thailand. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(9), 280-289.
- Önol, M. (2013). *Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 337175)
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 616380)
- Özdemir, M. (2019). *Lise ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 604877)
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Paf, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilişimsel düşünme becerileri ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 577695)
- Pannells, T. C. (2010). *The effects of training preservice teachers in creative problem solving and classroom management*. (Doctoral dissertation), University of Oklahoma, Oklahoma.
- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 584361)
- Proctor, R. M. J. (2001). *Enhancing elementary students' creative problem solving through project-based education*. National Educational Computing Conference "Building on theFuture", Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462941.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Ramsburg, J. T., & Youmans, R. J. (2012). Think outside the box: The effects of cognitive training on creative problem solving. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 34(34), 2221, 2227.
- Rastogi, R., Arora, N., & Tawar, P. S. (2018). *Statistical analysis for effect of positive thinking on stres management and creative problem solving for adolescents*. Paper presented at the meeting of the 5th International Conference on Computing for Sustainable Global Development, New Delhi, India.
- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning & Leading With Technology*, 35(4), 18-22.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 99-112.
- Sari, N. (2018). The implementation of project based learning to improve students responsibility in social studies learning. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 3(2), 19-32.
- Sezgin, F. (2015). Ölçme ve değerlendirmede temel istatistiksel işlemler. (E. Karip, Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (7. baskı, ss. 52-85). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),22-39.
- Simon, M. K., & Goes, J. (2011). *Correlational Research*. Dissertation and Scholarly Research: Recipes for Success. Seattle, WA: Dissertation Success LLC.
- Sizer, T. R., & Sizer, N. C. (2016). Cebelleşmek. (N. T. Bümen, çev. ed., Ö. Uslu, & E. Çakar Özkan, çev.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde*. (6. baskı, ss. 123-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 111190)
- Şafak, P. (2014). Davranışçı öğrenme kuramı. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (3. baskı, ss. 27-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Şener, T. Z., & Bulut, N. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde problem çözme sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 637-661.
- Tran, L. T., & Vu, T. T. P. (2016). International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education*, 1(1), 4-23.
- Tunç, Y., & Taşgın, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının incelenmesi. *Iğdır International Conference on Multidisciplinary Studies*, 6(7),1-16.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (M. E. Rüzgar, & B. Aslan, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Detay.
- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *e-International Journal of Educational Research*, 3(2), 50-62.
- Ün Açıkgoz, K. (2014). *Aktif öğrenme* (13. baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.

- Ünlüer, G. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 95-116.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, M. C., & Stiles, B. (1976). An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13(3), 159-179.
- Weyns, D., & Weyns, T. (2019). *Fostering responsibility-centered learning in a software engineering course with flipped classroom*. EDULEARN19 Proceedings, Ku Leuven, Belgium.
- Yakar, A., & Saracoğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 488697)
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitiminin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 282-294.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 443056)
- Yıldırım, A., & Akman, B. (2020). Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığına etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 399-431.
- Yurdakul, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 524176)
- Yüksel, G. (2014). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (3. baskı, ss. 46-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265520)

EKLER

EK-1. Ölçeklerin Normallik Testleri Sonucu

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ToplamÖYS	,099	280	,000	,954	280	,000
ToplamYPC	,046	280	,200*	,991	280	,071*
ıraksak_toplam	,049	280	,200*	,991	280	,104*
yakınsak_toplam	,077	280	,000	,977	280	,000
motivasyon_toplam	,113	280	,000	,969	280	,000
cevre_toplam	,102	280	,000	,946	280	,000
gbb_toplam	,063	280	,010	,980	280	,001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada yer alan ölçeklere vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler.

Neslihan ATEŞ
Atatürk Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Kaçınıcı sınıfta okumaktasınız?

