

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ**  
**ÖZERKLİK DESTEĞİ ALGILARININ MOTİVASYON, GİRİŞİMCİLİK VE**  
**YARATICILIK İLE İLİŞKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Serdar ARCAGÖK**

**ÇANAKKALE**

**Haziran, 2016**

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının  
Motivasyon, Girişimcilik ve  
Yaratıcılık ile İlişkisi

Serdar ARCAGÖK  
(Doktora Tezi)

Danışmanı  
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
kapsamında desteklenmiştir.

Proje No: SDK-2015-529

Çanakkale  
Haziran, 2016

### **Taahhütname**

Doktora tezi olarak sunduğum “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

İmza  
16/06/2016  
Serdar ARCAĞÖK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Serdar ARCAGÖK tarafından hazırlanan çalışma, 16/06/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10058167

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Prof. Dr.	Sedat YÜKSEL	
Üye	Prof. Dr.	Aysan ŞENTÜRK	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	
Üye	Doç. Dr.	Hasan ARSLAN	

Tarih: 16.06.2016

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü Müdürü

## Önsöz

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin özerklik desteği algılarının, derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisi incelemiştir. Öğrencilere ders sırasında çeşitli seçenekler sunmak, onların ilgi, istek ve beklentilerini sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda dikkate almak öğrenci özerklik desteğinin temel yapısını oluşturmaktadır. 2005 - 2006 öğretim yılında ölkemizdeki öğretim programlarında temel alınan yapılandırıcı yaklaşım, öğrencinin edilgen konumdan, etkin konuma geçmesini, öğrenme sorumluluğu üstlenmesini ve kendi öğrenmelerini kontrol etmesini hedeflemektedir. Bu çerçevede yapılandırıcı yaklaşım ile öğrenci özerklik desteğinin benzer hedefler taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci özerklik desteği yapılandırıcı yaklaşımdaki temel paradigmayla paralel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini ve tercihlerini dikkate alarak onların öğrenme sürecinde etkin birer öğrenen olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda ilkokul Sosyal Bilgiler dersine katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin özerklik desteği algılarının, derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisini incelemek yapılandırıcı yaklaşımın öğretim programlarındaki işlevselliğini irdelemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Ölkemizde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte öğretim programlarında dikkat çeken ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel öğelerden biri de becerilerdir. Girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri öğrencilere kazandırılması hedeflenen söz konusu becerilerin bir kısmını oluşturmaktadır. Öğrencinin etkin olmasını ve öğrenme görevlerini yerine getirmeye içsel olarak motive edilmesini amaçlayan özerklik desteğinin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisinin incelenmesi öğretim programlarındaki uygulamaların niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amaç ve alt amaçları,

araştırmanın önemi, sınırlıkları, varsayım ve tanımlarına yer verilmiştir. Ayrıca, bu bölümde araştırma konusuyla ilişkili yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalara değinilmiştir. İkinci bölümde konuyla ilgili kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırma yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci, verilerin analizleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Dördüncü bölümde bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar yer almıştır. Son bölüm olarak yer alan beşinci bölümde ise bulgulardan elde edilen sonuçlar, sonuçlara yönelik tartışma ve öneriler ifade edilmiştir.

Araştırmam süresince bana birçok konuda bir kutup yıldızı gibi rehberlik ederek yol gösteren, öneri, fikir ve yaklaşımlarıyla aklımdaki birçok soru işaretini gideren danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e bütün samimiyetim ve içtenliğimle teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, değerli görüşleriyle destek olan sayın Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e, Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a, Arş. Gör. Dr. Barış USLU'ya, Arş. Gör. Dr. Durmuş ÖZBAŞI'na, Yrd. Doç. Dr. Ergül DEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Alper ŞAHİN'e, Öğr. Gör. Dr. Mehmet ULUTAŞ'a, İtalya'da Erasmus öğrencisi olarak bulunduğum dönemde danışmanlık yapan ve değerli zamanını ayıran sayın Prof. Dr. Stefano PASOTTI'ye, ölçeklerle ilgili çalışmaya katılan sevgili Arda Necmettin DEMİR'e ve Yusuf Kurt'a teşekkürlerimi sunarım.

Yetişmemde büyük emeğe sahip annem Seniha ARCAGÖK'e teşekkür ederim.

16/ 06/ 2016

Serdar ARCAGÖK

## Özet

### **Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi**

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Günümüzde, öğrenci merkezli, öğrencinin karar verme süreçlerine katıldığı, ilgi ve beklentilerinin dikkate alındığı beceri temelli yaklaşımların öğretim programlarındaki ağırlığı artmaktadır. Bu çerçevede söz konusu yaklaşımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntemde nicel verilere dayalı olarak nitel veriler toplanmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasını oluşturan nicel boyutun örnekleme 487 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutun çalışma grubuna ise 30 dördüncü sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler; yüzde ve frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi, F-testi, Tukey testi ve yol analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise N-Vivo programı kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin özerklik desteği algısına büyük oranda sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik hem içsel hem de dışsal motivasyona

sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algıları ve akademik motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin derse ilişkin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Bununla birlikte akademik başarı ortalamasının dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algıları, akademik motivasyonları, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulgulardan elde edilen yol analizi sonuçları, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin özerklik desteği algılarının, derse yönelik akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin derse yönelik özerklik desteği algıları, dersle ilgili girişimcilik becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir. Yol analizi sonuçlarının ortaya çıkardığı bir diğer bulgu ise, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin özerklik desteği algılarının dersle ilgili girişimcilik becerilerini de hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Algı, girişimcilik becerisi, gözlem formu, içerik analizi, karma yöntem motivasyon, öğrenci özerklik desteği, yaratıcı düşünme becerisi, yol analizi tekniği.



## **Abstract**

### **The Relationship Between Perceptions of Autonomy Support of Fourth Grade Students Towards The Social Studies Course and Their Motivation, Entrepreneurship and Creativity**

The study aims to evaluate the effects of autonomy support of the perceptions of the fourth grade primary school students towards the Social Studies course on their academic motivation, entrepreneurship and creative thinking skills in relation to the course. To this end, the study examines whether there is a relationship between the perception of the fourth grade primary school students on autonomy support towards the Social Studies course and their academic motivation, entrepreneurship and creative thinking skills in relation to the course. Today, the educational programs include more and more student-centered, skills-based approaches in which students participate in decision-making process and their interests and expectations are taken into consideration. In this regard, it is of great importance to determine the extent that these approaches are put into practice.

The study used exploratory sequential mixed method design. Exploratory sequential design requires the collection of qualitative data based on quantitative data. The sample of quantitative dimension, forming the first phase of the study, consisted of a total of 487 students while a total of 30 fourth grade students voluntarily participated in the work group of the qualitative dimension, forming the second phase of the study. The data of the study were collected by means of the Academic Motivation Scale for the Social Studies Course in the Fourth Grade, Entrepreneurship Skill Scale for the Social Studies Course in the Fourth Grade, Creative Thinking Skill Scale for the Social Studies Course in the Fourth Grade, semi-structured interviews and observation forms. The quantitative data obtained in the study were analyzed through percentage and frequency, t-test, one-way analysis of variance, F-test, Tukey test and the technique of path analysis. The qualitative data of the study were examined by

means of the content analysis technique. SPSS software package was employed in the analysis of quantitative data while N-Vivo program was used in the analysis of the qualitative data.

The results of the research findings indicated that the fourth grade primary school students largely perceived autonomy support for the Social Sciences course. Moreover, the students were found to have both intrinsic and extrinsic motivation towards the Social Sciences course.

The study revealed that there is a significant difference in terms of gender between the perception of the fourth grade primary school students for autonomy support and their academic motivations for the Social Studies course. Furthermore, the results showed that the entrepreneurship and creative thinking skills of the students in the course vary significantly in terms of gender. The average academic achievement score of the fourth grade students is an effective variable for their perceptions of autonomy support towards the Social Studies course, their academic motivations, their entrepreneurship and creative thinking skills.

The findings of the study demonstrated that the perceptions of autonomy support of the fourth grade primary school students towards the Social Studies course have a direct or indirect impact on their academic motivations, their entrepreneurship and creative thinking skills towards the course. The results of the path analysis obtained by the findings indicated that the perceptions of the fourth grade students on the autonomy support for the Social Studies course had a direct impact on their academic motivations towards the course. Moreover, the perceptions of the students on the autonomy support directly and indirectly affected their entrepreneurship skill towards the course. Another finding on the results of the path analysis is that the perceptions of the students on the autonomy support towards the Social Studies course had a direct and indirect impact on their entrepreneurship skills as well.

**Key Words:** Autonomy support for students, Social Sciences course, motivation,

entrepreneurship skill, creative thinking skill, mixed method.



## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xxi
Grafikler Listesi.....	xxiii
Kısaltmalar Listesi.....	xxiv
<b>Bölüm I: Giriş .....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Alt Amaçlar .....	7
Araştırmanın Önemi .....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	11
Araştırmanın Varsayımları .....	12
Tanımlar .....	12
İlgili Araştırmalar .....	14
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	14
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	18
<b>Bölüm II: Kuramsal Çerçeve .....</b>	<b>41</b>
Öz Belirleme Kuramı .....	41
Öz Belirleme Kuramı ve Eğitim .....	46
Öz Belirleme Kuramının Alt Kuramları .....	49

Temel İhtiyaçlar Kuramı .....	50
Özerklik .....	53
İlişkililik (Sosyal İlişki) .....	54
Yeterlik .....	56
Organizmik Bütünleşme Kuramı.....	58
Dışsal Düzenlemeli Motivasyon.....	62
İçe Yansıtılmış Motivasyon.....	64
Özdeşleşmiş Motivasyon.....	65
Bütünleşmiş Motivasyon .....	66
Motivasyonsuzluk.....	69
Bilişsel Değerlendirme Kuramı .....	70
İçsel Motivasyon .....	73
Nedensellik Yönelim Kuramı.....	77
Amaç Kuramı .....	82
Öğrenci Özerkliği .....	87
Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Öğretmen Yaklaşımı.....	90
Kontrolü Benimseyen Öğretmen Yaklaşımı .....	97
Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler .....	103
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar .....	106
İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi.....	109
Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimine Genel Bakış .....	113
Sosyal Bilgiler Dersinin Türkiye'deki Gelişimine Genel Bakış .....	115
2005 Sosyal Bilgiler Programının Temel Yapısı .....	117
Kavramlar .....	120
Değerler .....	122

Beceriler .....	125
Girişimcilik.....	128
Girişimci Bireylerin Temel Becerileri.....	131
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Girişimcilik Becerileri .....	135
Yaratıcılık.....	141
Bir Beceri Olarak Yaratıcı Düşünme .....	143
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Girişimcilik Becerileri .....	146
<b>Bölüm III: Yöntem .....</b>	<b>152</b>
Araştırma Modeli .....	152
Evren ve Örneklem (Araştırmanın I. Aşaması).....	153
Çalışma Grubu (Araştırmanın II. Aşaması) .....	154
Veri Toplama Araçları .....	155
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı	
Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	156
Açımlayıcı Faktör Analizi .....	157
Doğrulamalı Faktör Analizi .....	160
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin	
Geliştirilmesi.....	164
Açımlayıcı Faktör Analizi.....	165
Doğrulamalı Faktör Analizi .....	169
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin	
Geliştirilmesi .....	175
Açımlayıcı Faktör Analizi .....	176
Doğrulamalı Faktör Analizi .....	180

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	184
Açımlayıcı Faktör Analizi .....	185
Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	189
Öğrenci Görüşme Formunun Geliştirilmesi .....	192
Gözlem Formunun Geliştirilmesi .....	193
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	195
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı ölçeğinin Uygulanması .....	195
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması .....	196
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Uygulanması .....	196
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Uygulanması.....	197
Öğrenci Görüşme Formunun Geliştirilmesi .....	198
Gözlem Formunun Geliştirilmesi .....	198
Verilerin Analizi.....	199
Nicel Verilerin Analizi .....	199
Nitel Verilerin Analizi.....	206
Görüşme Verilerinin Analizi .....	206
Gözlem Verilerinin Analizi .....	211
<b>Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>213</b>
I.Aşamaya Yönelik Bulgular (Nicel Boyut).....	213

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteğine İlişkin Algılar .....	213
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi .....	215
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Girişimcilik Becerilerinin İncelenmesi .....	217
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre incelenmesi .....	218
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	219
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	220
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	221
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi .....	222
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi .....	223
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi .....	225
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre incelenmesi .....	226
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Özerklik Desteği Algılarının Girişimcilik ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini, İçsel ve Dışsal Motivasyon Üzerinden Açıkladığını Belirtilen Modelin Analizi .....	227



İkinci Aşamaya Yönelik Bulgular (Nitel Boyut) .....	233
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalara Yönelik Görüşleri .....	234
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirirken Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri.....	244
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirme Nedenlerine Yönelik Görüşleri.....	245
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Öğretmenlerini Dinleme Nedenlerine Yönelik Görüşleri.....	250
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Zorluklarla Karşılaşmaları Durumunda Neler Yaptıklarına Yönelik Görüşleri.....	255
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerisiyle İlgili Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri .....	262
Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri .....	267
Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular .....	275
Gözlem Yapılan Şubelerin Fiziksel Ortamına Yönelik Bulgular .....	276
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerlik Desteği Algılarına İlişkin Gözlem bulguları.....	280
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Motivasyonlarına Yönelik Gözlem Bulguları .....	283
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları .....	285
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları.....	287

<b>Bölüm V: Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>290</b>
Öneriler.....	305
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	305
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	307
Kaynakça.....	308
Ekler .....	349
EK A: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği.....	349
EK B: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği.....	350
EK C: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği .....	351
EK D: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği .....	352
EK E: Öğrenci Görüşme Formu.....	353
EK F: Gözlem Formu .....	355
EK G: Ölçek / Anket İzni.....	357

## Tablolar Listesi

Tablo No.	Başlık	Sayfa
1	Araştırmanın I. Aşamasına Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri .....	153
2	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları .....	157
3	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Maddeleri İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	158
4	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin İki Faktörüne Yönelik Yük Değerleri.....	159
5	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	160
6	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri .....	161
7	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları.....	166
8	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	166
9	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üç Faktöre Yönelik Yük Değerleri.....	167
10	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	168
11	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri.....	169

12	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri .....	172
13	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Sphericity Testi Sonuçları.....	177
14	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri .....	177
15	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (9 maddelik) .....	178
16	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Tek Faktöre Yönelik Yük Değerleri .....	179
17	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	180
18	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri.....	181
19	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Sphericity Testi Sonuçları.....	185
20	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	186
21	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (12 Maddelik).....	186
22	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tek Yönelik Yük Değerleri.....	187
23	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi	

	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	189
24	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri.....	189
25	Gözlem Kayıtları.....	199
26	Ölçekler İçin Belirlenen Değer Aralıkları.....	200
27	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri.....	201
28	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	201
29	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinden Öğrencilerin Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri	202
30	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	203
31	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinden Öğrencilerin Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri	204
32	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	204
33	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri.....	205
34	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	205
35	Araştırmanın Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara Yönelik Cohen Kappa Uyum Değerleri.....	209

36	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Desteği Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	213
37	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	215
38	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	217
39	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	218
40	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Test).....	218
41	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Testi).....	219
42	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample.....	220
43	Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Testi).....	221
44	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi).....	222
45	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi)....	223

46	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi).....	226
47	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi).....	226
48	Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel ve Dışsal Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki Korelasyonlar..	228
49	Önerilen Modelin Girişimcilik Becerileri ile İlgili Yol Analizi Uyum İndeksleri.....	229
50	Önerilen Modelin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile İlgili Yol Analizi Uyum İndeksleri.....	231
51	Gözlem Verilerine Yönelik Betimsel Özellikler.....	276
52	S1 Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları .....	277
53	S2 Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları .....	277
54	S3 Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları .....	278
55	S4 Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları.....	278
56	S5 Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları.....	278
57	Öğrenci Özerklik Desteği Algısının Gözlem Bulguları.....	280
58	Akademik Motivasyona Yönelik Gözlem Bulguları.....	283
59	Akademik Motivasyona Yönelik Gözlem Bulguları.....	286
60	Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları.....	301

## Şekiller Listesi

Şekil No.	Başlık	Sayfa
1	Öz Belirleme Kuramının Alt Kuramları .....	50
2	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	162
3	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları.....	163
4	Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Modifikasyon Öncesi Manidarlık Düzeyleri .....	171
5	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Modifikasyon Öncesi Hata Varyansları. ....	172
6	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	173
7	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Modifikasyon Sonrası Hata Varyansları .....	174
8	Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	182
9	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları.....	183
10	Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının	



	Modifikasyon Öncesi Manidarlık Düzeyleri .....	190
11	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları .....	191
12	Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Girişimcilik Becerileri ile İlgili Yol Analizi Standardize Kestirimleri ..	230
13	Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile İlgili Yol Analizi Standardize Kestirimleri .....	232
14	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalara Yönelik Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model .....	234
15	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirirken Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model .....	239
16	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model .....	245
17	Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerini Dinleme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model .....	251
18	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik Tutumlarını İçeren Model .....	256
19	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Girişimcilik Becerisi ile İlgili Öğrenilen Kavramları İçeren Model .....	263
20	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri İçeren Model .....	268

## Grafikler Listesi

Grafik No.	Başlık	Sayfa
1	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	159
2	Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği. ...	168
3	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği .....	179
4	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği .....	188

## Kısaltmalar

<b>AFA:</b>	Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>CFI:</b>	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
<b>DFA:</b>	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>EC:</b>	European Commission
<b>GFI:</b>	İyilik Uyum İndeksi
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NCHPS:</b>	National Curriculum Handbook for Primary and Secondary Teachers
<b>NCS:</b>	National Collage School for Leadership
<b>NFI:</b>	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
<b>NNFI:</b>	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
<b>OECD:</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development.
<b>RMSEA:</b>	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
<b>YEM:</b>	Yapısal Eşitlik Modeli

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

### **Problem Durumu**

Motivasyon kavramı birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmaktadır. Bunun temel nedeni ise bireyin gözlenen ve gözlenemeyen eylemlerini tanımlama arayışı ve çabasıdır. Davranışçı kuramcılar, bireyi harekete geçiren temel etkenin dışsal uyarıcılarla ve pekiştiricilerle açıklanabileceğini savunmaktadırlar. Motivasyon kavramını bireyden bağımsız şekilde ele alan davranışçılara göre bireyi harekete geçiren temel etken davranışların nedenlerinden çok sonuçlarıdır.

Bilişsel kuramcılar ise motivasyon kavramının gözlenebilen davranışlara ek olarak bireyin ilgi, ihtiyaç ve amaçlarıyla da ilişkilendirmektedirler. Bilişsel kuramcılar bireyi etkin kılan nedenin zihinsel süreçlerden kaynaklandığını ileri sürmektedirler.

Sosyal kuramcılar ise motivasyon kavramına birey toplum ilişkileri düzleminde değinerek bireyin sosyalleşerek belirli bir kimlik oluşturduğunu ve oluşan bu kimlik temelinde motivasyon kavramının şekillendiğini vurgulamaktadırlar.

Motivasyon kavramına değinen kuramlardan biri de hümanistik kuramcılardır. Hümanistik kuramcılar, bireydeki motivasyonun ihtiyaçlardan kaynaklandığını ve bu ihtiyaçların hiyerarşik ve aşamalı bir sıra izlediğini belirtmektedirler.

Motivasyonu açıklamaya çalışan bir başka kuram ise son 40 yıl içinde önemi giderek artan aynı zamanda bir kişilik kuramı olarak da dikkat çeken öz belirleme kuramıdır. Öz belirleme kuramının eğitimin farklı alanlarını etkileyen bir kuram olarak da son dönemlerde incelendiği görülmektedir. Kuram, bireylerin sosyal çevreden etkilenen, sürekli gelişimi ve değişimi arayan canlılar olduklarını ileri sürmektedir. Buna göre bireyin doğuştan gelen ihtiyaçları, sosyal çevre ve ilgi, istek ve öğrenme çabasıyla karşılıklı etkileşimdedir. Ayrıca,

söz konusu etkileşimin hiyerarşik veya aşamalı bir sıraya sahip olmadığı ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra, bireyi harekete geçiren temel kaynağı irdelemeye çalışan bir kuram olarak da ortaya çıkmaktadır. Kurama göre bireylerin doğuştan sahip oldukları motivasyon kaynağı çeşitli etkenlerden dolayı değişmektedir. Bu çerçevede bireyin eylemlerini yönelten temel kaynak da sosyal çevreye bağlı olarak sürekli bir gelişim ve değişim geçirmektedir. Kuram, söz konusu değişim ve gelişimden motivasyonun etkilendiğini vurgulayarak, diğer kuramlardan farklı olarak motivasyon kavramını çeşitli sınıflara ayırarak beş mini kuram çerçevesinde derinlemesine ele almaktadır. Bunlar; bilişsel değerlendirme kuramı, organizmik bütünleşme kuramı, amaç kuramı, nedensellik kuramı ve temel ihtiyaçlar kuramı şeklinde sıralanmaktadır.

Felsefe, psikoloji, tıp gibi farklı disiplinlerde yaygın olarak incelenen öz belirleme kuramı üç temel unsura dikkat çekmektedir. Bunlar; özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki ihtiyacı şeklinde sıralanmaktadır. Söz konusu üç temel unsur, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, kurama göre bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri ve duygusal, sosyal ve psikolojik bakımdan belirli bir doyuma ulaşmaları üç temel ihtiyacın bireylerde giderilmesiyle mümkündür. Bunlardan biri olan yeterlik bireyin herhangi bir eylemi gerçekleştireceğine ve yürütebileceğine yönelik inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal ilişki ihtiyacı ise bireyin kendisi için değerli ya da önemli olan bireylerle iletişim ya da etkileşime geçmesidir. Ayrıca sosyal ilişki ihtiyacı, bireyin sosyal yaşamın bir parçası olduğunu kabul etmesidir. Kuramının üç temel ögesinden biri olan özerklik ihtiyacı ise bireyin eylemlerini isteyerek gerçekleştirmesi ve bunları deneyimlemeyi içsel onayla düzenlemesidir. Bireyin herhangi bir eylemi baskı hissetmeden ve yalnızca kendi isteğiyle gerçekleştirmesinin bireydeki özerklik ihtiyacının giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla özerklik ihtiyacı, bireyin dışsal baskılar, zorlama, kontrol ya da ödüller gibi etkenlerden çok bireysel onay ve içsel etkenlerden kaynaklı olarak eylemlerini

gerçekleştirmesidir. Bu çerçevede özerklik ihtiyacı karşılanmış bireylerdeki denetim odağı dışsal nedenlerden çok içsel süreçlerden etkilenmektedir. Denetim odağı içsel faktörlere dayandığı ölçüde birey daha özerk davranış eğilimi sergilemektedir.

Günümüzde hızla değişen ve küreselleşen dünyanın gerektirdiği yetilerle donanmak bireyler için kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Karar verme, tercih etme, sorumluluk üstlenme gibi yetiler günümüzde bireylerin taşınması gereken önemli yetilerden birkaçı olarak söylenebilir. Söz konusu yetiler bireylerin özerklik ihtiyacıyla doğrudan ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu duruma paralel olarak son dönemlerde eğitim alanında araştırılan temel konulardan birinin de çağın şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci özerkliği, öğrenci özerklik desteği ve bu iki kavramla ilişkili motivasyon kavramı olduğu görülmektedir.