- a) 5. sınıf b) 6. sınıf c) 7. sınıf d) 8. sınıf

2. Cinsiyetiniz nedir?

- a) Kız b) Erkek

3. Annenizin eğitim durumu nedir?

- a) Okur-yazar değil b) ilkokul c) ortaokul d) lise e) üniversite f) yüksek lisans ve sonrası

4. Babanızın eğitim durumu nedir?

- a) Okur-yazar değil b) ilkokul c) ortaokul d) lise e) üniversite f) yüksek lisans ve sonrası

EK-3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

- (1) Bana Hiç Uygun Değil, (2) Bana Uygun Değil, (3) Bana Kısmen Uygun
(4) Bana Uygun (5) Bana Tamamen Uygun

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.					
2. Doğru cevabı bilsem de bilmesem de, derslerde sorulan sorulara cevap verme ihtiyacı hissedirim.					
3. Arkadaşlarımın zorlandığı ders veya konularda onlara yardım etmek isterim.					
4. Derste herhangi bir soruya cevap veremediğimde üzülürüm.					
5. Derslere veya sınavlara çalışmadan önce çalışma planı yaparım.					
6. Öğrendiğim yeni şeyleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
7. Daha sonra da kullanabilmek için düzenli olarak notlar tutarım.					
8. Derslerde ve sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmam gerektiğini bilirim.					
9. Konuları öğrenmede daha başarılı olmak için farklı yollar denerim.					
10. Derste anlatılan konuları anlamak için çaba harcarım.					
11. Sınıfın düzenini bozmamak için hareketlerime dikkat ederim.					
12. Daha iyi bir öğrenme ortamı için, sınıfta bulunan herkesin sınıf kurallarına uyması gerektiğini düşünürüm.					
13. Gördüğüm konuları tekrar ederek bir sonraki derse hazırlıklı giderim.					
14. Anlayamadığım konuları bilen birilerine sorarak öğrenmeye çalışırım.					
15. Gördüğümüz konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan soru çözerim.					
16. Sınırsız devamsızlık hakkım olsa bile, okula günü gününe giderim.					
17. Ders için bana verilen ödevleri istenilen biçimde yaparım.					
18. Teneffüs bitip zil çaldığında öğretmenden önce sınıfta olmaya özen gösteririm.					
19. Dersle ilgili kullanmam gereken araç-gereç ve materyalleri düzenli olarak yanımda bulundurmaya çalışırım.					
20. Ödevlerimi ertelemeyen zamanında yaparım.					
21. Konuları öğrenirken her birine yeterli çalışma süresi ayırırım.					
22. Her konuya zorluk derecesine göre zaman ayırırım.					
23. Ders çalışırken zamanı etkili kullanmaya çalışırım.					
24. Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırırım.					
25. Arkadaşlarımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.					
26. Ödevlerimi günü gününe yaparım.					
27. Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.					
28. Sınıfta bizden dersle ilgili bir görev istendiğinde, onu yapmaya gönüllü olurum.					
29. Derslerde etkinliklere sürekli katılma isteği duyarım.					
30. Derslerde sorulan tüm soruları çözmeye çalışırım.					
31. Dersle ilgili bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm.					
32. Yeni bir şey öğrenmek benim için çok önemlidir.					
33. Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için etkinliklere sürekli olarak katılma isteği duyarım.					
34. Dersle ilgili etkinliklere katılmamın öğrenmeme katkı sağlayacağını düşünürüm.					
35. Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.					