Eğitim bilimleri alanı temel alındığında öğrenci özerkliğinin, öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, tercih hakkına sahip olması, karar verme sürecine katılması şeklinde ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra ilgi, istek ve beklentileri doğrultusunda öğrenme çabası içerisine girmesi gibi tanımlar içerdiği görülmektedir (Little, 1991; Ryan ve Deci, 2000; Reeve, 2009; Reeve ve Halustik, 2009; Reeve, 2010; Reeve, 2012). Dolayısıyla, öğrenme sürecinde gerçekleştirilen çalışmaları kendini merkeze alarak gerçekleştiren, bu süreçte tercihlerini isteyerek uygulayan, bunları değer, ilgi ve tutumuyla örtüştürecek şekilde onaylayan öğrencilerin özerk davranış eğilimi sergiledikleri söylenebilir (Ryan ve Deci, 2006).

Öğrenci özerkliğinin sağlanmasında öğretmen tutum ve davranışı büyük önem taşımaktadır. Öğrencide özerklik algısının yerleşmesi öğretmenin özerklik destekleyici yaklaşım benimseyerek bunları sınıf içinde uygulamasıyla mümkündür. Öğretmenin öğrenme süresince özerklik destekleyici yaklaşım benimsemesi öğrencinin hem akademik hem de kişisel gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 1987). Başka bir ifadeyle,

öğretmenin öğrencilerin ilgi gösterdiği etkinliklere olanak tanınması, sınıf içinde uyguladığı öğretim programını öğrenci ilgi, istek ve merakıyla bütünleştirilmesi öğrenci açısından yararlı öğrenme çıktıları doğurarak öğrenci özerkliğini desteklemektedir. Nitekim, alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar da özerklik desteğinin öğrenciler açısından olumlu öğrenme çıktıları sağladığına işaret etmektedir (Wright, Tyler, Graves, Thomas, Watkins ve Mulder 2011; San, 2012; Carreira, Ozaki ve Maeda 2013; Guay, Ratlee, Laorse, Vallerand ve Vitaro , 2013; Maulana, Opdenakker ve Bosker , 2013; Calp, 2014; Wallace, Sung ve Williams , 2014).

Öğrenci özerkliği ile öğrenci motivasyonu arasında doğrudan ya da dolaylı ilişki bulunmaktadır. Özerklik desteği algısına sahip öğrencilerde aynı zamanda motivasyon düzeyide yüksektir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinde daha istekli, ilgili ve meraklı olmalarına, karşılaştıkları zorlukları aşmak için daha fazla çaba göstermelerine katkıda bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1987; Pintrich, 1991; Ryan ve Deci, 2000; Wehmeyer, 2004; Reeve, 2012; Chen ve Bozeman, 2013; Wallace, Sung ve Williams, 2014 ). Bu noktalardan hareketle öğrenciye sağlanan özerklik desteği, öğrenci özerklik desteği ile motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesi eğitim alanında öğrenmenin yapısı ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkilerin derinlemesine ve çok yönlü olarak ele alınmasında büyük katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretim programlarındaki etkinliklerin ilgi çekici, öğrencilerin tercihleri ve günlük yaşamları ile ilişkili olması, öğrencilerin okula daha fazla bağlanmalarına ve sınıf içi etkinlikleri daha çok benimsemelerini sağladığı araştırma bulgularıyla da ortaya çıkmaktadır ( Vallerand vd., 1997; San, 2012; Carreira, Ozaki ve Maeda, 2013; Dinçer, 2014; Liu, Wang, Kee, Koh, San, Lim ve Chua ; 2014; Rezoğlu, 2014).

Ülkemizdeki eğitim sisteminde son dönemlerde gerçekleşen paradigma değişiminin doğurgularından birinin de öğrenci özerklik desteğinin temel öğeleriyle örtüşen, kökenini felsefe ve psikolojiden alan yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına yansıtılmasıdır.

Hem yapılandırmacı yaklaşımda hem de öğrenci özerklik desteğinde, öğrenen merkezli anlayış benimsenmekte, bilgiyi öğrenen yapılandırmakta, öğretmen rehberlik etmekte, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmakta, öğrenen deneyimleyerek öğrenmekte ve öğrenme sürecindeki kararlara dâhil edilmektedir. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci özerklik desteğinin benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenci özerklik desteği ve öğrenci özerklik desteğiyle ilişkili motivasyon kavramının incelenmesinin öğretim programlarındaki yapılandırmacı yaklaşımın uygulamadaki işlevselliğini de ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak düzenlenen öğretim programlarındaki temel paradigma değişiminin yansımalarından birinin de programların içeriğine dahil edilen beceriler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programları öğrenme öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak dokuz beceriyi öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2005). Girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri söz konusu dokuz beceriden ikisi olarak programlarda yer almıştır. Sorumluluk üstlenebilme, risk alabilme, etkin olma, içsel denetim odağına sahip olma, karar verebilme ve seçim yapabilme gibi özellikler girişimci bireylerin temel özellikleri olarak sıralanmaktadır (Drucker, 1998; Kirby, 2004; Tarabishy, 2005; Hitt vd., 2005; Man ve You, 2007; Warner ve Wallau, 2008). Bu çerçevede özerklik desteğinin öğrencilere öğrenme süreci boyunca çeşitli seçenekler sunmak, tercih hakkı tanımak, onları karar verme süreçlerine katmak, onların sorumluluk üstlenmelerini sağlamak olduğu dikkate alındığında bunun öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Altı çizilmesi gereken bir diğer nokta da girişimcilik becerilerine sahip bireylerin aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu ve bu iki becerinin doğrudan ilişkili olduğunun araştırmacılar tarafından vurgulanmasıdır (Hisrich ve Peters, 2002; Olagunji, 2004; Hitt vd., 2005; Cardon, 2008; Wincent, Singh ve Drnovsek, 2009). Bu esaslar dikkate



alındığında öğrenci özerklik desteğinin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini hangi oranlarda etkilediğinin incelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Eğitimin ilk adımını ilköğretim oluşturmaktadır. İlköğretim aynı zamanda öğrencilerin toplumsal bilgi, becerilerle donandığı ve bunları deneyimlediği ilk sahadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin temel ilgi, ihtiyaçları ve beklentilerini karşılamak ilköğretimin amaçlarının başında gelmektedir. Öğrencilerin bu becerileri ve bilgileri öğrenip deneyimlemesinin de ise Sosyal Bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla etkin birer birey olma, fiziksel ve sosyal çevreleriyle daha fazla etkileşime girme, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini öğrenerek deneyimleme olanağını yakalamaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin ilgi istek ve yeteneklerinin farkına varmalarının, katılımın önemine inanmalarının ve çeşitli becerileri geliştirmelerinin Sosyal Bilgiler programının genel amaçlarından birkaçı olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2005).

Söz konusu amaçların öğrenci özerklik desteğinin temel ölçütleri olduğu dikkate alındığında öğrenci özerklik desteği algısının, akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde irdelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya ilişkin önemli görülen modellerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu noktadan hareketle kuramsal çerçeve bağlamında dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon üzerinden dersle ilgili girişimcilik becerilerini açıklayacağı bir model düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik

akademik motivasyon üzerinden dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerini açıklayacağı diğer bir modelin ortaya çıkarılması düşünülmektedir.

Araştırmada temel alınan araştırma problemi araştırmanın iki aşaması dikkate alınarak genel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse ilişkin akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilere etkisi nasıldır?

**Alt Amaçlar.** Araştırma problemi kapsamında belirlenen alt amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

Araştırmanın birinci aşamasındaki alt amaçlar şu şekilde sunulmuştur:

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki;

a. Özerklik desteği algı düzeyleri nasıldır?

b. Akademik motivasyon türleri nelerdir?

c. Girişimcilik becerileri ne düzeydedir?

d. Yaratıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?

1. a. Özerklik desteği algıları, akademik motivasyonları, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

b. Özerklik desteği algıları, akademik motivasyonları, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri derste akademik başarı ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?

c. Özerklik desteği algıları, akademik motivasyonları, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiler nelerdir?

Araştırmanın ikinci aşamasındaki alt amaçlar şu şekilde sunulmuştur:

1. Düşük, orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri nelerdir?

2. Düşük, orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarını gerçekleştirirken neler hissetmektedirler?
3. Düşük, orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin;
  - a. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarda öğretmenlerini dinleme nedenleri nelerdir?
  - b. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları zorluklara yönelik yaklaşımları nelerdir?
4. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisi ile ilgili öğrendikleri kavramlar nelerdir?
5. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin uygulanması sürecinde öğretmen ve öğrenci davranışları;
  - a. Öğrenci özerklik desteği algısını hangi düzeyde desteklemektedir?
  - b. Akademik motivasyonu hangi düzeyde etkilemektedir?
  - c. Girişimcilik becerilerini hangi düzeyde etkilemektedir?
  - d. Yaratıcı düşünme becerilerini hangi düzeyde etkilemektedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüz dünyasında etkin, çeşitli tercihler yapabilen, yaptığı tercihlerin sorumluluğunu üstlenebilen, kendi kararlarını vererek bunları uygulayabilen, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra günümüzde bilgi iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişim, bilimsel alanlardaki farklı yenilikler ve bunların günlük yaşama yansımaları bireyleri daha nitelikli yetiştirmeye zorlamaktadır. Söz konusu durumun etkileri eğitim alanına da yansımaktadır. Bunun sonucunda öğretim programları ve uygulamaları günün koşullarına uygun şekilde

güncellenmektedir. Dünyadaki eğitim alanında yaşanan gelişmelere ve değişimlere paralel olarak ülkemizde de eğitim alanında bu çerçevede bir takım yenilikler yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde güncellenen öğretim programları ile birlikte öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin zihinsel ve sosyal becerilerini önemseyen anlayışlar benimsenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretim programlarında benimsenen öğretmen merkezli yaklaşımlar terkedilerek, öğrenci merkezli, deneyimi dikkate alan ve öğrencinin ilgi, istek ve merakını yansıtan yaklaşımlar benimsenmiştir.

Öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenci özerkliğini dikkate alan yaklaşımlarla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu tür yaklaşımların öğretim programlarına yansıtılmasının temel amaçları, öğrenci özerkliğini destekleyen yaklaşımlarda benimsenen ölçütlerle (öğrencinin öğrenmeye isteklendirilmesi, öğrenmeye yönelik çaba göstermesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecinde çeşitli kararlar verebilmesi ve çeşitli becerilerinin geliştirilmesi) örtüşmektedir. Bu çerçevede öğrenci özerklik desteği algısının incelenmesi dördüncü sınıf öğrencilerinin söz konusu amaçların Sosyal Bilgiler dersindeki gerçekleşme düzeyinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyon stilinin belirlenmesine katkıda bulunabilir. Bu çerçevede öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyen ya da kontrolü benimseyen bir motivasyon stiline sahip olup olmadığı belirlenebilir.

Araştırma bulgularının öğrencilerdeki denetim odağının yapısını (içsel veya dışsal denetim odağı) belirlemeye katkıda bulunması da beklenmektedir. Öğrencilerdeki denetim odağının içsel ya da dışsal olması onların Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenme çabalarının kaynağını belirlemede önemli bir etkidir. Böylece öğrencilerin dersteki çalışmalara yönelik çabalarının kendi ilgileri, istekleri veya meraklarından kaynaklanıp kaynaklanmadığının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Araştırma bulguları dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının niteliğinin belirlenmesinde de işlevsel bir öneme sahiptir. Motivasyonun niteliği ise bireylerin eylemlerini doğuran, bireyleri harekete geçiren temel etkenlerden biridir. Bu çerçevede Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin motivasyon yönelimlerinin incelenmesi öğrencileri dersteki çalışmalarda harekete geçiren temel etkenin içsel motivasyon olup olmadığını ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Araştırmalar içsel motivasyonun öğrencilerde birçok olumlu öğrenme çıktısına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin derste öz belirlenmiş motivasyona (içsel motivasyon) sahip olup olmadıklarının belirlenmesinin araştırma aracılığıyla ortaya çıkarılması düşünülmektedir.

Özerklik desteği öğrencilerin öz belirlenmiş motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özerklik desteğinde bulunan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, tercih ve ihtiyaçlarını destekleyecek sınıf atmosferinin yarattıkları dikkate alındığında bu araştırmanın sınıf atmosferinin öğrenci ilgi, tercih ve ihtiyaçlarına göre düzenlenip düzenlenmediğinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının öğrencilerdeki girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkileri yordama düzeyinin belirlenmesine katkıda bulunmasıdır. Araştırmada öğrenci özerklik desteği algısının öğrencilerdeki girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koyması beklenmektedir. Böylece öğrenci özerklik desteği algısıyla ilköğretim programlarında tüm derslerde gerçekleştirilmesi beklenen diğer ortak temel beceriler (problem çözme becerisi, iletişim becerisi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, eleştirel düşünme becerisi) arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilecek araştırmalara da önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ortaya çıkacak modellerin, farklı

öğretim programlarında geçerli olup olmadığına yönelik yapılacak çeşitli araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde farklı başarı ortalamasına sahip öğrencilerin özerklik desteği algıları onların akademik motivasyon yönelimlerinin belirlenmesinde (içsel, dışsal veya motivasyonsuzluk) büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, başarı ortalaması farklı düzeylerde olan öğrencilerin dersteki özerklik desteği algılarının derse yönelik girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede belirleyici olup olmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir.

Hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalarda öğrenci özerklik desteği algısının, öğrencilerin akademik motivasyonu ve girişimcilik ve yaratıcılık becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu yönde etkilediğini vurgulanmasına rağmen bu durumu yurtdışında ve yurtiçinde irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki özerklik desteği algılarının derse yönelik motivasyon ve dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri açısından irdelenmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. 2014 - 2015 öğretim yılında Çanakkale il merkezine bağlı ilkokullarda öğrenimlerini sürdüren dördüncü sınıf öğrencileriyle,
2. 2014 - 2015 öğretim yılı dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki konularla,
3. Çanakkale il merkezine bağlı ilkokullardaki dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlarla,
4. Çanakkale il merkezinde bulunan beş ilkökul ve bu ilkokullarda gözlem çalışması için seçilen beş şubeyle,

5. Akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini kapsayan bağımsız değişkenlerle sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Çanakkale il merkezindeki okullarda öğrenimlerini sürdüren dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmada kullanılan ölçekleri gerçek düşünceleri doğrultusunda yanıtladıkları;

2. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların kendilerinin gerçek görüşlerini yansıttıkları;

3. Araştırmada gözlem yapılan şubelerdeki öğretmen ve öğrencilerin çeşitli değişkenlerden eşit şekilde etkilendiği, varsayılmıştır.

### **Tanımlar**

**Öğreci Özerklik Desteği:** Sınıf içi ve sınıf dışındaki uygulamaların öğrencilerin ilgi, istek, tercih ve kararlarının dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir.

**Öz Belirleme Kuramı:** Bireyin doğuştan taşıdığı üç temel ihtiyacın (özerklik, sosyal ilişki ve yeterlik) doyurulması halinde bireyin kendini gerçekleştirebileceğini ve sağlıklı bir yaşam sürdürebileceğini ileri süren kuramdır ( Deci ve Ryan, 2000).

**Akademik Motivasyon:** Öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik çaba sarf etmeleri, akademik etkinlikleri yerine getirebilmek amacıyla sergiledikleri yaklaşımlar ve davranışlardır (Lindner ve Harris, 1998).

**Girişimcilik Becerisi:** Meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini, çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma; kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme; eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlamaktır. Bununla birlikte ekonominin temel kavramlarını edinme; girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları

anlama, yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilmek için gerekli olan becerilerdir (MEB, 2005).

Motivasyon: Bireyi harekete geçiren itici güçtür. İsteklendirme, güdüleme şeklinde de tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

Yaratıcı Düşünme Becerisi: Bireylerin farklı fikirler üretmelerine ve bu fikirleri öne sürmelerine, hayal gücünü kullanmalarına olanak sağlayan, zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir (Wegerif, 2007).





## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Yurt içinde, öğrenci özerklik desteği, akademik motivasyon, akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalar, bu başlık altında sunulmuştur. Öz belirleme kuramı çerçevesinde yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar, genel hatlarıyla özetlenmiştir

Cihangir- Çankaya (2005) tarafından gerçekleştirilen “Öz- Belirleme Modeli: Özerlik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma” adlı doktora tez çalışmasında öz belirleme kuramına dayanan, ihtiyaç doyumunu etkileyen özerklik desteği faktörünün ve ihtiyaç doyumundan etkilenen iyi olma faktörünün Türkiye’de etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2002-2003 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarında öğrenimlerini sürdüren 216 kız ve 198 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları öğrenci özerklik desteğinin ihtiyaç doyumunu doğrudan ve olumlu şekilde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun kaygı düzeylerini düşürdüğünü göstermiştir. Araştırma bulgularının sonuçları bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumlarının yaşam doyumları düzeyini de doğrudan ve olumlu şekilde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada bireylerin arkadaş, aile ve çevrelerinden aldıkları özerklik desteğinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ve öznel iyi olmalarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Özer (2005) tarafından gerçekleştirilen “Öz Belirleme Kuramı Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme ve Bağlanma Stillerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi

Oluşlarına Etkisi” adlı doktora çalışmasında öz belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumunu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 404 kız, 234 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki ile öznel iyi oluş arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma bulgularının sonuçları, ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu açıklamada büyük önem taşıdığını ortaya çıkarmıştır.

Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyonları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini üç ilköğretim okulunda fen bilgisi dersini gören 160 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Bununla birlikte; öğrencilerin fen bilgisine yönelik motivasyonlarının cinsiyete ve çalışma ortamına göre değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Baylan (2007) tarafından gerçekleştirilen “Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrenci ve Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Algılamaları ve Öğrenci Özerkliğinden Beklentileri” adlı araştırmasında öğrenci ve öğretmenlerin özerkliği algılamaları ve özerkliğe yönelik beklentileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki üç devlet üniversitesinde hazırlık programına devam eden 282 lisans öğrencisi ve 27 İngilizce okutmanı oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenci özerkliği algılamaları ile öğrenci özerkliğine yönelik beklentilerinin farklılaştığını göstermiştir. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğine yönelik algıları ve beklentilerinin öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu

ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin özerkliğe yönelik beklentilerinin özerkliğe yönelik algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin sınıf yönetimi, ders işleyişi gibi belirli alanlarda sorumluluk paylaşmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, öğrenci özerkliğine yönelik beklentilerini üç temel değişkenin etkilediği belirlenmiştir. Bunlar; öğretmenin öğrenciyi önemsemesi, öğrencilerin öğrenme amaçlarını bilmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye yönelik istekleri şeklinde belirlenmiştir.

Dinçer (2008) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Sınıflarındaki Türk Öğrencilerin Motivasyon Yönelimleri ve Öğretmenlerin Özerklik Desteği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öz belirleme kuramı çerçevesinde yabancı dil olarak İngilizce konuşma sınıflarındaki Türk öğrencilerin motivasyon yönelimleri, öz yeterlik algıları, özerklik ve derse katılımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İngilizce yabancı dil konuşma sınıflarına kayıt yaptırmış 142 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda öğrencilerin özerkliklerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin içsel olmasının İngilizce konuşmaya yönelik yeterliklerini ve derse katılımlarını etkilediğini göstermiştir. Araştırma öğretim elemanlarının özerklik desteği sağlayıcı veya kontrol edici motivasyon stillerinin öğrencilerinin özerklik algısı ve yeterliklerini etkilediğini göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik içsel olarak isteklendirilmelerinin onlara İngilizce konuşmaya yönelik yeterliklerini ve öğrenme etkinliklerine katılımlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Calp (2013) tarafından gerçekleştirilen “Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi” adlı doktora tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yeterlik algısı, özerklik ve özerklik desteği gibi öz belirleme kuramı kaynaklı farklı değişkenlerin özerk akademik

motivasyona ve akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada akademik başarıyla ilişkili öz belirleme kuramı kaynaklı bir motivasyon modelini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Etimesgut ilçe Merkezi ve Eryaman semtinden seçilmiş 17 ilköğretim okulunda öğrenimlerini sürdüren 849 beşinci sınıf öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin bulgularının sonuçlarına göre beşinci sınıf öğrencilerinin okulla ilişkili konularda öğretmenlerinden aldıkları özerklik desteğinin akademik yeterlik algılarını doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Buna karşın öğrencilerin yakın arkadaşlarından aldıkları özerklik desteğinin akademik yeterliklerini etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin bulgularının sonuçları, başarı düzeyi iyi ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin %94'ünün özerklik algısına sahip olduğu, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %59'unun ise özerklik algısına hiçbir zaman sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin %71'inin öğretmenleri tarafından az da olsa özerklik desteği aldıkları ortaya çıkmıştır.

Oğuz (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 492 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme süresince özerklik desteği sağlayıcı davranışları gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmenlerin bu davranışları her zaman sergileyemedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlanmasına yönelik görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve branşlara göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlanmasına yönelik davranışların gerekliliğine yönelik görüşlerinin, sergiledikleri özerklik desteğine göre daha üst düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dinçer (2014) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Öz-Belirlemeci Ders Katılımının Öncülleri ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Yaklaşımı” adlı doktora tez çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz belirlemeci ders katılımının öncülleri ve sonuçları motivasyonel bir model çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yabancı diller yüksek okulunun hazırlık sınıflarında öğrenimlerini sürdüren 412 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda algılanan öğrenci özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçlar, öğrenme etkinliklerine katılım, başarı ve derse devam arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci özerklik desteği algısının artması öğrencinin sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılımını artırdığı, bu durumda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğrenci özerklik desteği algısının azalması öğrencinin sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılımını azalttığını, bu durumda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyerek öğrencinin derse devam etmemesine neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Rezoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen “ Öğrenci Özerkliği Geliştiren Stratejiler ve Bunların Yabancı Dil Başarısıyla İlişkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bilişsel, üst bilişsel ve sosyal stratejilerin İngilizce yabancı dil öğrenme bağlamında öğrenci özerkliğini geliştirmede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenci özerkliğiyle yabancı dil arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yabancı diller bölümünde öğrenimlerini sürdüren 150 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrenci özerkliği ile yabancı dil başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrenci özerkliğini geliştirmede üst bilişsel stratejilerin kullanılmasının daha uygun olduğu belirlenmiştir.

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, araştırma konusuyla doğrudan veya dolaylı benzerlik gösteren yurt dışı çalışmaları yer almıştır. Araştırmacının ulaştığı araştırmaların çalışma alanlarına, evren,

örneklem veya çalışma gruplarına, araştırmanın amaçlarına ve araştırma bulgularının sonuçlarına yer verilmiştir.