EK-4. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri

Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri					
(1) Hiçbir zaman,	(2) Nadiren,	(3) Bazen,	(4) Sık sık,	(5) Her zaman	
1. Problemi birçok farklı yönden anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Problemi arkadaşlarımdan daha farklı şekilde anlarım.	1	2	3	4	5
3. Çözüm zorlaştığında problemi tekrar anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Problemlerle ilgili birçok durum üzerinde kafa yorarım.	1	2	3	4	5
5. Benim çözümlerim birçok arkadaşıminkinden farklıdır.	1	2	3	4	5
6. Problem çözerken birden fazla çözüm yolu aklıma gelir.	1	2	3	4	5
7. Problemi çözmek için kullanacağım birbirinden farklı çözümlerim vardır.	1	2	3	4	5
8. Problemi çözmek için aklımda birden fazla plan vardır.	1	2	3	4	5
9. Planımın doğru olup olmadığına karar vermek için farklı fikirler üretirim.	1	2	3	4	5
10. Planımın doğruluğunu desteklemek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
11. Problemin amacını belirlerim.	1	2	3	4	5
12. Problem durumuna uyan çözümler ararım.	1	2	3	4	5
13. Problemi çözerken hataları kontrol ederim.	1	2	3	4	5
14. Çözümümü kontrol ederim ve hataları düzeltirim.	1	2	3	4	5
15. Problemin çözümünü için yaptığım planların doğru olup olmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
16. Probleme uyan olası çözüm sayısını azaltırım.	1	2	3	4	5
17. Aklıma gelen birçok çözüm arasından en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
18. Problem çözümünü için özel bir planım vardır.	1	2	3	4	5
19. Problem çözmeye yönelik özel bir ilgim vardır.	1	2	3	4	5
20. Problemlerle ilgili bir şeyleri anlamadığımda, cevabı kendi kendime bulmayı denerim.	1	2	3	4	5
21. Bir problemle karşılaştığımda o problemin çözümünü bulmak için can atarım.	1	2	3	4	5
22. Yeni çözümler bulmaya çalışırken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
23. Problemleri kendi yöntemlerimle çözmeyi severim.	1	2	3	4	5
24. Sık rastlanan problemleri çözmek için yeni fikirler denerim.	1	2	3	4	5
25. Bir problemle karşılaştığımda yeni çözümler üretene kadar annem/babam sabırla bekler.	1	2	3	4	5
26. Problemi çözmek için yeni fikirler ürettiğimde annem/babam mutlu olur.	1	2	3	4	5
27. Annem/babam, problem çözümü için farklı yollar düşünmem konusunda beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
28. Annem/babam, hatalarımı kendi başıma kontrol etmem ve düzeltmem için beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
29. Annem/babam, daha iyi düşünmemi sağlamak için bana sorular sorar.	1	2	3	4	5
30. Annem/babam, problemi çözene kadar çalıştığımı gördüklerinde mutlu olur.	1	2	3	4	5
31. Annem/babam, problemi daha iyi anlamak için onlara sorular sorduğunda mutlu olur.	1	2	3	4	5
32. Annem/babam, bir problemin çözümü için farklı yollar denediğimde mutlu olur.	1	2	3	4	5
33. Annem/babam, beni kütüphanelere, müzelere ve kitapevlerine götürür.	1	2	3	4	5
34. Annem/babam, beni daha çok kitap okumam için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
35. Annem/babam, daha iyisini yapana kadar çalışmamı söyler.	1	2	3	4	5
36. Arkadaşlarım zor problemlerle karşılaştıklarında benden yardım etmemi isterler.	1	2	3	4	5
37. Problemleri arkadaşlarımdan daha hızlı çözerim.	1	2	3	4	5
38. Ödevlerdeki ve testlerdeki problemler bana kolay gelir.	1	2	3	4	5
39. Öğretmenim sorular sorduğunda cevaplarımı bilirim.	1	2	3	4	5
40. Benim notlarım arkadaşlarımdan notlarından daha iyidir.	1	2	3	4	5



EK-5. Ölçek İzinleri

 **neslihan ateş** 6.12.2019
Alıcılar: aliyakar10

Merhaba Sayın Hocam;

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Doç. Dr. Adnan TAŞGIN ile birlikte tez çalışmamda, hazırlamış olduğunuz "Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı için izniniz var mı?

 **Ali Yakar** 6.12.2019
Alıcılar: ben

Merhabalar..
Ölçeğimizi tabi ki kullanabilirsiniz..
Ölçekle ilgili bilgileri ekteki belgelerde bulabilirsiniz..
Kolaylıklar diliyorum..
İyi günler, iyi çalışmalar..

 **neslihan ateş** 6.12.2019
Alıcılar: demet.baran

Merhaba Sayın Hocam;

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Doç. Dr. Adnan TAŞGIN ile birlikte tez çalışmamda, Türkçe'ye uyarladığınız "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri"ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı için izniniz var mı?

 **demet baran** 6.12.2019
Alıcılar: ben

Merhaba Neslihan,
Türkçeye uyarladığımız ilgili ölçeği kullanabilirsiniz. Danışmanınız Adnan Hoca arkadaşımıdır. Kendisine de selamlar.
İyi çalışmalar.