Gottfried (1985) “ Academic Intrinsic Motivationin Elementary and Junior High School Students” (Akademik İçsel Motivasyonun İlköğretim ve Lise Öğrencilerinde İncelenmesi) adlı çalışmasında öğrencilerin akademik içsel motivasyonun okul derslerine yönelik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularının sonucunda öğrencilerin akademik içsel motivasyonu ile okul başarılarını ve akademik yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif kolerasyon bulunmuştur. Buna karşın, akademik içsel motivasyon ile öğrencilerin akademik kaygıları arasında düşük düzeyde negatif bir kolerasyon bulunmuştur. Araştırmada yüksek oranda içsel motivasyonun, yüksek oranda akademik başarıyı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek oranda akademik motivasyonun yüksek oranda akademik yeterliliği sağlarken, düşük oranda akademik kaygıya yol açtığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada içsel motivasyonun öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Okulun öğrenme atmosferinin öğrencinin içsel motivasyonunu destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Vallerand ve Bissonette (1992) tarafından gerçekleştirilen “Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study” (İçsel, Dışsal ve (Motivasyonsuzluk) Stilllerinin Davranışları Yordaması: Geleceğe Yönelik Araştırma) adlı araştırmalarında, öz belirleme kuramı çerçevesinde tanımlanan motivasyon türlerinden içsel, dışsal ve motivasyonsuzluğun bireylerin davranışlarını hangi oranlarda yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini kolej öğrenimini sürdüren ve zorunlu Fransızca dersi alan 388’i kız, 674’ü erkek olan Fransız ve Kanadalı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları kursu tamamlayan öğrencilerin içsel motivasyonlarının kursu tamamlamayan öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, kursu tamamlayan öğrencilerin, kursu tamamlamayan öğrencilere göre akademik

etkinliklere yönelik içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon türlerinden özdeşleşmiş ve bütünleştirilmiş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin akademik etkinliklere katılımı ve öğrenmeye yönelik çabalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı farklılıklar içerdiği belirlenmiştir.

Skinner ve Belmont (1993) tarafından gerçekleştirilen “Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year” (Sınıfıçi Motivasyon: Öğretmen davranışı ve Öğrenci Katılımının Okul Dönemi Boyunca Karşılıklı Etkileri) adlı çalışmalarında; öğretmen davranışının üç boyutunu oluşturan katılım, yapı ve özerklik desteğinin öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına davranışsal ve duyuşsal açıdan etkileri incelenmiştir. Araştırma öğretmenin sınıf içi etkinliklere katılımının, sınıf içinde özerklik desteği sağlamasında ve öğrencinin öğrenme deneyimleri geçirmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen davranışı ve öğrenci etkileşimi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrencinin sınıf içi etkinliklere davranışsal ve duyuşsal katılımını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımının öğretmen davranışını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenin, öğrenciden beklentilerini açıkça ifade etmesi, öğrenciye tutarlı davranışlar sergilemesi öğrencinin öğrenme çabalarını artırdığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin duyuşsal davranışlarının da öğrencinin öğrenme sürecine katılımını etkilediğinin ortaya çıkmasıdır. Öğretmenin öğrenciye sevecen ve şefkatli yaklaşım göstermesi öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımının öğretmen davranışını etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres (1993) tarafından gerçekleştirilen “On The Assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education: Evidence On the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale” (Eğitimde İçsel, Dışsal ve Amotivasyonun Değerlendirilmesi: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapı ve Uyum Geçerliliğinin Belirlenmesi) isimli araştırmada okula devam etmeyen öğrencilerin içsel motivasyonlarını incelemek ve öğretim programlarını bu çerçevede değerlendirmek isteyen araştırmacılara yönelik akademik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 217 kolej öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda akademik motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanas (1994) “Echoes From the Classroom: Teacher Influence on Student Autonomy, Social Interaction and Creativity” (Sınıftan Yansımalar: Öğretmenin Öğrenci Özerkliği, Sosyal Etkileşim ve Yaratıcılığa Etkisi), adlı doktora çalışmasında ilkökul ikinci sınıfta drama dersini veren iki öğretmenin, öğrencilerine yönelik sınıf içi davranışları incelenmiştir. Araştırma bulgularının sonucunda dersi önceden planlayan dersin konusunu, dersin kazanımlarını öğrencilere açıklayan, ders süresince öğrencilerin hangi kazanımları edinip edinmediklerini öğrencilerine bildiren öğretmenin, bunları gerçekleştirilmeyen diğer öğretmene göre öğrenci özerkliğini yüksek oranda desteklediği ve bu durumun öğrencilerin yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencileri soru sormaya cesaretlendiren, onların farklı düşüncelerini dikkate alan ve önemseyen öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin yaratıcılığının daha fazla geliştirdiği belirtilmiştir.

Mather (1996), “The Autonomy Development of Traditional –Aged College Students: A Multiple Case Study” (Kolej Öğrencilerinin Özerklik Gelişimleri) adlı doktora çalışmasında 17 ile 25 yaş arasındaki kolej öğrencilerinin özerklik gelişim süreçleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Atina’daki Georgia Üniversitesinde çeşitli



bölümlerde öğrenimlerini sürdüren 158 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre öğrenci özerkliğinin gelişiminde ailenin rolü, öğrencinin akranları ile etkileşimi önemli unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencinin akranları ve ailesiyle etkileşimi öğrencinin öz güveninin gelişimini desteklediği, öğrenmeye yönelik ilgisini artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenme hedeflerinin öğrenciye açık şekilde anlatılmasının öğrencinin derse yönelik akademik katılımını artırdığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencinin akranlarıyla zengin öğrenme deneyimleri yaşaması, kendi düşüncelerinin akranları tarafından kabul görmesi öğrenci özerkliğini destekleyen diğer unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise yaygın kanının tersine özerklik sürecinin aileden akranlara doğru bir yol izlemediğinin vurgulanmasıdır. Buna karşın özerkliğin karmaşık ve birçok faktörden etkilenen bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Miserandino ve College (1996), “Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children” (Okulda Başarılı Olan Çocuklar: Özerklik ve Yeterlik Algısının Ortalama Başarı Düzeyinin Üzerinde Olan Çocuklardaki Etkisi) isimli çalışmasında; araştırmanın örneklemini üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 77 ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda özerklik ve yeterlik algısının öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme etkinlikleri sırasında kendilerini yeterli gören öğrencilerin daha meraklı ve istekli, öğrenme görevlerini yerine getirirken daha uzun süreli çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme görevleri sırasında kendilerini özerk hisseden öğrencilerin öğrenme görevlerine daha fazla katıldıkları, öğrenme görevlerinde daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve bunları yerine getirmede daha fazla çabaladıkları ortaya çıkmıştır.

Sheldon, Ryan ve Reis(1996) tarafından gerçekleştirilen “ What Makes for a Good Day? Competence and Autonomy in the Day and in the Person” (İyi Bir Gün İçin Neler Yapılmalı? Özerklik ve Yeterliğin Gün Boyunca Birey İçin Anlamı) adlı çalışmalarında; iki

temel ihtiyaç olarak tanımlanan özerklik ve yeterliğin bireyi gün boyunca mutlu edip etmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Rochester Üniversitesinde psikoloji sınıfında öğrenimlerini sürdüren 15 erkek ve 44 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları özerklik ve yeterliğin bireylerin gün içindeki sağlıklı psikolojik gelişim göstermelerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların hafta sonlarında, hafta içine göre kendilerini psikolojik açıdan daha sağlıklı hissettikleri belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni ise hafta sonundaki etkinliklere isteyerek katılmaları, hangi etkinliklere katılacaklarına kendilerinin karar vermelerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Williams ve Deci (1996) tarafından gerçekleştirilen “Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A Test of Self-Determination Theory” (Tıp Öğrencileri Tarafından Biyopsikososyal Değerlerin İçselleştirilmesi: Öz Belirleme Kuramının Test Edilmesi) adlı araştırmalarında; öğretim elemanlarının özerkliği destekleyici davranış sergilemelerinin öğrencilerde ne gibi değişimlere yol açtığını incelemişlerdir. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın ilk aşamasının örneklemini tıp fakültesinin ikinci sınıfında öğrenimlerini sürdüren 91 tıp öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın ilk aşaması 6 aylık kurs şeklinde sürmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin özerklik algısının öğretim elemanın özerklik desteği ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasının örneklemini ise ikinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren ve ilk aşamaya devam eden 56 tıp öğrencisi oluşturmuştur. 30 aylık boylamsal bir çalışma şeklinde süren araştırmada öğretim elemanlarının özerklik desteğini sağlamaları oranında öğrencilerin kendilerini özerk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik özerkliği aynı zamanda öğrenme görevlerini yerine getirmede kendilerini yeterli görmelerine önemli katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wild, Enzle ve Deci (1997) tarafından gerçekleştirilen iki farklı araştırmada dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun bireylerin öğrenme süreçlerine olan etkisi incelenmiştir.

Birinci araştırmanın örneklemini psikoloji dersini alan 112 lisans öğrenci oluşturmuştur. Birinci araştırmada, öğrencilerin öğrenme hedeflerini dışsal motive edilerek gerçekleştirmelerinin sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dışsal motive edilerek öğrenme hedeflerini benimsemeleri halinde içsel motive edilerek gerçekleştirdikleri öğrenme hedeflerine göre öğrenme deneyimlerini isteyerek gerçekleştirmedikleri ve öğrenme çıktılarının beklenen düzeyde gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. İkinci araştırmada ise öğrencilerin dışsal motive edilerek çeşitli becerileri ne düzeyde gerçekleştirdikleri incelenmiştir. İkinci araştırmanın örneklemini psikoloji dersini alan 76 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda dışsal motive edilen öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımlarının düşük olduğu, öğrenmeye istekliliklerinin düşük düzeyde gerçekleştiği ve beceri gelişimlerinin hedeflenen düzeyde gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Her iki araştırma sonucunda motivasyon türünün öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırkland (1998) tarafından gerçekleştirilen “The Role of Autonomy Among African American Children In A First – Grade Classroom” (Afro- Amerikan çocukların Birinci Sınıftaki Özerk Davranışları) adlı doktora çalışmasında, Afro- Amerikan öğrencilere sağlanan özerk davranışlarının doğası incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmada, Afroamerikan öğrencilerinin özerkliğini destekleyen öğeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokulda öğrenimlerini sürdüren 15 Afro -Amerikan öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda üç temel temanın öğrenci akademik özerkliğinin doğasını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretim programı, sosyal çevre ve öğretmen öğrenci ilişkisi şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilere özerklik desteğini sağlamada çeşitli araçların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunlar; sınıf atmosferi, sınıf kuralları, sınıf görevleri, öğrenme etkinlikleri, sınıf içi toplantılar, çeşitli seçimlere katılım, işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada sınıf içinde özerkliği destekleyen üç

temel unsurun ise öğrenciye tercih hakkı tanıma, öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunması ve öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi şeklinde ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrenciye sağlanan özerklik desteğinin temel amacının hedeflenen öğrenme amaçlarına öğrencinin ulaşmasını sağlamaktır. Araştırmada sosyal etkileşimde bulunulmasının öğrencinin bilgilerini yapılandırmada önemli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin sorumluluk üstlenmesi ise öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak hissetmesine yol açtığı vurgulanmıştır. Sosyal etkileşim, tercih hakkı ve sorumluluk öğrencilerin akademik özerkliğini desteklemekle birlikte sınıf içi etkinlikleri ve öğretim programlarını düzenlemede de etkili unsurlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Reeve (1998) tarafından gerçekleştirilen “Autonomy Support Interpersonal Style: Is It Teachable” (Bireylerarası Özerklik Desteği Stilleri: Öğretilebilir mi?) adlı çalışmada bireysel özelliklerin özerklik destekleyici ya da kontrol edici motivasyon türlerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin motivasyon stillerinin değişip değişmeyeceği incelenmiştir. Birinci çalışmanın örneklemini öğretmenlik sertifika programına katılan 142 öğretmen adayı oluşturmuştur. Birinci araştırmanın bulguları doğrultusunda bazı öğretmen adaylarının özerklik desteği sağlayıcı motivasyon stiline sahip olurken bazı öğretmen adaylarının kontrol içeren motivasyon türlerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının önceki deneyimlerinin edindikleri motivasyon stilini etkilediği vurgulanmıştır. Birinci çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise kişisel özelliklerle edinilen motivasyon stilleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunun ortaya çıkmasıdır. İkinci çalışmada ise, öğretmen adaylarının motivasyon stillerini özerklik desteği sağlayıcı yönde geliştirilip geliştirilemeyeceği incelenmiştir. İkinci çalışmanın örneklemini 159 öğretmen adayı oluşturmuştur. İkinci araştırmanın bulgularının sonuçları doğrultusunda özerklik desteği sağlayıcı motivasyonun öğretmen adaylarına öğretilbileceği ortaya çıkmıştır. İkinci çalışmada ise, özerk yönelimli denetim odağına sahip öğretmen adaylarının özerklik

desteği sağlayıcı motivasyon stillerini daha kolay benimsedikleri belirlenirken kontrol denetim odağına sahip öğretmen adaylarının özerklik desteği sağlayıcı motivasyon türlerini daha zor benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede araştırma sonucunda bireylerdeki denetim odağının niteliğinin bireylerdeki özerklik desteği sağlayıcı motivasyon türlerini edinip edinmemelerinde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Alred (2001) tarafından gerçekleştirilen “Attributions, Autonomy, and Control: How Middle School Teachers Motivate Students to Learn” (Yükleme, Özerlik ve Kontrol: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme Stratejilerinin İncelenmesi) adlı doktora tezinde öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecine katarken hangi motivasyon türlerini kullandıkları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini altıncı ve yedinci sınıflarda görev yapan 45 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği okullar düşük ve yüksek sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yarısı resim öğretmeniiken diğer yarısı matematik öğretmenidir. Araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin grup stratejileri, bireysel değerlendirme stratejileri ve öz düzenleme stratejilerini kullanarak öğrencilere özerklik desteği sağladıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin doğrudan davranış kontrol stratejileri, performans stratejileri ve çevresel baskı stratejilerini kontrol stratejileri olarak kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özerklik desteğini öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaları ve öğrenme çabalarını sürdürmeye yönelik isteklilikleri şeklinde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Chu (2004) “ College Students’ and Their Teachers’ Perceptions and Expectations of Learner Autonomy in EFL Conversation Classrooms In Taiwan” (Tayvandaki İngilizce Konuşma Sınıflarındaki Kolej Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenen Özerklik Algısı ve Beklentisinin İncelenmesi) adlı doktora çalışmasında Tayvanlı öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerklik algıları arasındaki fark incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve

öğrencilerin öğrenen özerkliğine yönelik beklentileri incelenmiştir. Araştırmada, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerklik beklenti düzeylerinin dersler devam ettikçe hangi oranda değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak, hangi öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenen özerklik beklentisi içerinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Tayvan Üniversitesindeki 446 öğrenci ve öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları sonucunda yabancı dil düzeyi bakımından ikinci düzeydeki öğrencilerin birinci düzeydeki öğrencilere göre yüksek oranda öğrenen özerklik beklentisi içerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise haftalık müzik dinleme saatlerinin öğrenen özerklik beklentisini arttırdığını ortaya çıkarmasıdır. Buna göre haftada yedi saatten fazla müzik dinleyen öğrencilerin haftada üç saatten az müzik dinleyen öğrencilere göre daha fazla öğrenen özerklik beklentisi içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce not ortalaması 80 ve üzeri olan öğrencilerin, İngilizce not ortalaması 60 ile 69 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğrenen özerklik beklentisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenen özerkliğin sınıf içindeki birçok etkinliğe yayılması veya uyarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Lepper, Corpus ve Lyengar (2005) tarafından gerçekleştirilen “Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates” (Sınıflardaki İçsel ve Dışsal Motivasyon Yönelimleri: Yaş Farklılıkları ve Akademik İlişkiler) adlı çalışmalarında; araştırmanın örneklemini 797 üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada içsel ve dışsal motivasyonun öğrencilerin öğrenim sürdürdükleri sınıf düzeyine göre değişip değişmediği, öğrencilerdeki yaş farklılıkların içsel ve dışsal motivasyona etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerdeki motivasyon türü ile akademik çıktılar arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa doğru doğrusal bir şekilde azaldığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrencilerin başarı notları ile içsel

motivasyonları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki her sınıf düzeyinde ortaya çıkmıştır. Buna karşın, dışsal motivasyonun üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa doğru çok az düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise her sınıf düzeyindeki öğrencilerde içsel ve dışsal motivasyonun var olduğunun ortaya çıkmasıdır.

Reeve (2006) tarafından gerçekleştirilen “ Teachers as Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit” (Bir Kolaylaştırıcı Olarak Öğretmen: Özerklik Desteğini Sağlayan Bir Öğretmen Neler Yapar ve Öğrenciler Bunlardan Nasıl Faydalanır?) adlı kuramsal çalışmada; beş tür motivasyon stili ve bu stillerin öğrencilere sağladığı faydalar incelenmiştir. Özerklik desteği sağlayıcı yaklaşımların öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artırdığı vurgulanmıştır. Özerklik desteği sağlayıcı yaklaşımların öğretmenler tarafından öğrenilebileceği belirtilmiştir. Öğretmen - öğrenci etkileşimin artırılması, öğretmenin öğrenciye empatik ve sevecen bir dille yaklaşmasının özerklik desteğini olumlu etkileyeceği belirtilmiştir. Öğretmenin öğrencinin isteklerini ihmal etmemesi, öğrenciye tehdit edici ya da baskılayıcı bir dil kullanmaması, öğrenciyi dışlamamasının özerklik desteğini sağlamada önemli etkenler olduğu araştırmacı tarafından işaret edilmiştir. Çalışmada, öğretmenin öğrencinin içsel motivasyonunu artıracak herhangi bir yol ya da yaklaşım geliştirmesinin öğrenciye sağlayacağı özerklik desteğini artıracığı ifade edilmiştir.

Reeve ve Jang (2006) tarafından gerçekleştirilen “What Teacher’s Say and Do to Support Student’s Autonomy During a Learning Activity” (Öğretmenlerin Öğrenci Özerklik Desteği Sağlama Yollarının Öğrenme Etkinlikleri Boyunca İncelenmesi) adlı çalışmalarında; öğretmenin ders sürecinde uyguladığı öğretimsel davranışların öğrenci özerkliğine olumlu ya da olumsuz etkileri incelenmiştir. Bu çerçevede özerklik desteğini olumlu yönde etkileyeceği varsayılan 11 öğretmen davranışı ile özerklik desteğini olumsuz etkileyeceği varsayılan 10 öğretmen davranışı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 72 ilköğretim okulu öğretmeni

oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenci özerklik desteği sağlayacağı varsayılan 11 öğretmen davranışından sekiz öğretmen davranışının özerklik desteğini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci özerkliğini sınırlayacağı varsayılan 10 öğretmen davranışından 6 öğretmen davranışının öğrenci özerkliğini sınırladığı ortaya çıkmıştır.

Cox ve Williams(2008) tarafından gerçekleştirilen “ The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students’ Psychological Need Satisfaction in Student’s Physical Education Motivation” (Öğretmen Özerklik Desteği Algısı, Motivasyonel İklim ve Psikolojik İhtiyaçların Giderilmesinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğrenci Motivasyonuna Etkisi) isimli çalışmada; özerklik desteği algısı, özerklik ve sosyal ilişkinin beden eğitimi dersindeki öğrencilerin motivasyonlarına aracı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini altıncı ve sekizinci sınıflarda beden eğitimi dersini alan 508 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda beden eğitimine yönelik yeterlik algısının öğrencilerin beden eğitimi dersindeki motivasyonları tek başına yordamadığını ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmen özerklik desteği ve sosyal ilişkinin öğrencilerin beden eğitimi dersindeki motivasyonlarını açıklayan önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sosyal ilişki ve özerklik desteğinin öğrencinin öz belirlenmiş motivasyonunu açıklayan güçlü değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Pelletier ve Sharp (2009) tarafından gerçekleştirilen “Administrative Pressures and Teachers’ Interpersonal Behaviour in the Classroom” (Yönetimsel Baskılar ve Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi) adlı kuramsal çalışmasında; öğretmenlerin özerklik desteğini sağlayıcı yaklaşımdan çok kontrol yaklaşımını benimseme nedenleri çeşitli bağlamlarda incelenmiştir. Çalışmada öğretmenin öğrenci özerkliğini desteklemesini engelleyen nedenlerden biri olarak yönetimin öğretmene baskıda bulunmasının olduğu vurgulanmıştır. Diğer nedenler ise, uygulanan programın yetiştirilmeye çalışılması, ders



süresinin yetersiz kalışı, öğrenci başarısının yüksek düzeyde olması beklentisi şeklinde sıralanmıştır. Bu gibi etkenlerin öğretmeni kontrol edici davranışları benimsemeye zorladığı vurgulanmıştır.

Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert (2010) tarafından gerçekleştirilen “Motivational Influences on School – Prompted Interest” (Motivasyonun Okula İlişkin İlgiyi Tetikleme) adlı çalışmada; öz belirleme kuramı çerçevesinde öğretmen özerklik desteği algısı ile amaç kuramı çerçevesinde öğretmenin amaç yöneliminin öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonuna etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 15 matematik sınıfında öğrenimlerini sürdüren 178 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonucunda öğrencilerin özerklik desteği algılarının, onların okula yönelik ilgisini tetikleyen anlamlı ve pozitif bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, öğretmenin amaç yönelimli yaklaşımı öğrencinin okula yönelik ilgisini tetikleyen anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte özerklik desteği algısının öğrencinin derse yönelik yeterli inancını da artıran bir unsur olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrenme sürecinde öğrenciye çeşitli seçenekler sunulması, öğrencinin görüşünün önemsenmesi ve soru sormaya teşvik edilmesi ya da cesaretlendirilmesinin okula yönelik ilgisini olumlu yönde etkileyen unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci özerklik desteğinin öğrenme atmosferinin niteliğini etkileyerek öğrenci motivasyonunu artıran anahtar bir rol oynadığı ifade edilmiştir

Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) tarafından gerçekleştirilen “Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children” (İlkokul Öğrencilerinin Okul Derslerine İlişkin İçsel, Bütünleştirilmiş ve Kontrol Motivasyonlarının İncelenmesi) isimli çalışmada; ilköğretim öğrencilerinin yazma, okuma ve matematiğe yönelik motivasyonları öz belirleme kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenimlerini sürdüren 425 Fransız ve Kanadalı öğrenci oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda öğrencilerin yazma, okuma ve matematiğe yönelik motivasyonlarının farklı düzeyler olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda kızların matematiğe yönelik motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın kız öğrencilerin okuma ve yazma derslerine yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise içsel motivasyonun kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesidir.