EK-6. Kontrol Çizelgesi

YOZGAT İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri
KONTROL ÇİZELGESİ EK-2

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN :				
Adı Soyadı :		Neslihan ATEŞ		
Bağlı Bulunduğu üniversite/Kurum:		Atatürk Üniv./Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı		
Araştırmanın konusu		Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi		
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum		Yozgat/Akdağmadeni Kaymakam Mehmet Tahir İmam Hatip Ortaokulu Yozgat/Akdağmadeni Yusuf Ziya Ortaokulu		
S.N.	KONTROLÜ YAPILACAK KONU BAŞLIKLARI (KRİTERLER)	E	H	AÇIKLAMALAR
1	Araştırma izin başvuru evrakı kayıtlara girmiş mi? İlgili bölüme ve komisyon'a Havale yapılmış mı?(yapılmamışsa eksiklikler tamamlanır.)	X		
2	Başvurusu yapılan araştırma önerisi/projesinde amaç,yöntem,evren,örneklem ile anket ve test uygulama takvimi belirtilmiş mi?	X		
3	Araştırma izin başvurusu Müdürlüğümüzün diğer bölümlerini veya başka kurumları ilgilendiriyor mu?İlgilendiriyorsa bu birimlerin/kurumların görüşü alınmak üzere buralara yazılır, görüş geldikten sonra işlem yapılır.	X		Temel Eğitim Birimi Şube Müdürü Onaya Dahil Edilecek
4	Millî ve manevî değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal edici, cinsiyet, din,dil ve ırk farklılıkları istismar edici ifadeler bulunmakta mıdır?		X	
5	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nce suç kabul edilen hususları içeren ifadeler, resimler ve simgelere yer verilmiş mi ?		X	
6	Araştırma önerisinin, amaç ve alt amaçlarına göre hazırlanan veri toplama araçları içerik ve kapsam yönünden, Türk Millî Eğitim'inin genel amaçlarına uygun mu?	X		
7	Araştırmacı, araştırma alanını kapsayan il, ilçe, okul ve kurum isimleriyle örneklem sayılarını eğitim kademelerine göre belirtmiş mi?	X		
8	Araştırmanın veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifadeler var mı?		X	
9	Araştırma izin başvurusu birden fazla il kapsıyor mu?		X	
10	İzin başvurusu İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ekleriyle birlikte üniversite/enstitü/kurum aracılığıyla mı yapılmış?	X		
11	Araştırmacı, okul ve kurumlarda uygulayacağı veri toplama araçlarının bir örneğini mühürle onaylanmak/incelenmek üzere millî eğitim müdürlüğüne sunmuş mu?	X		
12	Araştırmacı, iletişim için yazışma adreslerini, e-mail ve telefon numaralarını başvuru da bildirmiş mi?		X	
AÇIKLAMA : Bu kontrol çizelgesi MEB 'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri için Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı yazıları (2017/25 Nolu Genelge) çerçevesinde hazırlanmıştır.				
16/12/2019 tarihli ve 25185099 sayılı anket uygulama izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından MEB'na bağlı okul/kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik 2017/25 Nolu Genelge çerçevesinde incelenmiş genelgeye aykırı olarak bir husus tespit edilmemiştir. Bu form aşağıda isimleri yazılı üyelere birlikte imza altına alınmıştır.				
Seiçuk DOĞANDEMİR İl Millî Eğitim Müdür Yrd.		Medir HALICI ŞUBE MÜDÜRÜ -Y (24/12/2019)		İsmail KALA ÖĞRETMEN
				Ömer YAĞMUR ÖĞRETMEN

EK-7. Araştırma İzni 1

209



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.01-E.25687954
Konu : Araştırma İzni

24/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Erzurum Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/12/2019 tarih ve 88179374 .300-E.1900360138 sayılı yazısı.

Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan ATEŞ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlimiz Akdağmadeni ilçesine bağlı ortaokul öğrencilerine yönelik 2019-2020 eğitim/öğretim yılı içerisinde tez çalışması yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

- Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (26 sayfa)

OLUR
24/12/2019
İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Karatepe Mah Hoca Ahmetyesevi Cad.no.57 66100 YOZGAT
Faks: (0 354) 280 66 69
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: arge66@mcb.gov.tr

MEM 2.Kat No:43 AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: H.UÇAR Şef.
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 014e-6dc6-31a7-974f-22a8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-8. Araştırma İzni 2



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :55005497-605.01-E.25730502
Konu :Araştırma İzni.