Hegarty (2010), tarafından gerçekleştirilen “An Examination of Motivation Levels In Graduate School Students” (Lisansüstü Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi) adlı doktora çalışmasında; lisansüstü öğrencilere akademik motivasyon ölçeği uygulanarak lisansüstü öğrencilerin akademik motivasyon türleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 134 eğitim bölümü ve 106 işletme bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrencilerin içsel olarak motive olmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşın eğitim bölümü öğrencilerinin işletme bölümü öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları ve aralarındaki bu farkın eğitim bilimleri öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Perlman ve Karp (2010) tarafından gerçekleştirilen “A Self-Determined Perspective of the Sport Education Model” (Spor Eğitimi Modelinin Öz Belirleme Kuramı Açısından İncelenmesi) adlı çalışmada; motivasyonun öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğrenme etkinliklere katılımlarına etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede öğrenci motivasyonunu temel alan Spor Eğitim Modeli (SEM) incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Beden Eğitimi dersini alan 24 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda motivasyon destekli SEM’in öğrencilerin birbiriyle olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, SEM’in öğrenciler arasında sportmenliği artırdığı, takım bağlılığını geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. SEM’in öğrencileri kazanma hırısından çok, birlikte bir şeyler

başarabilme, herhangi bir etkinlikte sorumluluk alma ve karar alma süreçlerine katılmaları gibi konularda katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, akademik özerkliğin öğrencilere öğretim programları bağlamında sağlanmasının öğrencilerin sosyal ilişkilerini olumlu etkilediği ve öğrenme etkinliklerine katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Crow (2011) tarafından gerçekleştirilen “ Exploring the Experience of Upper Elementary School Children Who Are Intrinsically Motivated to Seek Information” (Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgiye Erişimde İçsel Motivasyonlarının İncelenmesi) adlı çalışmada; beşinci sınıf öğrencilerinin okul kütüphanesinde bilgiye erişimde içsel motivasyona sahip olup olmadıkları incelenmiştir. Buna ek olarak, araştırmada içsel motivasyona sahip olarak bilgiye erişmeye çalışan öğrencilerdeki içsel motivasyon kaynağı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonucunda öğrencilerin % 21’inin kütüphanede bilgi edinmede içsel motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin % 29’unun dışsal motivasyona, % 14’ünün ise herhangi bir motivasyona sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte içsel motivasyona bağlı olarak bilgi edinmeye çalışan öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarının temel dayanağının ilgi ve merak olduğu belirlenmiştir.

Taylor ve Lonsdale (2010) tarafından gerçekleştirilen “Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education” (Kültürel Farklılıkların Beden Eğitimi Dersini alan İngiliz ve Çinli Öğrencilerin Çabaları, Edinimleri ve Psikolojik İhtiyaçları ile İlişkisi) adlı çalışmada; Beden Eğitimi dersini alan İngiliz ve Çinli öğrencilerin özerklik desteği algılarının psikolojik ihtiyaçları, öğrenme çabalarını harekete geçiren temel etkenlere etkisinin kültürel farklılıklar içerip içermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 13 ile 15 arasında değişen 395 Çinli ve 433 İngiliz öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonucunda özerklik desteğinin öğrenmeye yönelik çabayı ve

öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını gidermede önemli bir öge olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Çinli öğrencilerin özerklik desteği ile yeterlik algısı arasındaki ilişkinin İngiliz öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın Çinli öğrencilerde İngiliz öğrencilere göre sosyal ilişki algısı ile öğrenme çabası arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada öğrenci özerklik desteğinin öğrenme çabalarını olumlu etkilediği ve bu durumun öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi bakımından güçlü bir aracı değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Özerklik desteğini sağlayıcı öğretmen davranışının öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını gidermede önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Froiland (2011) “Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention” (Ebeveyn Özerklik Desteği ve Öğrenci Öğrenme Amaçları: İçsel Motivasyonun Etkilerinin İncelenmesi) adlı çalışmada 15 ilköğretim öğrencisinin ailelerine öğrencilerin derse yönelik ödevlerini gerçekleştirirken öğrencilere sağlayabilecekleri özerklik desteğine yönelik çeşitli teknikler öğretmiştir. 15 ilköğretim öğrencisini aileleri deney grubunu oluştururken 15 ilköğretim öğrencisinin aileleri kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu çerçevede araştırma ailelerin öğrendikleri özerklik desteği sağlayıcı teknikleri öğrencilerin içsel motivasyonları ve ev ödevlerini gerçekleştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bulgularının sonucuna göre deney grubundaki ailelerdeki öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve özerkliklerinin belirgin oranda arttığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarında olumlu değişimler gözlemlendiği ve bu durumun içsel motivasyonlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ebeveyn özerklik desteğinin öğrencilere sağlanmasının öğrencilerin içsel motivasyonlarının artmasında kilit önem taşıdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveyn özerklik desteğinin ailelerin çocuklarına yönelik akademik özerk motivasyonu arttırdığı ve bu

durumun çocukların ev ödevlerini yapma konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Lawrence (2011) “ An Examination of High School Student and Teacher Perceptions of Autonomy: Strategies for Supporting Engagement and Motivation” (Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Özerkliğe Yönelik Algılarının İncelenmesi: Motivasyon ve Katılımı Destekleyen Stratejiler), adlı doktora çalışmasında lise öğrencileri ve öğretmenlerinin sınıftaki özerklik desteğine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın ikinci amacı ise öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırabilecek işlevsel öğrenme stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Şikago eyaletindeki liselerinde öğrenimlerini sürdüren ve anketi yanıtlayan 676 öğrenci, odak grup görüşmesine katılan 18 öğrenci ve dört öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonucunda; öğrencilere çeşitli tercihlerinin sorulması, ders süresince öğretmenin mizahi ve hikayeci bir anlatım sergilemesinin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının öğretmen tarafından kontrol edilmesinin, öğretmenin disiplinden çok öğrenmeye odaklanmasının, öğretmenin kontrol edici bir yaklaşımdan kaçınmasının öğrencinin akademik özerkliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bunların etkili ve işlevsel öğretim stratejileri olduğu hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Wright, Tyler, Graves, Thomas, Watkins ve Mulder (2011) tarafından gerçekleştirilen, “Examining the Associations Among Home–School Dissonance, Amotivation, and Classroom Disruptive Behavior for Urban High School Students”(Ev ve Okul Arasındaki Motivasyonsuzluk, uyumsuzluk ve Sınıf içi İstenmeyen Davranış Sorunlarının Kent Merkezindeki Lise Öğrencilerinde İncelenmesi) adlı çalışmada; 309 lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyet ile sınıf içi istenmeyen davranışların ortaya çıkması arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerdeki ev ve okul arasından kaynaklanan

uyumsuzluk sorunlarının motivasyonsuzluk ve sınıf içi istenmeyen davranışların anlamlı yordayıcısı olduğudur. Bunun yanı sıra, öğrenciler arasındaki motivasyonsuzluğun sınıf içi davranışların anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda motivasyonsuzluğun ev okul arasından kaynaklanan uyumsuz davranışlar ile sınıf içi istenmeyen davranışlar arasında önemli bir aracı değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Motivasyonsuzluğun öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları ve ev okul arasından kaynaklanan uyumsuzluk sorunlarını artırdığı belirlenmiştir.

Furtak ve Kunter (2012) tarafından gerçekleştirilen “ Effects of Autonomy- Supportive Teaching on Student Learning and Motivation” (Özerklik Destekleyici Öğretimin Öğrencinin Öğrenme ve Motivasyonuna Etkisi) adlı çalışmada; işlemsel ve bilişsel özerklik desteğinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarına etkisi ön test- son test kontrol gruplu deneysel çalışma şeklinde incelenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu Fen Bilgisi dersini alan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda işlemsel özerklik desteğinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarına herhangi bir etkisi olmadığını ortaya çıkmıştır. Buna karşın, düşük bilişsel özerklik desteğine sahip öğrencilerin yüksek bilişsel özerklik desteğine sahip öğrencilere göre daha iyi öğrendikleri ve motive oldukları ortaya çıkmıştır. Düşük özerklik desteğine sahip öğrencilerin fen bilgisi dersini daha iyi algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmacının savunduğu hipoteze aykırı bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Leal, Miranda ve Carmo (2012) tarafından gerçekleştirilen “ Self- Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program” (Öz Belirleme Kuramı: Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Motivasyonlarının Analiz Edilmesi) adlı çalışmada; muhasebe bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin motivasyonları öz belirleme kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Brezilya Yükseköğretim Enstitüsünde öğrenimlerini sürdüren 259 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma

bulguları doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin diploma almak ya da mezun olmak amacıyla öğrenimini sürdürdüğü belirlenmiştir. Buna karşın bazı öğrencilerin ise mesleki alanda gelişmek ve gelecekte alanında başarılı olmak amacıyla öğrenimlerini sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerdeki içsel motivasyonun üst sınıflara doğru azaldığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının ve yöneticilerin öğrencilerin motivasyon türlerini benimsemeleri ve bunun sonucunda yeni öğretim stratejilerini belirlemelerinin önemi vurgulanmıştır.

San (2012), “The Relation Between Autonomy Support, Intrinsic Motivation and Academic Achievement in the Malaysian Classroom” (Malezyalı Öğrencilerin Özerklik Desteği, İçsel Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi) adlı doktora çalışmasında öğrencilerin özerklik desteği algılarının içsel motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Malezya’daki iki lisede öğrenimlerini sürdüren 144 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularının sonucunda, öğrencilerin içsel motivasyonları ile özerklik desteği algıları arasında, başarı ortalamaları ile içsel motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. İçsel motivasyonun temel yapıtaşlarını oluşturan herhangi bir eylemi bireyin isteyerek ve kendiliğinden harekete geçerek gerçekleştirmesi öğrenme sürecinin işlevsel olmasındaki en önemli etkenlerden biri olarak vurgulanmıştır. Öğrencinin öğrenme süresince etkin rol alması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin öğrenciye anlamlı ve zengin öğrenme yaşantıları katacağı belirtilmiştir.

Vazou, Gavrilo, Mamalaki, Papanastasiou ve Sioumala (2012), “Does Integrating Physical Activity in the Elementary School Classroom Influence Academic Motivation?” (İlköğretim Sınıflarına Fiziksel Etkinliklerin Dahil Edilmesinin Akademik Motivasyona Etkisi) isimli çalışmasında; araştırmanın örneklemini 236 dört, beş ve altıncı sınıf öğrencileri

oluşturmuştur. Araştırma sonucunda fiziksel etkinliklerin akademik derslerle bütünleştirilmesinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel etkinliklerin öğrencileri zorlamadan, akademik derslerle bütünleştirilmesinin öğrencilerin içsel motivasyonunu, yeterlik algısını ve öğrenme çabasını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmada öğrencilerin geleneksel derslere göre fiziksel etkinliklerin derslerle bütünleştirilmesinin eğlenceli buldukları ve derse daha fazla istekli olmalarına yol açtığı ortaya çıkmıştır. Fiziksel etkinliklerin akademik derslerle bütünleştirilmesinin öğrencilerin akademik motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Carreira, Ozaki ve Maeda (2013) tarafından gerçekleştirilen “Motivational Model of English Learning Among Elementary School Students in Japan” (Japonyadaki İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Motivasyon Modeli” adlı çalışmada; öğrencilerin özerklik desteği algısının onların içsel motivasyonlarını olumlu etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren 271 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin özerklik desteği algılarının içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve bunun içsel motivasyonun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci özerkliğinin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli ve belirgin bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin bakış açısını dikkate alan, öğrenciye farklı seçenekler sunan bir yaklaşım sergileyen öğretmenin öğrencilerin içsel motivasyon düzeyini yükselttiği, derse olan katılım ve ilgini artırdığı belirtilmiştir. Araştırmada özerklik desteği algısının alt sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerde daha üst sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilere göre daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Üst sınıflardaki öğrenciler için yeterlik algısının öğrencinin içsel motivasyon düzeyinin yükselmesinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.



Guay, Ratlee, Laorse, Vallerand ve Vitaro (2013) gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin etkileşimde olduğu anne, baba ve öğretmenin özerklik desteğinin öğrencilerdeki motivasyona ve yeterliğe etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1406 lise öğrencisi oluşturmuştur. Lise öğrencileri üç gruba ayrılmıştır. Anne, baba ve öğretmen tarafından özerklik desteğine sahip olan öğrenciler ilk grubu oluşturmuştur. Anne ve öğretmen tarafından özerklik desteğine sahip olup baba tarafından özerklik desteğine sahip olmayan öğrenciler ikinci grubu oluşturmuştur. Üçüncü grubu ise anne, baba ve öğretmen tarafından özerklik desteğine sahip olmayan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anne, baba ve öğretmen tarafından özerklik desteğine sahip öğrencilerin; her üçünden de özerklik desteğine sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği, daha özerk düzenlemeye sahip olduğu (içsel ve bütünleştirilmiş motivasyon) ve kendilerini öğrenme etkinliklerinde daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Buna karşın, baba tarafından özerklik desteğine sahip olmayıp anne ve öğretmen tarafından özerklik desteğine sahip öğrenciler ile özerklik desteğine sahip olmayan öğrenciler arasında akademik başarı dışında herhangi fark ortaya çıkmamıştır. Buna ek olarak araştırma, öğretmen özerklik desteğinin anne ve baba tarafından sağlanan özerklik desteğine göre öğrenci akademik başarısı arasında daha yüksek düzeyde ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Maulana, Opdenakker ve Bosker (2013) tarafından gerçekleştirilen “Teacher–Student Interpersonal Relationships do Change and Affect Academic Motivation: A Multilevel Growth Curve Modelling” (Öğretmen – Öğrenci Etkileşiminin Akademik Motivasyona Etkisi: Çok Düzeyli Büyüme Eğrisi Modeli) adlı çalışmasında; matematik ve İngilizce sınıflarında öğrenimlerini sürdüren 504 ortaokul öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öz belirleme kuramı çerçevesinde öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrencilerdeki akademik motivasyon algısını ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrencilerdeki akademik motivasyonu etkilediği ortaya

çıkılmıştır. Araştırmada öğretmen öğrenci etkileşiminin öğretmenin otoriter yaklaşımdan çok öğrenciye rehberlik edip, öğrencinin sorunlarıyla ilgilenen bir yaklaşıma dönüşmesi durumunda öğrencinin akademik motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencinin akademik motivasyonunu etkileyen temel unsurlardan birinin öğretmenin özerk motivasyon eğiliminde olup olmamasıdır.

Roth ve Weinstock (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin bilgiye yönelik inançlarının öğrencilerin özerklik desteğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 622 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgiye yönelik inançlarının öğrenme süreci boyunca öğrencilerin özerklik desteğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte özerklik desteğinin öğrenme süreci boyunca öğretmenlerin bilgiye yönelik inançları ile öğrencilerin özerk motivasyonları arasında aracı değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrenme süresince öğrencilerin öğretmenlerin yaklaşımını aşırı nesnel bulmaları ve bunun özerklik desteğini azalttığına ortaya çıkmasıdır.

Liu, Wang, Kee, Koh, San, Lim ve Chua (2014) tarafından gerçekleştirilen “ College Students’ Motivation and Learning Strategies Profiles and Academic Achievement: A Self Determination Theory Approach” (Kolej Öğrencilerinin Motivasyonları, Öğrenme Stratejileri Profilleri ve Akademik Başarıları: Bir Öz Belirleme Teorisi Yaklaşımı) adlı çalışmalarında bireyden bireye değişen öz düzenlemeli öğrenme davranışları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, bu davranışları kolej öğrencilerinin öz belirleme kuramı çerçevesinde nasıl uyarladıkları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 238 kolej öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada uyumlu ve uyumsuz davranış eğilimi gösteren ikişer grup incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda uyumlu davranış eğilimi gösteren öğrenci gruplarının uyumsuz davranış eğilimi gösteren gruptaki öğrencilere göre akademik başarı düzeyinin daha yüksek olduğu

ortaya çıkmıştır. Araştırma uyumsuz davranış eğilimi gösteren her iki gruptaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik çabalarının ve öz yeterlik puanlarının düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uyumsuz davranış eğilimi gösteren grupların kaygı puanı ortalamalarının uyumlu davranış gösteren gruplara göre düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeydeki kaygının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Öğrenciye sunulan özerklik desteği stratejisinin öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmesini gerçekleştirmesi bakımından önemli bir öge olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Wallace, Sung ve Williams (2014) tarafından gerçekleştirilen “The Defining Features of Teacher Talk Within Autonomy-Supportive Classroom Management” (Özerklik Destekleyici Sınıf Yönetimi Kapsamında Öğretmen Niteliklerinin Tanımlanması) isimli çalışmada; öğrenci özerkliğini destekleyen sınıf yönetiminin öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerini gidermedeki etkisi, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme atmosferini nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında dördüncü ve sekizinci sınıflardaki K-8 okullarında öğrenimlerini sürdüren 114 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; özerkliği destekleyici sınıf yönetiminin öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini destekleyerek onların sınıf içi öğrenme etkinliklerine uzun süreli katılmalarına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerini sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte özerkliği destekleyen sınıf atmosferinde öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlendiği, sosyal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

## Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

### Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı etimolojik terim olarak bireyin kendi kendini yönetmesi ve kuralları kendisinin koyması şeklinde tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2006). Öz belirleme kuramı bireyin motivasyonunu, kişiliğini ve duygularını derinlemesine inceleyen genel kapsamlı bir kuram olarak ortaya çıkmıştır. Kuram son kırk yılda birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu açıdan bir metafor olarak, tamamlanmamış bir bulmacaya benzetilebilir. Bu bulmaca, yıllar içinde birçok araştırmacı tarafından yeni eklemeler yapılarak tamamlanmaya çalışılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a; Deci ve Ryan, 1985b).

Bunlara ilaveten öz belirleme kuramı, bireylerin içsel arzularla veya isteklerle çevrelerini keşfetme, anlamlandırma ve kendileri ile bütünleştirme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Bu eğilim aynı zamanda bireylerin bilişsel becerisini ve gelişimini de desteklemektedir (Deci ve Ryan, 1994).

Kuramın birçok deneysel ya da kuramsal çalışmada ele alındığı görülmektedir. Kuramın “istenç, irade” şeklinde ilk kez W. James (1890) tarafından incelendiği görülmektedir. Sonraki dönemlerde Goldstein (1939), Maslow (1945) ve Rogers (1963) öz belirleme kuramına farklı bir bakış açısı kazandırarak kuramı “Öz Gerçekleştirme” olarak tanımlamışlardır. Psikoloji alanındaki bilişsel hareketin öncülerinden sayılan Tolman (1932) ve Lewin (1951) ise öz belirleme kuramında bireyin karar verme sürecinin önemine işaret ederek karar vermenin bireyin kendi davranışlarını kontrol etmede önemli bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. Bu çerçevede kuramı savunanlar bireyin kendi edimleri üzerinde kontrol sahibi olmasının önemi üzerinde durarak bunun birey açısından olumlu sonuçlar doğuracağını öne sürmüşlerdir (Deci ve Ryan, 1985b).

1990' lı yıllara kadar öz belirleme kuramının felsefe, sosyal bilimler ve psikoloji gibi farklı disiplinlerde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bir kişilik kuramı olarak da

ifade edilen kuramın aynı zamanda psikolojinin tartışma konularından biri olan bireylerin davranışlarını belirleyen unsurun içsel mi yoksa dışsal nedenli motivasyon mu olduğu incelenmiştir. Bu konu, motivasyon araştırmalarının da çalışma alanlarından birini oluşturmuştur. Motivasyonla ilgili çalışmalar yapan White (1959) bireyi harekete geçiren enerji kaynağının içsel motivasyon olduğunu ileri sürmüştür. Deci ve Ryan (1985b) ise White (1959)'ın ileri sürdüğü görüşten yola çıkarak içsel motivasyonu öz belirleme kuramı çerçevesinde ele almıştır. Bunun yanı sıra öz belirleme kuramı, hem motivasyon hem de kişilik kuramlarına esin kaynağı olmuştur (Wehmeyer, 1999)

Öz belirleme kuramı bireyin davranışını harekete geçiren temel niyeti belirlemeyi amaçlamaktadır(Deci ve Ryan, 1991). Bireyler amaçlarına ulaşmak için motive olma ve isteklerini gerçekleştirme niyeti taşımaktadır. Başka bir ifadeyle niyetler, bireylerin motive olmuş davranışlarına aracılık etmektedir. Son dönemlerde özerk motivasyonun bireyleri harekete geçiren etkili bir motivasyon türü olduğu düşünüldüğünde (Koestner ve Losier, 2002) öz belirleme kuramı sosyo-psikolojik açıdan bireylerin motive olma düzeylerinin kendi gelişim ve uygulamalarına etkisini araştıran bir kuram olarak da ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kuram, bireylerin özerk motivasyonunu artıran ya da sınırlayan unsurların önemine değinmektedir. Kurama göre, her bireyin doğuştan, içsel motivasyona kalıtsal olarak sahip olduğunu ve bunun çevresel faktörlerin etkisiyle azaldığı ya da arttığını vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2000a).

Kuram, bireylerin eylemlerini dışsal değişkenlerden bağımsız şekilde kendiliklerinden gerçekleştirebileceklerini vurgulamaktadır. Bu bakımdan kuram bunun gerçekleşmesi için bireylerin özerklik, ilişkililik( sosyal ilişki) ve yeterlik olmak üzere üç temel unsurunun doyurulması halinde bunu sağlayarak eylemlerini harekete geçirdikleri, görev ve ya etkinlikleri sürdürdüklerini ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000a). Başka bir ifadeyle kurama göre bireyler bu üç unsurunun doyurulması halinde öz belirlenmiş davranış eğilimi

göstermektedirler.

Bireyler gelişimi ve değişimi araştıran etkin bir organizmadır. Bunu yaparken de çevreyle etkileşime girdiği varsayımına dayanmaktadır (Deci, Ryan, 1985b). Deci ve Ryan (2000) doğuştan gelen bu ihtiyaçların psikolojik gelişim, kişisel bütünlük ve öznel iyi olmak için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedirler. Bunun gerçekleşmesi için de yeterlik, ilişkililik (sosyal ilişki) ve özerkliğin yani öz belirlemenin unsurlarının doyurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bireyin psikolojik gelişiminin sağlıklı şekilde sürdürülmesi ve motivasyonunun artırılmasında, üç temel psikolojik ihtiyaç olarak ifade edilen özerklik, sosyal ilişki ve yeterliğin karşılanması gerektiği birçok alanda yapılan çalışmalarla da ortaya çıkmaktadır (Ryan, 1995). Bu kapsamda, öz belirleme kuramı kavramsal açıdan bireyin istediği tercihlerde bulunması, istekli olarak kendiliğinden çeşitli görev ve etkinliklere katılması şeklinde de tanımlanmaktadır. Bu bakımdan bireyin özgürce çeşitli tercihlerde bulunmasını içeren bir kapsama sahiptir (Reeve ve Sickenius, 1994).

Öz belirleme kuramı ile ilişkili görünen kavramlardan biri de öz belirlenmiş davranış kavramı ile kontrol kavramı arasındaki belirgin farklılıklardır. Bu iki kavram yakın ilişkili gibi görünse de temelde birbirinden ayrılmaktadır. Öz belirlenmiş davranış eğilimi gösteren bireyler seçimlerini baskı altında olmadan içsel olarak gerçekleştirmektedirler. Bu tür bireyler davranışların sonucu tarafından kontrol edilmekten çok, davranışların sonucunu kontrol etmektedirler (Deci ve Ryan, 1985b). Bunun yanı sıra, öz belirleyici davranış eğiliminde olan bireyler yaşadıkları sosyal çevreden baskı ve zorlama görmemektedirler (Çankaya, 2005). Bireylere birden fazla seçim hakkının tanınması, bireyleri öğrenme görevlerine yönelik isteklendirme ve cesaretlendirme öz belirlenmiş davranış göstergelerinden sayılmaktadır. Buna karşın kuramın temel unsurlarından biri olan özerklik ihtiyacının önemli noktalardan biri de bireye sunulan seçim sayısından çok bireyin yürekten ve isteyerek bunları onaylaması ve gerçekleştirme eğiliminde bulunmasıdır (Ryan ve Deci, 2006). Bu çerçevede, öz belirleme

kuramı bireyin yaşam kalitesini belirleyen temel etkenlerden birinin yapılan seçimler olduğunu, bireyin seçim yapma yeterliğini ve bu seçimleri gerçekleştirme çabalarının bireydeki içsel motivasyonunu artırdığını ileri sürmektedir.

Bu çerçevede bireylere yarar sağlayacak, bireylerin çeşitli yetilerini geliştirecek, sosyal çevreye uyum sağlamasına katkıda bulunacak ilgi duydukları etkinlik ya da görevlere katılmalarını öngörmektedir (Deci ve Ryan, 1985b). Bir başka ifadeyle kuram, bireylerin zorunluluk ya da rastlantısal olmaktan çok ihtiyaçlarının farkında olarak davranış eğiliminde bulunmalarını amaçlamaktadır

Bireyler, meraklı ve kendi kendini motive eden varlıklardır. Bireylerin dışsal faktörlerin, kendi içsel motivasyonlarının ve doğasından gelen ihtiyaçların etkisinde olduğu düşüncesi öz belirleme kuramının genel çerçevesini oluşturmaktadır (Ryan, Kuhl ve Deci, 1997). Başka bir ifadeyle bu üç unsur birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte ve aynı zamanda bu etkiyi bireylere de yansıtmaktadır. Buna göre, kuramın temel dayanağı bireylerin doğasında bulunan temel psikolojik ihtiyaçlardır.

Öz belirleme kuramı bireyin davranışlarının çevrenin etkisi doğrultusunda düzenlediğini açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle birey, davranışlarını gerçekleştirme sürecinde çevresinden etkilenecek şekilde çevresini kendisi için anlamlı hale dönüştürmektedir (Cihangir-Çankaya, 2005). Bu bakımdan bireyi değişen çevresi, deneyimleri ve içsel yaşantılarıyla bir bütün olarak ele alınmaktadır (Özer, 2009).

Bireylerarası etkileşimler bireyin motivasyonunu artırmakta ya da azaltmaktadır. Bireyin etkinlikleri ya da eylemleri içselleştirmesi ve motivasyonun içten gelişiminin sağlanmasında üç temel unsurun (özerklik, sosyal ilişki ve yeterlik) belirleyici rol oynadığını ileri sürmektedir. Bu kapsamda bireylerin doğuştan motivasyona sahip oldukları bu motivasyonun çeşitli etkenlerden dolayı azalmakta ya da artmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b). Öz belirleme kuramı çerçevesinde motivasyon çeşitleri incelendiğinde ise motivasyon

çeşitlerin kendi içinde bir takım sınıflara ayrılmaktadır. Kuram motivasyon çeşitlerinin yalnızca motivasyon ve motivasyonsuzluk (amotivasyon) şeklinde sınıflandırılmasının yanlış olduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra bireyin davranışını veya eylemlerini başlatan etkenler kurama göre ikiye ayırmaktadır. Bunlar; öz belirlenmiş ve kontrollü davranış şeklindedir. Bireylerin kendi tercihlerine ve kararlarına dayanarak gerçekleştirilen davranış yönelimine öz belirlenmiş davranış; bireyin kendi tercih ve kararlarından çok dışsal nedenlerden kaynaklı gerçekleştirdiği davranış yönelimine kontrollü davranış yönelimi denilmektedir (Deci ve Ryan, 1994).

Tartışılması gereken konulardan biri de öz belirleme kavramı ile öz yeterlik kavramının benzer nitelikler taşıyıp taşımadığıdır. Bu çerçeveden ele alındığında öz belirleme kavramı ile öz yeterlik kavramı arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Öz yeterlik kavramı, bireyin içsel bir motivasyona sahip olmadan verilen bir görevi ya da etkinliği başaracağına olan inancını içerirken, öz belirleme kavramı birey bunu başaracağına yalnızca inanmamakta aynı zamanda bu görev ya da etkinlikleri ya da eylemleri isteyerek gerçekleştirmektedir (Ryan, Lynch, Vansteenkiste ve Deci, 2010).

Öz belirleme kuramının bir kişilik ve motivasyon kuramı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Kuram, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının önemine değinmektedir. Buna göre kuram, temel psikolojik ihtiyaçların doğuştan geldiğini ileri sürmektedir. Kurama göre bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri ve kendilerini gerçekleştirmelerinde söz konusu temel psikolojik ihtiyaçlar belirleyici rol oynamaktadır. Bunlar; özerklik, sosyal ilişki ve yeterlik şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, sosyal ilişki ve yeterliğe öz belirleme kuramının alt kuramları olan ihtiyaçlar kuramı bölümünde detaylı şekilde değinilmiştir. Kuram, içten veya kendiliğinden gerçekleştirilen eylem ya da görevlerin bireylerin öz belirlenmiş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği düşüncesine dayanmaktadır. Buna göre, bireylerin öğrenme görev ya da etkinliklere isteyerek



katılması, bireylere çeşitli tercihler sunulması, bireyin seçim yapma hakkına sahip olması bireydeki öz belirlenmiş motivasyonu artıran diğer önemli unsurlar olarak sıralanmaktadır.

### **Öz Belirleme Kuramı ve Eğitim**

Öz belirleme kuramının eğitim alanında sosyal kontrolü ve akademik özerkliği destekleyen sosyalleşme sürecinin belirgin farklılıklarını inceleyen bir kuram şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir (Assor, Roth ve Deci, 2004). Öz belirleme kuramı, önemli ve etkin motivasyon kuramı olarak eğitimin farklı alanlarını etkileyen bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 1991).

Kuramın eğitim alanında araştırdığı konulardan başında içsel ve dışsal kaynaklı motivasyon çeşitlerinin sınıf içi öğrenme sürecine olan etkileri gelmektedir. Öz belirleme kuramı öğrencilerin hangi davranışlarının içsel motivasyon kaynaklı olduğunu(kendi istençleri ya da iradelerinden kaynaklı ve kendi onayları ile gerçekleştiği) hangilerinin ise dışsal kaynaklı ve kontrollü olduğunu(öğrencilerin hiçbir tercih hakkının olmadığı ve dışsal zorlamalarla gerçekleştiği) bunların öğrencilerin öğrenmelerine, performanslarına ve öznel iyi oluşlarına etkilerini araştırmaktadır (Ryan ve Deci, 2002; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud ve Chanal, 2006).

Kurama göre, sosyal kontrolü destekleyen yaklaşımların öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve belirli davranışlarını baskıladığını vurgulamaktadır. Bu baskının oluşmasında ve davranışların kontrol edilmesinde ödüllendirme, uyarma, ses tonunu yükselterek konuşma gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Assor, Roth ve Deci, 2004; Roth, 2008). Bu tür araçların kullanılmasının bireylerin içsel olarak davranış eğilimi göstermelerini ve bireylerin yaptıkları davranışları onaylamalarını zayıflatmaktadır. Chapman ve Zahn – Waxler (1982), sosyal kontrol araçlarının çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkilediğini ve bu tür araçlara maruz kalan çocukların sosyalleşmekten kaçındığını belirtmiştir. Öz belirleme kuramı bunun önüne geçilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Kurama göre sosyal kontrol araçlarından çok,

öğrenciye özerklik desteği sağlayan yaklaşımların benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Özerklik desteği sağlayıcı koşulların öğrencilerin düşüncelerini onaylamak ve fikirlerini önemsemek; onların bakış açısını dikkate almak, onlara seçim hakkı tanımak, onlara yönelik zorlayıcı tutumları terk etmekle gerçekleşebilir. Böylece öğrenciler daha yaratıcı, içselleştirilmiş davranışlar sergileyebilir.

Sosyal bağlam öğrencilerin temel ihtiyaçları ve öz belirleme kuramının temel öğeleri olan özerklik, ilişkililik(sosyal ilişki) ve yeterliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Öğrencilerin psikolojik gelişimleri ve ihtiyaçlarının karşılanması için özerklik, ilişkililik ve yeterlik olmak üzere söz konusu üç temel ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bireyin yüksek düzeyde gelişim göstermesinde bu üç öğe büyük önem taşır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramının üç temel unsuru sayılan temel ihtiyaçların doyurulmasının bireylerin biliş ve davranışlarını olumlu yönde etkilenmekte ve geliştirmektedir. Sosyal bağlamın bireyi olumsuz etkilemesi ise öğrenme sürecine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde zamanın sınırlı olması, programın kazanımlarının bütünü gerçekleştirilmesine çalışılması ve öğretmenin özerklik desteğine ilişkin algısının olumsuz yönde gelişmesidir. Bu durumda ise öğretmenin öğrencilerin davranışlarını kontrol etmeyi benimsemesine ve öğrencilere özerklik desteği sağlamasından vazgeçmesine yol açmaktadır (Pelletier ve Sharp, 2002).

Öz belirleme kuramına göre, öğrencinin özerk motivasyonlarının çeşitli sosyal bağlamlardan etkilenmektedir. Bu etkilerden birkaçı ise diğer bireylerin akranlarına yönelik özerklik desteğine ilişkin tutumları, başka bireylerin kendi bakış açılarını(duygu ve düşüncelerini) önemsemeleri ve benimsemeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Kuram çevrenin akran açısından bireyin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında önemli bir işleve sahip olduğunu vurgulamıştır. Kurama göre çevrenin en büyük rolü bireyin

kendi potansiyelini geliştirmede bireye destek olmasıdır (Cihangir- ankaya, 2005).

Öğrencilerin okul yaşamlarındaki akademik gelişimlerini öz belirleme kuramı olumlu yönde etkilemektedir. Kuram öğrenci özerkliğinin desteklemekte, aynı zamanda öğrencilerin karar verme, seçim yapma, problem çözme, öz yönetim ve öz düzenleme becerilerine de olumlu yönde katkılarda bulunmaktadır (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 1998). Bununla birlikte kurama göre öz belirlenmiş davranış eğilimi gösteren öğrenciler, hem davranışlarının hem de davranışlarının amaçlarının farkındadırlar. Bir başka ifadeyle bu tür öğrenciler, davranışlarını kontrol etme ve yönetme yetisine de sahiptirler(Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997). Böylelikle öz belirlenmiş davranış eğilimi gösteren öğrenciler öğrenci merkezli öğrenme stratejileri uygulayarak kendi öğrenmelerini düzenlemektedirler(Agran, 1997). Öğrenme yaşantıları boyunca öz belirlenmiş davranış eğilimi gösteren öğrenciler, öğrenme görevlerini yerine getirirken yalnızca öğrenme görevlerine yönelik karar vermemekte aynı zamanda öğrenme görevlerini ya da etkinlikleri isteyerek gerçekleştirmektedirler (Wehmeyer, 2015). Kurama göre öğrencinin öz belirlenmiş davranış eğiliminin güçlü olması aynı zamanda öğrenme deneyimlerinin zenginliğini ve kazanımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencinin öz belirlenmiş motivasyonunun yüksek düzeyde olmasının akademik başarı, çeşitli etkinliklere katılım, ve yaratıcılık üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Reeve, 2002).

Sınıftaki ve evdeki atmosfer öğrencinin içsel motivasyonu artırmakta ya da azaltmaktadır. Kurama göre içsel motivasyon yalnızca öğrencinin etkinliklerine katılımını sağlamakla kalmayıp, öğrencinin yeniliklere ve değişimlere açık olmasını, zorluklarla başa çıkmasını ve zorlukların üstesinden gelmek için çaba sarfetmesini de desteklemektedir.

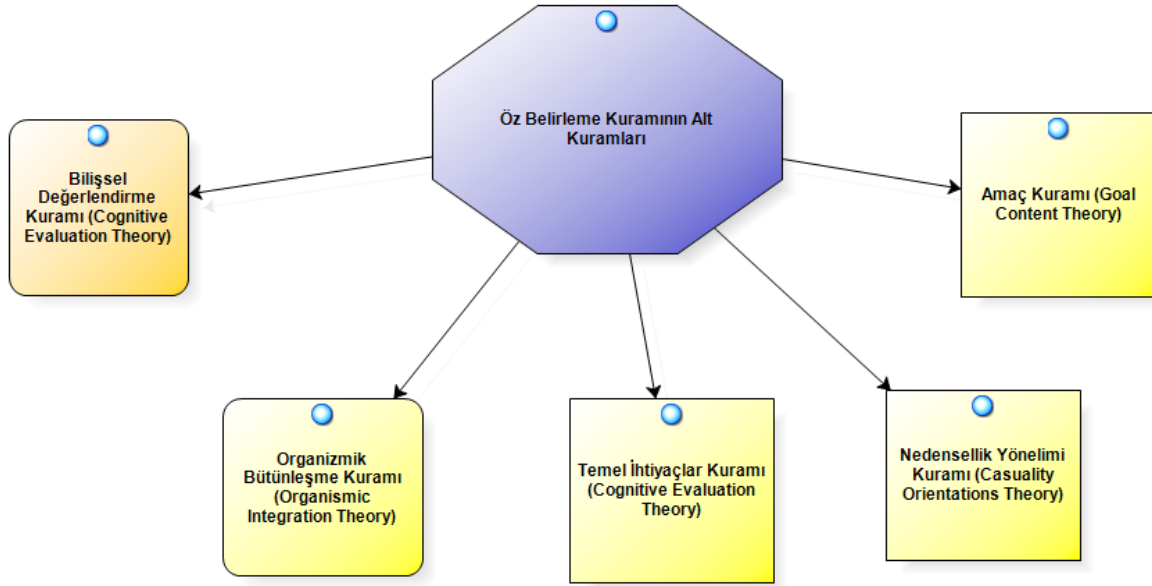
Okul içi ve okul dışında engelli öğrencilere de öz belirleme kuramının büyük faydaları bulunmaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlara ulaşılmasını, öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımlarında ve daha fazla çaba göstermelerinde, toplumla

bütünleşmelerinde kuramın önemli yararları bulunmaktadır (Wehmeyer, 2015).

Öz belirleme kuramının birçok alanda çalışılan bir kuram olduğu görülmektedir. Bu alanlardan biri de eğitim olarak ortaya çıkmaktadır. Kuram öğrencilerin sağlıklı bir gelişim sürdürmelerinde, akademik başarılarının hedeflenen düzeyde gerçekleştirilmesinde, çeşitli becerilerinin geliştirilmesinde temel psikolojik unsurlar olan özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki gereksiniminin önemine değinmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin ve işlevsel olabilmeleri için öz belirlenmiş davranış yaklaşımını benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öz belirlenmiş davranışın öğrencilere birçok yarar sağladığı ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdığı vurgulanmaktadır. Kuram, öğrencilerin öz belirlenmiş davranış yaklaşımını benimsemelerinde sosyal çevrenin (akran, öğretmen, aile, sınıf atmosferi) etkin bir role sahip olduğunun altını çizmektedir.

### **Öz Belirleme Kuramının Alt Kuramları**

Öz belirleme kuramı genel olarak beş alt kuramdan oluşmaktadır. Her alt kuram öz belirleme kuramının farklı boyutlarını ele almaktadır. Bu çerçevede alt kuramlar öz belirleme kuramının içeriğine de farklı açılardan katkıda bulunmaktadır. Öz belirleme kuramını oluşturan alt kuramlar; Temel İhtiyaçlar Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Casualty Orientations Theory), Amaç Kuramı (Goal Content Theory) ve Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory) şeklinde sıralanmaktadır. Öz belirleme kuramının alt kuramlarının incelenmesi öz belirleme kuramının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.



Şekil 1. Öz Belirleme Kuramının Alt Kuramları

**Temel İhtiyaçlar Kuramı.** İhtiyaç kavramının gelişimsel kuramcılar ve kişilik kuramcılar tarafından farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Gelişimsel kuramcılar, ihtiyaç kavramını bireyin algısını ve amaç yönelimini örgütleyen motivasyonel güç olarak tanımlamaktadırlar (Murray, 1938). Buna karşın kişilik kuramcılarını ihtiyaç kavramını bireyin istediği, arzuladığı her şey olarak tanımlamaktadırlar. Öz belirleme kuramını benimseyenler ise ihtiyaçları kavramsal olarak belirli çerçevelerle sınırlandırarak bireylerin gelişimi ve sağlıklı bir yaşam sürdürmesi için gerekli olan öğeler şeklinde tanımlamışlardır (Ryan, 1995).

İhtiyaç kuramını savunan yaklaşımlar temel ihtiyaçların neler olduğu konusunda ikiye ayrılmaktadır. İhtiyaç kuramını savunanların bir bölümüne göre temel ihtiyaçlar doğuştan kazanılmakta ve evrenseldir (Maslow, 1968). Bu görüşü savunanların başında Hull (1949) gelmektedir.

Motivasyon kuramcılarında (drive theory) ve deneysel psikolojinin savunucularından biri olan Hull (1949) organizmanın temel ihtiyaçlarının bunun çevreyle olan ilişkisinin belirlenmesinin psikolojinin görevi olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte temel ihtiyaçların doğuştan kazanılmış olduğunu vurgulamıştır. Motivasyon kuramını savunanlar, bu çerçevede temel ihtiyaçların doğuştan kalımsal yollarla taşındığını ve sonradan

öğrenilmediğini vurgulamaktadırlar. Psikolojik ihtiyaçların bireylerin ihtiyaçlarını yönlendirdiği de ayrıca ifade edilmektedir. Böylece tüm davranışların nedeninin doyurulmamış ihtiyaçlar olduğu varsayılmaktadır. Kuram, öz belirleme kuramıyla bazı açılardan çelişmektedir. Öz belirleme kuramı bireyi harekete geçiren davranışların nedeninin doğuştan taşınan özellikler olduğu konusunda motivasyon kuramıyla benzer özellikler taşısa da davranışların yaşanan süreçle birlikte doğal olarak geliştiğinin altını çizmektedir. Bu çerçevede öz belirleme kuramı doyurulmamış ihtiyaçların davranışın nedeni olmadığını ileri sürmektedir. Öz belirleme kuramı bireyi harekete geçiren temel unsurun bireyin kendisi için ilginç veya kendisinde merak uyandıran etkinlikler, görevler veya şeylerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

İhtiyaç kuramını savunan yaklaşımların bir bölümünün ise temel psikolojik ihtiyaçları başarı, bağlılık ve güç gibi kavramlarla ilişkilendirdiği görülmektedir (Atkinson, 1992).

Bu noktadan hareketle temel ihtiyaçlar konusunda kuramcılarının uzlaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Öz belirleme kuramı ihtiyaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar bağlamında ele almaktadır. Öz belirleme kuramını savunanlar, bireylere zarar veren ve sağlıklı gelişimlerini engelleyen çeşitli arzu ve istekleri temel psikolojik ihtiyaçlar kapsamından ayırarak özerklik, yeterlik ve ilişkililik (sosyal ilişki) ihtiyacı şeklinde tanımlayarak bireyin temel psikolojik ihtiyaçları olarak belirlemiştir (Sheldon, Ryan ve Reis, 1996). Buna göre doğuştan gelen temel psikolojik ihtiyaçlar bireylerin fiziksel gelişiminde, psikolojik sağlığında ve sosyalleşme sürecinde büyük önem taşımaktadır (Deci ve Ryan, 1985b).

Öz belirleme kuramı çerçevesinde temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı birçok açıdan büyük önem taşımaktadır. Kuram öncelikle davranışı ortaya çıkaran ya da davranışı canlandıran enerjiyi ya da kaynağı tanımlamaya çalışmaktadır. Birçok motivasyon kuramı davranışı yönlendiren etkenleri irdelerken temel ihtiyaçlar kuramı bu kuramların aksine davranışın kaynağını irdelemeye çalışmaktadır. Kuram, bireylerin gelişimine temel katkılarda

bulunan belirli psikolojik etmenleri tartışmaya açmakta ve irdelemektedir. Ayrıca, araştırmacılara sosyal yapıdaki dinamik unsurların (aile, organizasyonlar, okul) bireylerin motivasyonlarını ve iyi olmalarını ne düzeyde etkilediğini irdelemektedir (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010). Temel ihtiyaçlar kuramı; bitkilerin temel ihtiyaçları olan güneş, toprak su gibi bireylerin temel ihtiyaçlarının da özerklik, ilişkililik (sosyal ilişki)ve yeterlik şeklinde tanımlamıştır (Ryan, 1995). Bu temel ihtiyaçların karşılanması durumunda bireylerin yaşam kalitelerinin artacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte söz konusu temel unsurların cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel yapıdan bağımsız şekilde evrensel olduğu belirtilmiştir.

Temel ihtiyaçlar kuramı eğitim alanı bakımından irdelendiğinde ise kuram, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilgi göstermeleri, öğrenme etkinliklerine katılmaları ve bunu sürdürmelerindeki temel nedenin içsel motivasyona sahip olmalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985b ).

Öğrencilerde içsel motivasyonun hedeflenen düzeyde gerçekleşmesinde ise öğrencilerin özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir. Temel ihtiyaçlar kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesi öğrencilerin katılımını artırmakla birlikte onların fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak günlük yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktadır (Reeve, Nix ve Hamm, 2003).

Bununla birlikte kuram, öğrencilerin bazı etkinliklere etkin olarak katılırken bazılarında etkin şekilde neden katılmadıklarını açıklamaya çalışmaktadır. Kuramın diğer bir inceleme konusu ise hangi sınıf atmosferinin öğrencilerin katılımını desteklerken hangi sınıf atmosferinin öğrencinin katılımını olumsuz yönde etkilediği konusunu incelemektir

Bireyin sağlıklı bir gelişime sahip olması, sosyal yaşamın bir parçası olması ve sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde ihtiyaçlar(psikolojik ihtiyaçlar) kurama göre temel birer besin gibidir. Organizmik ve biyolojik yaklaşımlar da bu duruma işaret ederek temel ihtiyaçların (özerklik, ilişkililik, yeterlik) birey için önemli bir işleve sahip olduğunu vurgulamaktadır

(Ryan, 1995). Bununla birlikte, Deci ve Ryan (1991), bu üç temel ögenin bireyin aynı zamanda sağlıklı olmasını ve yaşamda gelişiminin temel unsuru olduğunu ifade etmiştir. Bu unsurların bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürmesini ve gelişimini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Buna karşın, bunların engellenmesinin ise bireyin sağlıklı bir şekilde gelişimini sürdürmesini olumsuz etkileyeceğini vurgulamışlardır.

Özerklik, yeterlik ve ilişkililik(sosyal ilişki) öğelerinin irdelenmesi temel ihtiyaçlar kuramının bütünlüklü bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Bu çerçevede temel ihtiyaçlar kuramını oluşturan üç öge (özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki) detaylı şekilde irdelenmeye çalışılmıştır.