25.12.2019

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22/08/2017 tarih ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b)16/12/2019 tarih ve 88179374.300-E.1900360138 sayılı yazısı.
c)24/12/2019 tarih ve 55005497-605.01.E/25687954 sayılı Onay.

Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan ATEŞ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması izin isteğine ilişkin ilgi (c) makam onayı ve onaylanmış anket örneği yazımız ekinde gönderilmiştir. Araştırma izninin ekte gönderilen anket formları doğrultusunda yapılmasına yardımcı olunması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Selçuk DOĞANDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Makam Onayı (1sayfa)
2-Anket Örnekleri. (2 sayfa)

Dağıtım:

Akdağmadeni İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Karatepe Mah Hoca Ahmetyesevi Cad.no.57 66100 YOZGAT
Faks: (0 354) 2806669
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: arge66@meb.gov.tr

MEM 2.Kat No:43 AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: H.UÇAR Şef.
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d5e3-36e7-3e27-9333-e608 kodu ile teyit edilebilir.

EK-9. Araştırma İzni 3



T.C.
AKDAĞMADENİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66006104-605.01-E.25770700
Konu : Araştırma İzni.

25.12.2019

DAĞITIM YERLERINE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 25/12 /02019 tarih ve 25730502 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan ATEŞ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması izin isteğine ilişkin ilgi (c) makam onayı ve onaylanmış anket örneği yazımız ekinde gönderilmiştir. Araştırma izninin ekte gönderilen anket formları doğrultusunda yapılmasına yardımcı olunması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Ersoy CEYLAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü.

Ek:

- 1-Makam Onayı (1 sayfa)
- 2-Anket Örnekleri. (2 sayfa)

Dağıtım:

Tüm Okul VE Kurum Müdürlüklerine

Adres: Akdağmadeni İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme
Bölümü
Elektronik Ağ: Akdagmadeni66@meb.gov.tr
e-posta: Akdagmadeni66@meb.gov.tr

Bilgi için: Memur Rukiye EKİNCİ

Tel: 0 (354) 314 13 13

Faks: 0 (354) 314 15 81

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 43c6-677b-3e77-90e1-afea kodu ile teyit edilebilir.

EK-10. Etik Kurul Onay Belgesi 1



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Sayı : 56785782-050.02.04-E.2000004528
Konu : Etik Kurul Kararı (Neslihan ATEŞ-
18/03)

06.01.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 27.12.2019 tarihli ve 29202147-100-E.1900375447 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Neslihan ATEŞ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" tezine ait veri toplama araçları ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 30.12.2019 tarih ve 18/03 sayılı kararı ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (18-03)

Dağıtım:

Gereği:

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sayın Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

Bilgi:

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#/birim=egitim-bilimleri-enstitusu>

Kep Adresi: atauni@hr01.kep.tr

Bilgi: Osmur VURAL
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbu@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=1D7E42860BC>

EK-12. Etik Kurul Onay Belgesi 3

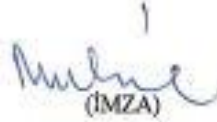
T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 30.12.2019
Toplantının Sayısı : 18

Karar-03 : Danışmanlığını Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Neslihan ATEŞ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" tezine ait veri toplama araçları ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep etmesi hususu görüşüldü.

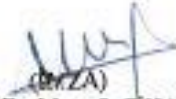
Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçenin "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmayla ilgili yapılacak araştırma için, araştırmaların gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.


(İMZA)

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı


(İMZA)
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı


(İMZA)
Prof. Dr. Mustafa ÇİHAN
Birim Etik Kurul Üyesi


(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi


(İMZA)
Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE
Raporör

EK-13. Etik Kurul Onay Belgesi 4

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 18 Karar No: 03	Toplantı Tarihi: 30.12.2019
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Tez/Proje Yürütücüsü: Neslihan ATEŞ Çalışma Konusu: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Karşı Sorumlulukları ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE	Etik Kurul Raportörü	

ÖZGEÇMİŞ

Neslihan ATEŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2015 yılında lisans derecesi aldı. Aynı yıl okul öncesi öğretmenini olarak göreve başladı. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. 2015 yılından itibaren 2 farklı şehirde farklı okullarda görev almıştır. ATEŞ, halen okul öncesi öğretmenliği yapmaya devam etmektedir.