**Özerklik.** Özerkliğin kavramsal açıdan öz belirleme kuramını farklı alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Özerklik bireyin bağımsızlığını ifade etmemekle birlikte, aynı zamanda bireyin iradesinden ya da istencinden kaynaklı çeşitli etkinlik ya da görevleri yerine getirmesini de kapsamaktadır. Bu bakımdan bireyin özerk davranması çeşitli konularda karar verebilmesi ve çeşitli seçeneklere sahip olması anlamına gelmektedir. Özerklik kavramıyla ilgili en kapsamlı tanımlardan biri Dickson (1995) tarafından ifade edilmiştir. Dickson (1995), özerkliğin üç temel özelliğine değinmiştir. Bunlar, bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi; kendi öğrenme etkinliklerinin kontrolünü ele alması; kendi başarı veya başarısızlığının nedenini öğrenme çabaları veya öğrenme stillerine bağlamasıdır. Bununla birlikte özerkliğin iki önemli yönüne değinmek gerekir. Bunlar; bireyin diğer bireylerden ayırt edici nitelikleri(ailenin yönlendirmesi olmaksızın kendi tercihlerini ve kararlarını gerçekleştirme) ve bireyin amaçlarını içsel bir şekilde onaylayarak uygulaması ile bunları baskı hissetmeden ya da başka bireylerin kendi değer ve amaçları ile yönlendirme olmaksızın yapmasıdır (Rudy, Sheldon, Awong ve Tan, 2007).

Öz belirleme kuramını ele alan yaklaşımların bir bölümü özerkliğin batı toplumlarına



özgü bir kavram olduğunu savunmuştur (Miller, 1997; Markus ve Ktiyama, 2003; Thoey ve Norton, 2003). Buna karşın yapılan birçok araştırma özerkliğin evrensel olduğunu ve kültürden kültüre değişen bir nitelik taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifadeyle özerkliğin evrensel bir kavram olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Özerkliğin ayrıca birey açısından önemli yararlar içerdiği savunulmaktadır. Özerkliğin bireylerin öznel iyi oluşlarını, öz belirlenmiş motivasyonlarını (bütünleşmiş ve içsel motivasyonlarına) olumlu etkilediği araştırma sonuçlarıyla da ortaya konulmuştur (Tanaka ve Yamuuchi, 2000; Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov ve Kornazheave, 2001).

Özerk davranış eğiliminin gösterilmesi, bireylerin yaşamlarındaki temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır. Decharms (1968) bu durumu bireyin “piyon” ya da “etkin” olması şeklinde tanımlamıştır. Decharms’a göre “piyon” bireyin çeşitli etkinlikleri ya da faaliyetleri kendi isteğinden bağımsız olarak gerçekleştirmesidir. Başka bir ifadeyle piyon konumundaki birey kendi davranışları üzerinde söz sahibi olamamaktadır. Böylece bu durum bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmemesine neden olmaktadır. Buna karşın etkin olan birey, özerk hareket etmekte kendi davranışlarını ve amaçlarını belirleyebilmektedir. Başka bir ifadeyle özerk davranış eğiliminde olan birey temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayarak sağlıklı bir gelişim sürdürmektedir (Ryan, 1995; Sheldon ve Kasser, 1995).

***İlişkililik (Sosyal İlişki).*** Sosyal ilişki ya da ilişkililik bireyin çevresiyle ilişki kurma ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Krapp, 2005; Ludberg, 2007). Bir başka ifadeyle sosyal ilişki (ilişkililik) bireyin diğer bireyler ile etkileşim kurma gereksinimi şeklinde ifade edilmektedir (Ryan, Lynch, Vansteenkeste ve Deci, 2010).

Öz belirleme kuramı sosyal ilişki ihtiyacının bireylerin sağlıklı gelişim sürdürmeleri açısından temel bir unsur olarak görmektedir. Bireyler doğuştan itibaren başka bireylerle etkileşime geçme ihtiyacı hissetmektedir. Bu etkileşime geçme ihtiyacı çeşitli sosyal

ortamlarda bireylerin farklı sorumluluklar üstlenmesiyle gerçekleşmektedir. Bireyler sosyal ilişki geliştirdiklerinde, akranları ya da başkalarından sosyal destek aldıklarında daha fazla risk almaya istekli olmakta, yeni şeyler öğrenme eğilimleri artmakta ve zorluklarla daha fazla mücadele etme çabaları artmaktadır (Ronen ve Mikulincer, 2014).

Eğitim alanı bağlamında Sosyal ilişki (ilişkililik) ihtiyacının önemi ele alındığında ise öğrencilerin arkadaşları veya danışmanları tarafından anlaşılmaları, duygularını ve düşüncelerini ifade etme olanağı bulmaları, onay görmeleri, arkadaşları ile birlikte etkinlikler yürütmeleri aracılığıyla gerçekleşebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerdeki sosyal ilişki gelişimi özerk davranış eğilimlerini de arttırmaktadır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000). Bu çerçevede öz belirleme kuramı sosyal ilişki ihtiyacının öğrencinin özerkliğini arttırdığını savunmaktadır. Bu bakımdan sosyal ilişki ihtiyacı ile özerklik arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kuram, sosyal ilişki ihtiyacı ile bireyin özerk davranışlarının çerçevesini tam olarak sınırlamamıştır. Genel hatları ile öz belirleme kuramı açısından bu sınırların arkadaşların(arkadaşlarla birlikte etkinlik yürütmek, paylaşmak), danışmanın, öğretmen veya yöneticinin tutumuna bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir.

Belirli sosyal deneyimlerin(çeşitli ortak etkinliklere ya da görevlere katılma) öğrencilerin sosyal ilişki ihtiyacını desteklediği ileri sürülmektedir. Bunlar, yedi farklı sosyal deneyim örneği ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin sosyal ilişki (ilişkililik) ihtiyacını olumlu yönde etkileyen bu deneyimler şu şekilde sıralanabilir (Swann, 1990; Ryan, Plant ve Kuczowski, 1991; Deci ve Ryan, 2000):

1. Kişisel konularda iletişim ya da etkileşime geçme, ,
2. Çeşitli etkinliklere ortak katılım,
3. Bir grubun parçası olup vakit geçirmek,
4. Başkaları tarafından anlaşılıp, önemsenmek,

5. Çeşitli etkinliklerin parça sı olmayı isteyerek kabul etmek,
6. Kişilerarası iletişimde kopukluklara neden olacak gerginlik ve tartışmalardan kaçınmak,
7. Kişilerarası iletişimde kopukluklara neden olacak yaklaşımlardan kaçınmaktır.

Sosyal ilişki (ilişkililik) aynı zamanda öğrenci motivasyonunu şekillendiren etkili bir öğedir. Aile, öğretmenler ve arkadaşlar ile sosyal etkileşime girmek ve onlardan destek almak öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır. Bunun yanı sıra, okula ve sınıfa yönelik aidiyet duygusunu arttırmak, arkadaşlar ile çeşitli öğrenme etkinliklerine yönelik paylaşımlarda bulunmak, onlar tarafından desteklenmek öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenler ile sağlıklı bir iletişim kurabilmek öğrencinin motivasyonunu olumlu etkileyen diğer bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003).

Sosyal ilişki ihtiyacı konusunda vurgulanması gereken önemli noktalardan biri de, bu ihtiyacın bireyin sağlıklı gelişim sürdürmesinde ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesinde tek başına belirleyici bir unsur olmadığı bilinmesidir. Sosyal ilişkilerin niteliği de bu bağlamda büyük önem taşımaktadır. Bireyin içsel motive olduğu, katıldığında eğlendiği ve mutlu olduğu etkinlikler de temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesini, dolayısıyla sosyal ilişki ihtiyacını olumlu yönde etkilemektedir (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000).

**Yeterlik.** Yeterlik, bir işi ya da görevi yapmak için bireyin gerekli bilgi, donanım ve beceriye sahip olmasına, bunları gerçekleştirebileceğine yönelik inancıdır. Bir başka ifadeyle bireyin yaşamda karşılaştığı sorunların üstesinden gelebileceğine, amaçlarını gerçekleştirebileceğine yönelik düşünceleri ve inançları bireyin yeterlik algısını oluşturmaktadır (Cihangir - Çankaya, 2005).

Yeterlik ya da yetkinlik bireyin başarı duygusuna olan inancını da içermektedir. Öz belirleme kuramı açısından yeterlik ögesi ele alındığında ise, bu öge bireyin farklı düzeydeki

etkinlik ya da görevleri başaracağına olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öz belirleme kuramı açısından yeterlik ihtiyacı, bireyin becerikli ya da kabiliyetli olup olmadığına yönelik inancını da ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Başka bir ifadeyle yeterlik ihtiyacı, bireyin davranış eğilimi gösterirken bunu çevresiyle etkileşime girerek gerçekleştirmesi ve bunları yapabilme yetkinliği veya kabiliyetine olan inancı şeklinde ifade edilmektedir (Ryan ve LaGuardia, 2000).

Eğitim alanı bağlamında ise yeterlik ihtiyacı, ele alındığında öğrencinin öğrenme görevlerini anlayabilmesine yönelik algısını ifade etmektedir. Öğrencilerde yeterlik ihtiyacının karşılanmasında öğrencilerin öğrenme görevleri ya da öğrenmeye yönelik etkinlikleri yerine getirirken olumlu geribildirim ve dönütler alması büyük önem taşımaktadır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik etkinlikleri gerçekleştirmede yeterli olduklarına yönelik inançları güçlenmekte bu durum motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Connel, 1990).

Öğrencinin söz konusu öğrenme konusunu başarıp başaramayacağı ya da beklenen düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik inancı bireyin yeterliğini etkilemektedir. Bir başka deyişle öğrenci, öğrenme görevi için yeterli kabiliyet veya yeteneğe sahip olup olmadığı üzerinde düşünmektedir. Bununla birlikte öğrenci özerkliğini desteklemeyen ve daha çok öğretmen merkezli öğrenme ortamları öğrenci motivasyonunu ve öğrenme düzeyini olumsuz etkileyerek öğrencinin yeterlik ihtiyacını engellemektedir. Bu noktada, öğrencinin herhangi bir etkinliği başaracağına dair inancını olumlu yönde etkileyecek en temel anahtar öğretmenin öğrencinin buna dair inancını azaltacak öğrenme atmosferini engellemesidir. Ayrıca öğretmenin, öğrencinin başaramayacağına yönelik tutumunu değiştirmeye çalışması gerekir (Lawrence, 2011).

Öğrencinin kendisi için yararlı etkinlikleri sürdürmesi yeterlik ihtiyacını kolaylaştırmaktadır (Ryan, Lynch, Vansteenkiste ve Deci, 2011). Yeterlik ihtiyacı aynı

zamanda bireyin sürdürmüş olduğu ve kendisi için işlevsel olan öğrenme deneyimlerini içermektedir (Cleveland, Reese ve Grolnic, 2007). Öğrencinin bu çerçevede kendisi için yararlı etkinlikleri sürdürmesinde ve temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan yeterlik ihtiyacının karşılanmasında öğretmenin öğrenme konusunu öğrenciye neden öğrenmesi gerektiğine yönelik mantıklı gerekçeler sunması gerekmektedir. Öğrencilere mantıklı gerekçeler sunmak, öğrencilerin ilgilenmediği öğrenme etkinlik ya da görevlerine karşı tutumlarının değişmesine de yol açmaktadır. Araştırmalar öğrenme konusuna yönelik mantıklı gerekçeler sunmanın öğrencilerin öğrenme görevlerine ya da etkinliklerine katılımlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Jang, 2008).

Temel ihtiyaçlar kuramı, bireyin sağlıklı şekilde gelişiminde, kendini gerçekleştiren bir birey olarak yaşamını sürdürmesinde temel ihtiyaçların önemli bir yere sahip olduğunun altını çizmektedir. Kurama göre söz konusu temel ihtiyaçlar özerklik, sosyal ilişki (ilişkililik) ve yeterlik ihtiyacı şeklinde tanımlanmaktadır. Temel ihtiyaçlar kuramının üç ögesinin aynı zamanda bireyin sosyal bir yaşamın parçası olan okuldaki öğrenme sürecine de doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileri olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu etkilerin öğrencinin birlikte veya ayrı ayrı sınıf içinde öğrenme etkinliklerine istekli olarak katılması, etkinlikleri öğretim programlarının hedeflediği düzeyde gerçekleştirmesi, öğrenme sürecine etkin şekilde katılması şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra kuram, öğrencideki temel ihtiyaçların karşılanmasında öğretmene önemli görevler düştüğüne ve öğretmenin çeşitli yükümlülükler üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Temel ihtiyaçlar kuramı öz belirleme kuramının temel çerçevesini oluşturan bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede kuram öz belirleme kuramının tamamlayıcısı olan diğer alt kuramlara genel bir yol haritası çizmektedir.

**Organizmik Bütünleşme Kuramı.** Öz belirleme kuramı bir yönüyle organizmik diyalektik bir süreç taşımaktadır. Birey sürekli bir gelişim ve değişim arayışı içindedir. Birey, bu gelişimi ve değişimi diyalektik temelde kendine bağlı ya da kendi dışında nedenlere bağlı

olarak sürdürmektedir (Deci ve Ryan, 1991). Bu çerçevede öz belirleme kuramını oluşturan organizmik bütünleşme kuramı içsel motivasyon, sosyal değerlerin içselleştirilmesi ve duyguların eklemlenmesi ya da uyarlanmasına odaklanmaktadır.

Organizmik bütünleşme kuramı, öz belirleme kuramının temelini oluşturan ikinci önemli kuram şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kuram, öz belirleme kuramını sosyal bağlamda ele almaktadır. Buna göre sosyalleşme sürecine bireyin doğrudan katılmaktan çok, bunun çevresel destek ve bireyin ihtiyaçlarının doyurulması ile birlikte sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Deci, 1995).

Kurama göre, bireyin sosyal varlık olarak çevreyle bütünleşmesi iki yolla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle bireyin değerleri ve çeşitli davranışları içselleştirme süreci iki şekilde sağlanmaktadır. Bunlar; bireyi kontrol etmek ya da bireye özerklik desteği sağlamak şeklinde sıralanmaktadır. Çevresel koşullar baskı ya da kontrolü içerecek şekilde düzenlendiğinde bireyin söz konusu değerleri benimsemesindeki davranış yöneliminin davranışın sonucuna bağlı olarak gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Buna karşın, çevresel koşulların özerkliği destekleyici şekilde düzenlenmesi halinde ise bireyin söz konusu değerleri kendisi için anlamlandırarak bunları benimseyip içselleştirmesine yol açmaktadır. Bunun bireyde gerçekleştirilmesinin bireye özerklik desteği olanağı sunmakla mümkün olabileceğini işaret etmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Kuramın incelediği alanlardan biri de dışsal motivasyonun gelişimidir. Kuram, dışsal motivasyona sahip bireylerin bu motivasyonu nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu motivasyon türünün öz belirlenmiş motivasyon derecesini irdelemektedir (Özer, 2009). Öz belirleme kuramı bir bulmacaya benzetilecek olursa organizmik bütünleşme kuramının bu bulmacayı tamamlayacak önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Kuram dışsal motivasyonun farklı düzeyleri olduğunu belirtmektedir. Bu düzeyler ağırlıklı olarak kontrolü içeren düzeyden özerk motivasyonu içeren düzeye doğru sıralanmaktadır (Ryan ve Connell, 1989).

Organizmik bütünleşme kuramı, bireyin etkin, gelişmeye açık ve sosyal çevreye uyum gösterme yeteneğine sahip olduğunu ifade etmektedir. Bireyin toplumsal yaşama uyum göstermesi çeşitli etkinliklere katılması, sosyal iletişime geçmesi, bireysel deneyimler yaşamasıyla gerçekleşmektedir. Bu uyum süreci herhangi bir engelle karşılaştığında ise (kontrol edilme biçiminde ya da doğrudan müdahalelerle) birey savunmaya geçmekte veya korumacı bir kişiliğe bürünmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Organizmik bütünleşme kuramı aynı zamanda dışsal motivasyonun içselleştirilme sürecini de irdelemektedir. Bu bakımdan kuram motivasyon türlerini çeşitli alt sınıflara ayırarak irdemiştir. Birçok kuramın motivasyonun belirli bölümlerini ele aldığı görülürken, organizmik bütünleşme kuramının motivasyonu detaylı şekilde sınıflara ayırmaktadır (Ryan ve Deci, 2009).

Eğitim alanı açısından ele alındığında ise kuram, öğrencilerin birçok etkinliğe katılmamalarının nedeninin bu etkinliklerden haz almamak ya da etkinliklere ilgi duymamaktan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bu çerçevede dışsal motivasyonun önemini vurgulanmaktadır. Kurama göre öğrenciler öğrenme sürecindeki etkinliklerin bir bölümüne dışsal motivasyondan kaynaklı olarak katılmaktadır. (Örneğin öğretmen istediği için öğrencinin bir müzik aletini çalmayı öğrenmeye çalışması ve bu beceriyi geliştirmesi). Bu açıdan bireyin sosyal çevresindeki değerleri doğuştan içselleştirmeye ve kendi değerleri haline dönüştürmeye veya uyarlamaya eğilimli olduğu ileri sürülmektedir. Öğrencilerin hangi şartlarda dışsal motivasyon sürecini içsel motivasyon biçimine uyarladığını incelemektedir. Öğrencilerin dışsal düzenlemeleri içsel olarak uyarlamaları ve içsel olarak bütünleştirmelerini sağlıklı şekilde gerçekleştirmeleri sonucunda birçok olumlu öğrenme çıktısına sahip olacakları ileri sürülmektedir (Ryan , 1993).

Kurama göre, farklı farklı dışsal motivasyon türleri olduğunun ve bunların özerk motivasyonu farklı şekillerde etkilediğinin altı çizilmektedir. Öğrencinin özerk motivasyona

sahip olması dışsal etkenlerden bağımsız şekilde davranış eğilimine girmesine yol açmamaktadır. Buna karşın öğrencinin bu etkenleri deneyimleme düzeyi bunları kendi düşünce ve davranışlarına uyarlamayı etkilemektedir. Organizmik bütünleşme kuramının eğitim alanında öğrenme sürecini öğrencilerin ilgi göstermedikleri etkinlikleri ve öğrenmeye istekli olmadıkları öğrenme görevlerini irdelediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle organizmik bütünleşme kuramı, bireylerin ilgi göstermedikleri ve merak duymadıkları çeşitli görev ya da etkinlikleri gerçekleştirmediklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ve çocukların zamanlarının büyük bölümünü çeşitli sorumluluklar ve öğrenme görevlerini yerine getirmekle harcadıklarını ve bunların büyük bölümünün istemedikleri ya da ilgi göstermedikleri görev ve etkinliklerden oluştuğunu vurgulamıştır. Kuram öz belirleme kuramın diğer bir mini teorisi olarak bireyi etkileyen dışsal motivasyonu incelemektedir. Öz belirleme kuramı bir bulmacaya benzetilecek olursa dışsal motivasyon bu bulmacayı tamamlayacak önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır (Reeve, 2012).

Öz belirlenmiş davranış düzenlemesi belirli aşamalardan oluşmakta ve dışsal kaynaklı motivasyonun öz belirlenmiş içsel motivasyona dönüşmesinin çeşitli aşamalardan geçerek gerçekleşmektedir (Rose, Parfitt ve Williams, 2005). Öz belirleme kuramı, organik bütünleşme kuramı çerçevesinde motivasyon uyarlamalarını öz belirlenmiş davranış düzeyine göre çeşitli sınıflara ayırmıştır. Buna göre bu düzey, düşük düzeyden yüksek düzeye doğru; dışsal motivasyon (external regulation), içe yansıtılmış motivasyon (introjected regulation), özdeşleşmiş motivasyon (identified regulation) ve bütünleşmiş motivasyon (integrated regulation) şeklinde sıralanmaktadır (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Organizmik bütünleşme kuramı dışsal motivasyonu ve dışsal motivasyon türlerini ele alarak bireyin bunları öğrenci açısından nasıl içselleştirdiğini incelemektedir. Bununla birlikte öğrencinin başarılı ve başarısız akademik yaşantısına neden olan etkenler de ayrıca kuramın araştırma konularındandır (Reeve, 2009).



Organizmik bütünleşme kuramı, motivasyon türlerini kategorik olarak sınıflandırmaktan çok bunları öz belirlenmiş davranış içeriğini hangi oranda ya da düzeyde karşıladığını irdeleyerek ele almaktadır (Ryan ve Connel, 1989). Organizmik bütünleşme kuramı dışsal motivasyonu ve dışsal motivasyonun özellikleri, etkileri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çerçevede dışsal motivasyonu çeşitli alt boyutlara ayırmıştır. Dışsal motivasyonun bu alt boyutlarının içselleştirme sürecinin çeşitli aşamalardan oluştuğuna işaret edilmektedir. Başka bir ifadeyle birey, dışsal motivasyonunu içselleştirdiği oranda daha özerk davranış eğilimi göstermektedir. Bu çerçevede içselleştirmede öğrenen özerkliğinin büyük önem taşımaktadır. Bireylerin değerleri, inançları ve amaçları kısmen veya bütünüyle benimsememelerine, uyum sağlamalarına ve içselleştirmelerine neden olan etkenler kuram açısından inceleme konularını oluşturmaktadır.

Öz belirleme kuramı dışsal motivasyonu bireyin öz belirlenmiş davranış eğiliminin düzeyine göre sıralamaktadır. Bu sıralamada temel ölçüt bireyin öz belirlenmiş motivasyon düzeyidir. Organizmik bütünleşme kuramı çerçevesinde söz konusu motivasyon türlerinin derinlemesine incelenmesi hem öz belirleme kuramının hem de öz belirleme kuramının alt kuramlarından biri olan organizmik bütünleşme kuramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Dışsal motivasyonun çeşitleri öz belirlenmiş davranışın düzeyi bakımından farklı tonlar taşımaktadır. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon çeşitleri özerkliği veya öz belirlemeyi içerdikleri oranlara göre farklı düzeylere ayrılmıştır. Bu düzeylerin belirlenmesinde bireylerin davranışlarını hangi oranlarda içselleştirdikleri ile doğru orantılı olarak değişmektedir. Bu çerçevede dışsal motivasyon kendi içinde dörde ayrılmaktadır. Bunlar, dışsal düzenlemeli motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve bütünleşmiş motivasyondur (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006).

***Dışsal Düzenlemeli Motivasyon.*** Öz belirleme kuramı De Charms'ın motivasyona

ilişkin çizdiği çerçeveden yola çıkarak motivasyon türlerini detaylandırıp geliştirmiştir. Kuram bireyleri eyleme geçiren itici gücün, bireylerinin algıladıkları özerklikten algıladığı kontrole uzanan geniş bir yelpaze içerdiğini vurgulamıştır. Bu yelpazede öz belirlenmiş davranış eğiliminin en az olduğu motivasyon türü dışsal düzenlemeli motivasyon olarak tanımlanmıştır (Hand, 2006). Dışsal düzenlemeli motivasyon en az özerklik içeren motivasyon türüdür. Bu motivasyon türü kaynağını edimsel koşullanma teorisinden almıştır (Skinner, 1971).

Dışsal düzenlemeli motivasyon, bireyin somut yararlar sağlamak ya da çeşitli sıkıntı ya da zorluklardan kaçınmak amacıyla harekete geçmesi ya da davranış eğilimi göstermesidir (Vallerand, 1997). Dışsal düzenlemeli motivasyonda bireyin davranışını harekete geçiren etken çeşitli araçlar yoluyla oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyi harekete geçiren temel unsur çeşitli kontrol araçları ile sağlanmaktadır. Bu bakımdan davranış eğilimini yönlendiren neden yani denetim odağı (locus of causality) ödüller, tehdit, zorlama vs. gibi dışsal kaynaklı araçlar yoluyla sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b). Bunun yanı sıra Deci ve Ryan dışsal motivasyonlu davranışın her zaman için kontrol edilemeyeceğini bunun bireyin onaylayacağı biçime dönüşebileceğini ifade etmişlerdir.

Dışsal düzenlemeli motivasyon türünde davranışın dışsal koşullara bağlı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle birey herhangi bir kazanıma sahip olmak ya da herhangi bir cezadan kaçınmak amacıyla davranış eğilimi göstermektedir (Ryan ve Connell, 1989). Bu tür motivasyonda davranış birey tarafından tercih edilmemiştir. Dolayısıyla bu davranış eğilimi öz belirlenmiş değildir (De charms, 1968).

Bu motivasyon çeşidinde bireylerin ilgisini çekmeyen ya da bireylerin ilgi göstermedikleri etkinliklere dışsal araçlar yoluyla katılımları sağlanmaktadır. Bu çerçevede dışsal araçlar yardımıyla bireylerden etkinliklere katılmaları beklenir. Buna karşın dışsal araçlarla bireylerin bu şekilde etkinliklere katılımları, genelde beklenildiği düzeyde

gerçekleşmemektedir (Kohn, 1993). Başka bir ifadeyle bireyleri dışsal motivasyon sağlayıcı araçlarla etkinliklere katmak amaçlansa da bu durum hedeflenen düzeyde gerçekleşmez.

**İçe Yansıtılmış Motivasyon.** İçe yansıtılmış motivasyonda bireyin kendi içinden gelen içsel yaptırımlar davranışın kaynağını oluşturmaktadır. Buna örnek olarak; bireyin suçluluk duyması, utanması ya da gurur duyması gösterilebilir (Ryan ve Deci, 2002).

Bu bakımdan, dışsal motivasyon türü olarak ortaya çıkan içe yansıtılmış motivasyon öz belirlenmiş davranışı düşük düzeyde temsil etmektedir (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006).

İçe yansıtılmış motivasyon, dışsal motivasyon türleri arasında özerk motivasyon düzeyi düşük olan bir motivasyon türü olarak da tanımlanmaktadır. Bu motivasyon türünde birey, kendisi ya da başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden kaçınmak amacıyla (suçluluk duymak, başkalarının bireyin kendisini değersiz hissettirmesi veya bireyin kendisini değersiz hissetmesi vb.) davranış eğilimine girmektedir (Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan, 2007).

Bireylerin davranış eğilimleri yüksek düzeyli kontrollü davranıştan yüksek düzeyli özerk davranışa doğru değişmektedir. Bu çerçevede bireydeki algılanan denetim odağı (Locus of Causality) dışsal araçlardan içsel araçlara doğru değişmektedir. İçe yansıtılmış motivasyona sahip bireylerde özerk davranış düzeyi düşük düzeydedir. Bir başka ifadeyle bu motivasyon türüne sahip bireylerde davranışı ortaya çıkaran temel etken dışsal nedenlerden kaynaklanmaktadır (Dinçer, 2014).

İçe yansıtılmış motivasyona sahip olan öğrencilerin birçok etkinliğe ya da öğrenme görevlerine katılmadaki temel neden suçluluk duymaktan kaçınmak, utanma duygusu, gurur duyma vb. nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleşen öğrenme sürecinde içe yansıtılmış motivasyon önemli bir değişkendir. İçe yansıtılmış motivasyonda denetim odağının dışsal kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu

noktadan hareketle içe yansıtılmış motivasyon düzenlemesi, öğrencinin istencinden çok öğrencinin kendisinde oluşturduğu baskı ve zorlamaya dayanmaktadır (Reeve, 2012). Bir başka ifadeyle içe yansıtılmış motivasyonda öğrencinin kendi içinden gelen içsel yaptırımlar davranışın temel kaynağını oluşturmaktadır (Ryan ve Deci, 2002).

Organizmik bütünleşme kuramı toplumsal yaşamı oluşturan normlar ve kuralların bireylerin yaşamını düzenlediğini, söz konusu normlar ve kuralları, bireylerin kişisel olarak içselleştirme ve kendisinin birer değeri olarak dönüştürme eğiliminde olduğunu altını çizmektedir.

Bireyin toplumsal yaşamın bir parçasını oluşturan bu norm ve kuralları uyarlamasının bir yolu da içe yansıtılmış motivasyon düzenlemesi ile gerçekleşmektedir. İçe yansıtılmış motivasyon düzenlemesine sahip bireyin norm ya da değerleri içselleştirmesindeki temel koşul başkalarının onayladığı davranışları (suçluluktan kaçınmak, utanç duygusu v.b. nedenlerden kaynaklı olarak ) bir süre sonra benimsemeye başlamasıdır (Assor, Roth ve Deci, 2004; Assor, Vansteenkiste ve Kaplan, 2009).

**Özdeşleşmiş Motivasyon.** Organizmik Bütünleşme Kuramı, dışsal motivasyon, dışsal motivasyonun özellikleri, etkileri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Kuram dışsal motivasyonun çeşitli boyutlarının içselleştirme sürecini aşamalar şeklinde sıralamıştır. Kurama göre birey davranış eğilimini içselleştirildiği oranda daha özerk motivasyon göstermektedir. Bu noktada, dışsal motivasyon türlerinden bir diğerini oluşturan özdeşleşmiş motivasyon; özerk davranış düzeyi içe yansıtılmış motivasyona göre daha yüksek düzeyde olan motivasyon türlerinden biri olarak da ortaya çıkmaktadır.

Özdeşleşmiş motivasyonda öğrenci öğrenme çabasını içsel şekilde gerçekleştirmeye çalışmakta, başlangıçta ilgilenmediği etkinlikleri ya da öğrenme görevlerini önemsemeye başlamaktadır. Bu çerçevede özdeşleşmiş motivasyon, bireyin başlangıçta ilgi göstermediği etkinliklere deneyimler yoluyla ilgi göstermesi ve bu etkinlikleri onaylaması, kendi değerleri

olarak görmesidir (Ryan ve Deci, 2000b).

Özdeşleşmiş motivasyon düzenlemesinde davranış birey tarafından tercih edilmemiştir. Dolayısıyla bu davranış eğilimi öz belirlenmiş değildir(Kasser ve Ryan, 1999).

Özdeşleşmiş motivasyon düzenlemesinde davranışa verdiği önemden kaynaklı bireyin davranışlarını düzenlemesi söz konusudur. Bireyin öğrenme görevlerini ya da öğrenme sürecine yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesindeki temel amaç, söz konusu etkinliklere önem vermesidir. Bu bağlamda bireyi harekete geçiren temel kaynak öğrenme sürecinde gerçekleştirilen görev veya etkinliklerin kendisi için sağlayacağı faydadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Dolayısıyla, bireyler dışsal çıktılar ya da ürünlerden dolayı dışsal yönelim göstermektedirler

Dışsal motivasyonun diğer bir türü olarak ortaya çıkan özdeşleşmiş motivasyon düzenlemesinde birey davranışın önemini kavrayarak kendisi için önemli olduğunu içsel olarak onaylamaktadır. Bu motivasyon düzenlemesi bireyin onayladığı ve önemsendiği davranışları içermesine karşın, bireyin davranış düzenlemesi dışsal kaynaklıdır (Burton, Lydon, Alessandro ve Koestner, 2006).

İçe yansıtılmış motivasyonda denetim odağı dışsal kaynaklı olmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrenci dışsal kaynaklı değerleri, kendi içinde oluşturduğu baskı ve zorlamayla içselleştirmeye çalışmaktadır. Buna karşın özdeşleşmiş motivasyonda öğrenci dışsal kaynaklı değerlerin önemini görüp bunların kendisine yarar sağlayacağını bilincinde olduğundan içselleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenci dışsal kaynaklı değerleri önemsendiğinden içselleştirmeye çalışmaktadır (Reeve, 2012).

***Bütünleşmiş Motivasyon.*** Bütünleşmiş motivasyon, dışsal kaynaklı olmasına rağmen diğer dışsal motivasyon türlerine göre öz belirlenmiş motivasyonu en yüksek düzeyde olan motivasyon türüdür. Bu motivasyon türü, bireyin dışsal kaynaklı davranışları kendi değer inanç ve amaçları ile yoğurmasını ve bütünleştirmesini içermektedir. Organik bütünleşme

kuramı, bireyin davranışlarını içselleştirme sürecinin tümüyle içsel motivasyonla gerçekleşmediğini vurgulamaktadır. Kurama göre, davranışların dışsal kaynaklar aracılığıyla da içselleştirilebileceği ve bir süre sonra da bu davranışlar ile bireyin kişiliğinin bütünleşebileceğini, bununda bireyin davranışlarını istekli olarak gerçekleştirmesi sonucunu doğurabileceğini savunmaktadır. Organik bütünleşme kuramında içselleştirmenin gelişimsel bir süreç olduğunu vurgulanmaktadır. Bu içselleştirme sürecinde dışsal motivasyon türlerinden biri olan bütünleşmiş motivasyon önemli bir rol oynamaktadır (Ryan ve Deci, 2004).

Öz belirlenmiş davranış düzenlemesinin belirli seviyeleri bulunmaktadır. Dışsal kaynaklı motivasyonun, öz belirlenmiş içsel motivasyona dönüşmesi çeşitli süreçlerle gerçekleşmektedir. Bu süreçlerden birini de bütünleşmiş motivasyon oluşturmaktadır. Bütünleşmiş motivasyon organik bütünleşme kuramına göre en yüksek düzeyde öz belirlenmiş davranış içeren dışsal motivasyon türüdür (Rose, Parfitt ve Williams, 2005). Deci ve Ryan(1985b), dışsal motivasyonun farklı türleri olduğunu ve bunların hangi düzeylerde içselleştirdiği ile ilişkili olarak sınıflandırıldığını vurgulamaktadırlar. Bu çerçevede dışsal motivasyon türlerinden öz belirlenmiş düzeyi en yüksek olan motivasyon türü olan bütünleştirilmiş motivasyon türünde, bireyler çeşitli etkinlikleri veya görevleri kişisel nedenlere bağlı olarak seçmekte ve gerçekleştirmektedirler.

Bütünleşmiş motivasyon, dışsal motivasyon türü olmasına rağmen öz belirleme kuramının alt kuramlarından biri olan temel ihtiyaçlar kuramında özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki (ilişkililik) olarak ifade edildiği temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik gerçekleştirilen davranış eğilimlerini de içermektedir. Bu bakımdan bu tür davranış düzenlemesi bireyin sosyalleşmesinde merkezi rol oynamaktadır (Black ve Deci, 2000).

Dışsal kaynaklı ya da dışsal denetim odaklı motivasyon türleri içinde en yüksek düzeyde özerk motivasyon türü olarak bütünleşmiş motivasyon ortaya çıkmaktadır. Birey, bu motivasyon türünü bütünüyle birçok yönden içselleştirmiştir. Öz belirleme kuramı

bakımından bütünleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış ve özdeşleşmiş motivasyona göre daha özerk yapıdaki motivasyon türü olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşın içsel motivasyon, haz, kendiliğinden gerçekleşme, hoşlanma, merak, ilgi vb. nedenlerden dolayı hem içsel denetim odağına sahip olması hem de bütünüyle davranışın nedenine odaklı olmasından dolayı en yüksek düzeyde özerk motivasyon içeren motivasyon türü olarak ortaya çıkmaktadır (Roth, Assor, Kanat – Maymon ve Kaplan, 2007).

Bu motivasyon türünde birey davranışı isteyerek ve kendi değer ya da inançlarına uygun olarak düzenlemektedir. Birey farklı tercihlerle yüz yüze geldiğinde bu tercihler arasında hangi tercihleri önceleyeceğini belirleyebilmektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Değer, yarar ve kişisel ilgi bütünleştirilmiş motivasyonun önemli unsurlarıdır (Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Bireylerin öz belirlenmiş davranış eğilimi gösterme düzeyleri dışsal motivasyon türlerinden olan içe yansıtılmış, özdeşleşmiş ve bütünleşmiş motivasyon bakımından farklılıklar göstermektedir. Davranış bireyin içsel değerleri ve baskısıyla gerçekleşiyorsa içe yansıtılmış motivasyona bağlı nedenlerden gelişmektedir. Buna karşın, özdeşleşmiş motivasyona bağlı nedenler ise içe yansıtılmış motivasyona bağlı nedenlere göre birey tarafından önemsenmiş ve onaylanmış davranışları içermektedir. Her ne kadar dışsal etkenlerden kaynaklı olsa da birey içsel olarak bu durumu onaylamaktadır. Bütünleşmiş motivasyondaki nedenler ise bireyin davranışlarında daha esnek tercihlere yönelebilmesi ve farklı alanlardaki amaçlarını gerçekleştirmesini içermektedir (Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

Öğrenme süreci açısından bütünleşmiş motivasyon ele alındığında ise, bu motivasyon türüne sahip öğrenciler sınıf içindeki uygulamalara ilişkin sorulara istekli şekilde cevap vermekte, etkinliklere kendilerine güvenerek katılmakta, öğrenme sürecine katılmaktan büyük haz almaktadırlar (Oxford ve Shearin, 1994).

Bütünleşmiş motivasyon, dışsal motivasyonun diğer alt türlerinden belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Bütünleşmiş motivasyonda bireyin davranış eğilimine girmesini sağlayan temel nedenler davranışın birey açısından değerli olmasıyla birlikte bilinçli bir tercihin sonucudur. Bu motivasyon türünde birey gerçekleştirdiği davranışları önemsemekle kalmayıp aynı zamanda kendi kişiliği ile bütünleştirmiştir. Bu motivasyon türü her ne kadar öz belirlenmiş davranış özelliklerini taşısa da davranışı oluşturan temel nedenlerin dışsal kaynaklı olmasından dolayı dışsal motivasyon türleri arasında yer almaktadır.

**Motivasyonsuzluk.** Motivasyonsuzluk bireyin davranış eğilimi içerisine girmemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bakımdan motivasyonsuz birey, herhangi bir eylem ya da etkinlik içerisinde yer almamaktadır. Başka bir ifadeyle, birey edilgen bir tavır sergilemektedir (Ryan ve Deci, 2002).

Organizmik bütünleşme teorisi genellikle dışsal motivasyonun içselleştirmesini irdelemektedir. Bunlardan biri olan motivasyonsuzluk ise, bireyin davranış eğilimi göstermemesi ya da herhangi bir şeyi başarmaya ya da uygulamaya yönelik harekete geçmemesidir (Dinçer, 2011).

Motivasyonsuz davranış eğilimi gösteren bireyler bilinçli şekilde harekete geçmemektedir. Bireyi davranışa yönelten etkenlerden biri de etkinliğin birey için taşıdığı değerdir. Etkinliğin değeri aynı zamanda bireyin davranışlarını sürdürme eğilimini de etkilemektedir. Motivasyonsuz bireylerde ise söz konusu etkinlikler birey açısından değerli görülmemektedir. Bu bakımdan bireyler bilinçli olarak davranış sergilememektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Motivasyonsuzluk ne içsel ne de dışsal motivasyon çeşitleri arasında yer almaktadır. Bu motivasyon çeşidinde bireyde herhangi bir davranış eğilimi (içsel ya da dışsal) olmadığı gibi herhangi bir göreve ya da etkinliğe katılım da görülmemektedir (Vallerand ve Bissonette, 1992).



Öğrenme görevlerinin ya da etkinliklerinin gereksiz olduğunu düşünerek bu görevleri yerine getirmeyen öğrenciler, motivasyonsuz öğrencilere örnek olarak gösterilebilir (Noels, Clement ve Pelletier, 1999). Bununla birlikte, öğrencilere öğrenme sürecinde seçim hakkının sınırlı oranda tanınması öğrencinin yeterlik algısını azalttığı gibi aynı zamanda motivasyonsuz davranış eğilimi göstermesine neden olmaktadır (Noels, Pelletier ve Vallerand, 2000).

**Bilişsel Değerlendirme Kuramı.** Motivasyon kavramı birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun nedeni insan davranışlarını tanımlama çabasından kaynaklanmaktadır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcılar motivasyonun dışsal uyarıcılar ve pekiştireçlerle açıklanabileceğini savunmaktadır. Buna göre davranış hareketi geçiren ve yönlendiren temel unsur, uyarıcılara verilen tepkilerdir. Hull(1943) bunu dürtüler şeklinde tanımlayarak davranış hareketi geçiren temel unsurun psikolojik ihtiyaçlar olduğunu savunmuştur. Davranışçılar motivasyon kavramını bireyden bağımsız olarak ele alarak bireydeki davranışın sonuçlarının davranışın sürekliliğini belirlediğini ileri sürmüşlerdir. Öz belirleme kuramı çerçevesinde bilişsel değerlendirme kuramcılarına göre ise bireyin ilgi, ihtiyaç ve amaçları motivasyonu başlatan temel unsurlardır. Bilişsel kuramcılar davranış eğilimine girmeden ya da davranışa başlamadan önce bireyin seçim hakkına sahip olduğunu ve bunun zihinsel bir süreç olarak işlediğini ileri sürmektedir. Bu bakımdan bilişsel değerlendirme kuramcılarını, dışsal motivasyondan çok içsel motivasyonun önemine değinmişlerdir.

Son yirmi yılda birçok araştırmacının sosyal çevrenin içsel motivasyona olan etkisini araştırdığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985b). Bu araştırmaların büyük bölümü bilişsel değerlendirme kuramı bağlamında yapılmaktadır. Bu kurama göre bireyin içsel motivasyonu öz belirleme ve organizmik ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Öz belirleme kuramı çerçevesinde bilişsel değerlendirme kuramını ilk dönemlerde ele alanlar motivasyonu

bireylerin ileriye yönelik değer verdikleri olumlu davranış çıktıları şeklinde ifade etmektedir. Buna karşın daha sonraki deneysel çalışma bulguları bireylerin bazı kasıtlı davranışları özerk olarak kendi istekleri ile gerçekleştirdiklerini ve düzenlediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede öz belirleme kuramı motivasyonun üç temel unsurunun denetim odağı, psikolojik özgürlük ve seçim yapma algısı olduğuna işaret etmektedir (Reeve, Nix ve Hamm, 2003).

Öz belirleme kuramının ilk mini teorisi olarak ortaya çıkan kuram, dışsal araçlarla (ödülleri, seçimler) bireylerin ilgi ve meraklarını irdeleyen araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Deci, kuramı geliştirerek bireyin meraklı, yeniliklere açık ve çevresini değiştirmeye istekli olduğunu ve bunun doğuştan gelen içsel motivasyonla sağlandığını vurgulamıştır (White, 1959).

Bunun yanı sıra, içsel motivasyonundan kaynaklı davranışlarının bir bölümünün ise bireyin kısa süreli ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlar olduğu ifade edilmiştir. Bu davranışlar hedonik davranışlar (susuzluğu ve açlığı giderme v.b.) olarak da tanımlanmaktadır. Buna karşın haz alma, hoşlanma ve merak; uzun süreli, bireyin gelişimini sağlayan ve kaynağını içsel motivasyondan alan davranışlardır (Ryan, Huta ve Deci, 2008). Bu bakımdan hedonik kaynaklı davranışlar bireye kişisel fayda sağlayan ve davranışın sonucuna odaklanmaktayken, içsel motivasyonlu davranışlar bireyin gelişimini sağlayan davranışlardır.

Psikolojik süreçlerin bireylerin içsel motivasyonunu değiştirdiği kuram tarafından varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre iki türlü süreç bireyin içsel motivasyonunu değiştirmektedir. Bunlar; nedensellik odağı algısı süreci ve yeterlik algısı sürecidir. Kuram bu iki sürecin hangisinin etkili olduğuna bağlı olarak bireyin içsel motivasyonunun değiştiğini açıklamaktadır. Öz belirlenmiş algılar ve hisler bireylerin içsel motivasyonunun değişmesinde önemli rol oynamaktadır. Başka bir deyişle öz belirlemeli algılar ve hislerdeki artış ya da azalış içsel motivasyonu artırmakta ya da azaltmaktadır. Bu durum nedensellik odağı algısı

şeklinde tanımlanmıştır. Buna karşın, algılanan yeterlik sürecinin etkin olması durumunda ise içsel motivasyon yeterlik algısı ve yeterlik hislerine göre değişmektedir. Başka bir ifadeyle yeterlik algısı ve hissi, içsel motivasyon düzeyinin artması ya da azalmasına yol açmaktadır (Deci ve Ryan, 1980).

Bilişsel değerlendirme kuramı, içsel motivasyonu irdelemiştir. İçsel motivasyonun çocuklarda keşfetme ve oyun şeklinde ortaya çıktığını, sonraki dönemlerde ise bireyin yaşam boyu yaratıcı kaynağını oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte sosyal yapının içsel motivasyona olan etkilerini incelemiştir. Kuram özerklik desteğinin içsel motivasyonu desteklediğini vurgulamıştır.

Bireylerin özerk ve kendilerini yeterli hissettiklerinde içsel olarak motive olma eğilimi gösterdikleri kuram tarafından ifade edilmektedir (Gagne ve Deci, 2005). Bununla birlikte öz belirleme kuramı çerçevesinde tanımlanan özerkliğin bağımsızlık, tarafsızlık veya bireysellikle eş anlamlı olmadığı bilişsel değerlendirme kuramını savunanlar tarafından belirtilmektedir. Bilişsel değerlendirme kuramına göre içsel motivasyonla doğrudan ilişkili olan özerklik, bireyin eylemlerini isteyerek ve arzularak gerçekleştirmesi ve bunları kendi istenciyle onaylaması şeklinde ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Bilişsel değerlendirme kuramı eğitim alanı bağlamında ele alındığında ise, araştırmacılar öğrenmenin aktif bir süreç olduğu ve bu sürecin işlevsel olmasında bireyin katılımı ve bilgileri özümsemesiyle gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (Reeve, 2002; Ryan ve Deci, 2000b). Bunun gerçekleşmesinin içsel motivasyonla sağlanabileceğini ileri sürmüştür. Bu bakımdan öğrencinin öğrenmeye motive olması sadece öğrenme çevresinin düzenlenmesi değil aynı zamanda öğrencinin motivasyonun yöneliminin içselleştirilmesine de bağlıdır.

Hidi ve Harackiewicz (2000), öğrencinin ilgi ve beklentilerine yönelik olarak yaratıcı sınıf atmosferi düzenlenmesinin öğrencinin etkinliklere yönelik bilişsel düzeydeki ilgisinin

artacağını ileri sürmektedir. Bu çerçevede öğretimsel etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilerin ilgilerini tetikleyebilecek etkinliklerin ve öğrenme ortamlarının yaratılması gerekir. Bu durum öğrencinin içsel motivasyonuna da katkıda bulunur.

Bilişsel değerlendirme kuramı organizmanın içsel motivasyonunu ortaya çıkaran nedenleri irdelemektedir. Başka bir ifadeyle içsel motivasyonu etkileyen ödül, geri bildirim, dışsal değişkenler ya da araçların içsel motivasyonu azaltıp azaltmadığını incelemektedir. Bununla birlikte sosyal yapının içsel motivasyon üzerindeki etkisini irdelemektedir (Dinçer, 2011). Söz konusu unsurlar öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını ve kalıcılığını da etkilemektedir. Bu çerçevede içsel motivasyon konusu eğitim alanında ele alınması gereken önemli konulardan biridir.

Bilişsel değerlendirme kuramı, öğrenme ve öğretmeyle ilgili yararlı bakış açıları kuram tarafından kazandırılmaktadır. Bireyin özerk davranması sonucunda içsel motivasyonunun arttığı bu durumun da bireye etkinliklere kendiliğinden yönelme, keşfedici olma ve yaratıcılığına olumlu yansıdığı vurgulanmaktadır (Wild, Enzle ve Hawkins 1992). Deci ve Ryan'ın (1985) ifade ettiği gibi bu durum bireyin öz belirlenmiş davranış eğilimi göstermesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Buna karşın kurama göre özerk davranışlarının kısıtlanması veya dışsal değişkenler yoluyla kontrol edilmesinin bireyin etkinliklere içsel bir istençten çok dışsal sonuçlara bağlı olarak yönelmesine yol açmaktadır.

Bilişsel değerlendirme kuramı bireylerin davranış eğiliminin dışsal nedenlerden çok içsel süreçlerle ilişkili olduğunu ileri sürmesi bakımından öz belirleme kuramının başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Kuramı ele alan araştırmacılar bireylerin içsel motivasyonlarını doğuran etkenleri farklı alanlarda yaptıkları çalışmalarla desteklemiştir. Kuramın daha detaylı anlaşılması ve irdelenmesi aynı zamanda içsel motivasyonu ele almayı gerektirmektedir. Bu çerçevede içsel motivasyon konusu ele alınmıştır.

***İçsel Motivasyon.*** Motivasyonun birçok araştırmacı tarafından incelenen ve

tanımlanmaya çalışılan bir kavram olduğu görülmektedir (Merriam ve Caffarella, 1998). İçsel motivasyonu artıran unsurlar ve bununla ilişkili olgular öz belirleme kuramı bağlamında bilişsel değerlendirme kuramının araştırma konularından birini oluşturmaktadır.

İçsel motivasyon; haz, kendiliğinden gerçekleşme, hoşlanma, merak, ilgi vb. nedenlerden dolayı hem içsel denetim odağına sahip olması hem de bütünüyle davranışın sonucuna odaklı olmasından dolayı en özerk motivasyona en fazla sahip olan motivasyon türü olarak ortaya çıkmaktadır (Roth, Assor, Kanat –Maymon ve Kaplan, 2007).

İçsel motivasyonun temelini ilgi ve haz oluşturmaktadır. İlgi ve haz aynı zamanda özerk davranışın da temelini oluşturmaktadır (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006).

İçsel motivasyon, bir kişinin bir eylemi dışsal etkenlerden kaynaklı bir kontrole maruz kalmadan yerine getirmesi şeklinde tanımlanmaktadır Başka bir ifadeyle içsel olarak motive edilmiş davranışların ya da görevlerin dış destek olmadan yerine getirilmesi söz konusudur (Deci ve Ryan, 1985a).

İçsel motivasyon bireyin içten gelen (hoşlanma, ilgi, merak) doğal bir süreç olarak herhangi bir eylemi başlatmasıdır. Doğuştan gelen ve bireye bağlı bir motivasyon çeşidi olarak aynı zamanda bu motivasyon türünün öğrencilerin zevk alarak ve isteyerek öğrenme etkinliklerine katılmasını sağladığı da görülmektedir (Pintrich ve Schunk, 1996).

Valerand ve meslektaşları (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Valieres, 1993) içsel motivasyonu üç türe ayırmıştır. Bunları; içsel motivasyon - bilgi, içsel motivasyon – başarı ve içsel motivasyon - uyarılma şeklinde sınıflandırmışlardır. Bireyin yeni fikirler oluşturarak bilgi düzeyini geliştirmesi içsel motivasyon - bilgi şeklinde ifade edilmiştir. İkinci düzey olarak ifade edilen içsel motivasyon- başarıda ise bireyin hedeflediği amacı gerçekleştirmesi önem taşımaktadır. İçsel motivasyon ve uyarı düzeyi ise bireyin çeşitli görevleri ya da etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmesidir.

İçsel motivasyon, özerklik düzeyi yüksek bireyin ilgi gösterdiği davranışları

içermektedir. (Ryan ve Deci, 2006). Bu endenle, öz düzenlemenin temelini oluşturmaktadır. Bireyi davranışa iten kaynağın hoşlanma, ilgi, doyum olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin bireyin basketbol oynama nedeni bu etkinliğin kendisi için eğlenceli olması ve bu etkinliği yaptığında mutlu olmasıdır. Bunlar içsel öz belirlenmiş davranış örneğidir. Başka bir ifadeyle birey, bu davranışları içsel onayla gerçekleştirmiştir. Bu davranışlar ödül, para, baskı vb. kontrol araçları kullanılarak gerçekleştirilmemiştir (Ryan ve Deci, 2000a).

Öz belirlenmiş davranış eğilimi ve bireyin temel ihtiyaçları, bireydeki içsel motivasyonu artıran önemli bir etkidir. İçsel motivasyon organizmanın doğuştan gelen temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik birçok psikolojik ve davranışsal süreci harekete geçiren bir unsurdur. Bu çerçevede içsel motivasyonun organizmayı harekete geçiren bir işleve sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon bireylerin zorluklar karşısında daha fazla çaba sarf etmesine ve yeteneklerini geliştirmesine katkıda bulunur. İçsel motivasyon eğilimi gösteren bireylerde davranışı ortaya çıkaran motivasyon öz belirlenmiş ihtiyaçtan kaynaklanır (Deci ve Ryan, 1985a).

İçsel motivasyon aynı zamanda bireyin içsel yapısı ile dış dünya arasındaki uyumsuzluğun azaltılmasına katkıda bulunur. İçsel motivasyonun harekete geçmesinde yalnızca fikirler ya da inançlar değil, aynı zamanda duygular da önemli bir işleve sahiptir (Hull, 1943; Skinner, 1953). Bu esaslar dikkate alındığında içsel motivasyona sahip bireyi harekete geçiren temel etken ödül, tesadüf ya da kontrolden çok, bireyin kendi özgür tercihleridir.

Son yıllarda içsel ve dışsal motivasyonun sınıf içindeki etkileri eğitim alanının araştırma konularından birini oluşturmaktadır. Bu araştırmalar öz belirleme kuramının alt kuramlarından bilişsel değerlendirme kuramı çerçevesinde yapılmaktadır. Bilişsel değerlendirme kuramı öğrencilerin hangi davranışlarının içsel motivasyon kaynaklı olduğu (öğrencilerin kendi istekleri ya da iradelerinden kaynaklı ve tümüyle kendi onayları ile

gerçekleştiği) hangilerinin ise dışsal kaynaklı ve kontrollü olduğunu(öğrencilerin hiç bir tercih hakkının olmadığı ve dışsal zorlamalarla gerçekleştiği) etkilerini araştırmaktadır. Bununla birlikte, bunların öğrencilerin öğrenmeleri, performansları ve öznel iyi olmalarına etkileri incelemektedir ( Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud ve Chanal, 2006).

İçsel motivasyon (içselleştirilmiş öz düzenleme), öğrenme düzeyini ve niteliğini artırmaktadır. Öğrenme sürecini olumlu etkileyen içsel motivasyon da bireyin ilgi göstermesi ve hoşlanması önemli bir yere sahiptir. İçsel motivasyona sahip bireyler aynı zamanda öz belirlenmiş motivasyon eğilimi göstermektedirler. Öz belirlenmiş motivasyonun bireylerin öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri yaratıcı şekilde kullanılmalarında da önemli katkıları bulunmaktadır. Bireyin öz belirlenmiş yollarla motive olması, kontrol araçlarıyla motive olmasıyla kıyaslandığında, öğrenmenin niteliğini okulda ve sınıfta artırdığı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, nota dayalı sınavlar, bir başka ifadeyle öğrencinin motivasyonunu dışsal kontrol araçlarıyla geliştirmeyi amaçlayan dışsal etkenler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Deci ve Ryan, 1994).

Birçok araştırmacı öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve bu sürecin işlevsel olmasının bireyin katılımı ve bilgileri özümsemesine bağlı olarak gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bunun da içsel motivasyonla sağlanabileceği ileri sürülmüştür (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000a; Reeve, 2002).

Öğrencinin öğrenmeye motive olması öğrenme çevresinin düzenlenmesi ile birlikte öğrencinin motivasyonun yöneliminin sağlanmasını da kapsamaktadır. Bu çerçevede bireyin içsel motivasyonu büyük önem taşımaktadır. Bireyin içsel motive olmasını sağlayan en önemli unsur içsel nedenlerdir. İçsel nedenler yani içsel motivasyonun oluşmasında bireyin davranışlarını gerçekleştirirken davranışın sonuçlarını önemsemeden o davranışın kendisi için heyecan verici, kendisini mutlu edecek ve içsel olarak onaylayacak şekilde gerçekleşmesi gerekir. Başka bir ifadeyle ilgi, eğlence, zevk, heyecan ve mutluluk taşıyan davranışları

sergileyen bireylerin içsel motive olduklarına işaret edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bunların bireyleri doğuştan harekete geçiren içsel motivasyon güçleri olduğu belirtilmektedir. Buna karşın kuram bireyleri içsel olarak motive eden davranışların içselleştirilebileceği ve birey tarafından bütünleştirilebileceğini savunmaktadır. Bu süreç bireyin davranışı sergileme nedenini bireyin davranışı özümsemesi süreci şeklinde gerçekleşmektedir.

Öz belirleme kuramına göre öğrencinin içsel motivasyonu ile öğrencinin bulunduğu sınıftaki atmosfer karşılıklı olarak etkileşim içindedir (Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Öğrencinin içsel motivasyonu sınıf içi öğrenme etkinlikleri ve zorluklarla başa çıkması konusunda öğrenciyi desteklemektedir. Bunun sağlanmasında sınıf atmosferinin öğrencinin içsel motivasyonunu artırıcı şekilde düzenlenmesi gerekir. Buna karşın kontrol edici sınıf atmosferinin öğrencinin etkinliklere katılımını, bu etkinliklere ilgi göstermesini ve merak duymasını azaltmaktadır. Bu çerçevede sınıf atmosferinin öğrencinin etkinliklere ve öğrenme görevlerine katılmada baskın bir rol oynadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencinin ihtiyaçlarının sınıf atmosferinden etkilenerek engellendiğinde öğrencinin içsel motivasyonu azalttığı, dışsal motivasyon eğilimi göstermesine neden olduğu ortaya çıkmaktadır (Reeve, 2006).

**Nedensellik Yönelimi Kuramı.** Nedensellik yönelimi kuramı öz belirleme kuramını temel alarak Angyal ve De Charms'ın fikirlerinden yola çıkarak bireyin çevresini kontrol eden, sürekli gelişime açık bir organizma olduğunu ileri sürerek bunların bireyin kendi seçimleri çerçevesinde gerçekleştiğini vurgulamıştır (Deci ve Ryan, 1985a). Bir başka ifadeyle nedensellik yönelim kuramı, bireylerin davranış eğilimlerinin bireyden bireye değiştiğini vurgulamaktadır. Kurama göre bireylerin yönelimleri üç şekilde gerçekleşir. Bunlar; ilgi ve meraktan kaynaklı özerk yönelim, ödül, onay görme ya da kazanımlardan kaynaklı kontrol yönelimi, ilgisizlik veya isteksizlikten kaynaklı yönelim eğilimi şeklindedir.

Öz belirleme kuramının diğer bir alt kuramını oluşturan bu kuram, kişilerin davranış



eğilimine girip, bu davranışlarını sergilerken genellikle kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik seçimler yaptıklarına, bu seçimleri gerçekleştirirken çevresel faktörlerden de etkilendiklerini vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). Bir başka ifadeyle kuram, bireyin kendi tercihlerini ortaya koymasında çevre desteğinin önemine değinmektedir

Kuram, motivasyon yönelimlerini bireysel farklılıklar açısından irdelemektedir. Öz belirleme kuramı bir bulmaca olarak düşünüldüğünde nedensellik yönelimi kuramının bulmacanın diğer önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Kuram, motivasyon davranışlarını başlatan kaynağın bireyden bireye değiştiğini vurgulamaktadır. Buna göre bireyin ilgi gösterdiği ve onayladığı davranışların temel kaynağı özerk yönelimli davranışlar, içsel baskılar ya da dışsal nedenlerin oluşturduğu davranışların temel kaynağı kontrol yönelimli davranışlardır (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010).

Deci ve Ryan'ın geliştirdiği bu kuram daha sonraki dönemlerde Vallerand (1997) tarafından hiyerarşik motivasyon düzeyleri şeklinde ele alınmıştır. Vallerand (1997) bunları; evrensel ve bireysel farklılıklar, sosyal bağlam, belirli durumlar olmak üzere üç farklı hiyerarşik düzen şeklinde sıralamaktadır. Bu bağlamda nedensellik yönelimi kuramı, bireyin ihtiyaçlarını genetik, biyolojik ve sosyal olmak üzere bir bütün olarak ele almaktadır. Özerk ve kontrol yönelimi arasındaki ilişkiler nedensellik yönelimine ilişkin yapılan araştırmaların merkezini oluşturmaktadır

Belirli eylemler ya da durumlara göre bireylerin yönelimlerinin de farklılaştığının altı çizilmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin davranış eğilimleri kişiden kişiye değişmektedir. Bireylerin bir bölümü belirli görevleri veya etkinlikleri gerçekleştirmede kontrol edici bir yolla motive olurken, bazı bireyler öz belirlenmiş bir yolla motive olmaktadır. Bireylerin bir bölümü ise motive olamamaktadır. Bu çerçevede nedensellik yönelimi kuramı bireysel temelli yönelimlerin bireylerin davranışlarını düzenlediğini ileri sürmektedir (Rose, Parfitt ve Williams, 2005).

Deci ve Ryan(1985a) üç çeşit nedensel yönelim olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; özerk yönelim, kontrol yönelimi ve kişiden kaynaklı olmayan yönelimdir. Özerk yönelim bireyin kendi davranışları üzerinde kontrolü olması, davranış yöneliminin kendi seçtiği amaç ve ilgiye göre belirlenmesidir. Kontrol yönelimi ise bireyin herhangi bir görev ya da etkinliği baskı ya da zorlamayla gerçekleştirmesidir. Başka bir ifadeyle bu davranış yönelimine sahip bireyler, başkalarının isteğine göre davranışlarını yönlendirmektedirler. Bu durum aynı zamanda bireylerin öz belirlenmiş davranış düzenlemelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte kişiden kaynaklı olmayan yönelimde ise bireyin davranışları ile öğrenme görevleri ve etkinlikleri arasında herhangi bir bağ bulunmamaktadır.

Deci ve Ryan (1985a), nedensellik yönelimi kuramı bağlamında bireylerin davranışlarını başlatan etkenlerin ise iki yolla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bunlar; bireylerin özerk hareket ederek ya da kontrol yoluyla (başkalarının düşünce ve davranışlarıyla) eylemlerini başlatmalarıdır. Söz konusu iki durumun bireylerin aynı zamanda öz belirlenmiş davranışlarını da etkilemektedir. Özerklik veya bireye sağlanan özerklik desteği öz belirlenmiş davranışı artırırken, kontrollü davranışının bunu azalttığı ifade edilmektedir. Ceza, ödül v.b. dışsal kontrol araçlarının öz belirlenmiş davranışı azalttığı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, özerklik desteğinin sağlanması, kontrol amacı taşımayan geri dönütler, başka bireylerin bakış açısının önemsenmesi öz belirlenmiş davranışı güçlendirmektedir (Deci, Connel ve Ryan, 1989).

Bu çerçevede yaklaşım ele alındığında öz belirleme kuramının alt kuramı şeklinde ortaya çıkan nedensellik yönelimi kuramı genel olarak bireyin davranışını başlatan etkenleri genel olarak ikiye ayırmaktadır. Bunlar; öz belirlenmiş ve kontrollü davranış olarak tanımlanmaktadır. Davranış yönelimi özgürce ve bireylerin seçimlerine dayanarak başlamışsa öz belirlenmiş davranış; buna karşın davranış yönelimi dışsal nedenlerden dolayı başlamışsa kontrollü davranış şeklinde ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1994).

Bireyde gerçekleşen kontrol algısı, genel olarak istenen veya istenmeyen çıktılarının tümünü kapsamaktadır. Davranış sonuçlarının şans, rastlantı, kader vb. etkenlerden kaynaklı nedenlere bağlanması bireylerin dışsal kontrole ilişkin inanca sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın çeşitli etkinliklerin kendi tercihleri ve çabalarına bağlanması ise bireyin içsel kontrole sahip olduğunu göstermektedir (Rotter, 1966). Eğitim alanı açısından kontrol, öğretmenin ders boyunca öğrencinin öğrenme görevlerini yerine getirmesi amacıyla öğrencinin düşünce, duygu ve davranışlarına müdahale etmesi ya da baskıda bulunmasıdır (Assor, Kaplan, Kanat -Mayman ve Roth, 2005). Kontrolü benimseyen öğretmenlerin öğrencinin eğilimlerini ödül ya da ceza yöntemini kullanarak yönlendirmektedir (Stefanou, Perencevich, Cintio ve Turner, 2004).

Sosyal kontrolün toplumsal yaşamda çok yaygın bir kullanım alanı bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2006). Nedensellik yönelimi kuramı eğitim alanında incelendiğinde ise kuramın öğrencilerin kişiliklerinden kaynaklı davranışları etkileyen motivasyon yönelimlerinin farklılaştığına işaret ettiği görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985a).

Nedensellik yönelimi kuramı, sınıf içinde bazı öğrencilerin özerkliği destekleyen yaklaşımları (ilgi, istek, kişisel amaç, kendi onayladıkları değerler) sergilerken, bazı öğrencilerin kontrolü destekleyen yaklaşımları (sosyal onay görmek, baskıcı ve yönlendirici bir dil v.b.) sergilediğini vurgulamaktadır. Kurama göre, özerkliği benimseyen öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri içsel olarak düzenledikleri buna karşın, kontrol yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bu etkinlikleri dışsal olarak düzenlediklerini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle öz belirlenmiş davranışı benimseyen öğrencilerin özerk nedenlere bağlı yönelimi tercih ettikleri buna karşın kontrolü benimseyen öğrencilerin kontrole bağlı yönelimleri tercih ettikleri ortaya çıkarmaktadır. Kuram aynı zamanda her öğrencinin öğrenme etkinlikleri ya da görevlerine yönelim nedenlerinin öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Reeve, 2012).

Amabile (1983), ödül ve diğer kontrol araçlarının öğrencinin keşfedici etkinlikleri(yaratıcılık, farklı yollarla sorunlara çözüm bulma, çok yönlü düşünme) gerçekleştirmesini engellediğini ileri sürmüştür. Bu bakımdan dışsal kontrol araçlarının bireyin ilgisini, sorunlara hızlı ve işlevsel çözümler getirmesini engellediğini belirtmiştir.

Öğrenmenin kontrollü gerçekleşmesi durumunda öğrenci daha fazla baskı altında kalmakta ve öğrenme sürecine yönelik öğrenci ilgisinin azaltmaktadır Okulda öğretmenin not vermesi, çeşitli ödülleri kullanması, öğrenciyle olumsuz ve baskıcı bir dil geliştirmesi öğrencinin özerkliğini azaltan etkenler olarak sıralanabilir (Ryan ve Laguardia, 1999). Buna karşın öğrenmenin daha az kontrol edildiği, öğrenenin daha özerk hareket ettiği öğrenme atmosferinde öğrenenin öğrenme etkinliğine daha etkin katıldığı, öğrenme etkinliği ile daha çok ilgilendiği belirtilmektedir.

Kontrol yaklaşımına yönelik inanç, öğrencinin akademik başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Bunu öğrenilmiş çaresizlik ve öz yeterliğe ilişkin kuramlarda da vurgulamaktadır. Bu kuramlara göre öğrencilerin kendi yeterliklerine ve kabiliyetlerine olan güvenleri, akademik başarılarını etkilemektedir. Yükleme kuramı ve denetim odağı kuramları da bu durumu desteklemektedir. Söz konusu kuramlara göre, öğrencilerin okul başarıları ya da başarısızlıkları dışsal, kontrol edilemeyen veya bilinmeyen nedenlerden etkilenmektedir. Bu çerçevede bireyin kontrol algısı, aynı zamanda okul başarısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yüksek düzeyde kontrol algısına sahip bireylerin öğrenme görev ya da etkinliklere ilişkin yeterlik algılarından kuşulanılmaktadır. Bireyler, böylece daha kolay veya kendilerini zorlamayan görevlere, amaçlara yönelmektedirler. Buna karşın düşük düzeyde kontrol algısına sahip bireyler daha zor öğrenme görevlerini seçerek bunları başaracaklarına inanmaktadırlar. Bu görevleri daha verimli, odaklanarak gerçekleştirmektedirler. Bireyler aynı zamanda öğrenme yaşantıları boyunca çeşitli becerilerini geliştirmektedirler (Skinner, Zimmer-Gembeck ve Connel, 1998).

**Amaç Kuramı.** Amaç kuramı, içsel ve dışsal amaçlar arasındaki belirgin farklılıkları ve bunların motivasyon ve bireyin olumlu yönde gelişimine olan etkilerini irdelemektedir. Amaç kuramına göre, amaçlar bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını farklı şekillerde desteklemekte ve bireyin yaşam kalitesini farklı oranlarda etkilemektedir. Bu çerçevede kuram; finansal başarı, görünüş, ödül ve ceza gibi değişkenlerin içsel motivasyonu azaltırken sosyal ilişkiler, kişisel gelişim, topluma hizmet uygulamalarının bireyin içsel motivasyonunu artırdığını ileri sürmektedir. Kuram bu bağlamda bireydeki içsel motivasyonun artmasının bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürmesini sağladığını ileri sürerken dışsal motivasyonun artmasının bireyin yaşam kalitesini azalttığını vurgulamaktadır.

Amaç kuramı; öz belirleme kuramı ile bağlantılı olarak eylemleri harekete geçiren temel amacın ne olduğu ve bu sürecin nasıl yürütüldüğünü irdelemektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Amaç kuramına göre, bireylerin yaşamında iki türlü amaç vardır. Söz konusu amaçlar, bireylerin bütün yaşamlarında olduğu gibi eğitim yaşamlarında da büyük önem taşımaktadır. Bunlar; kaynağı içsel istekler olan içsel amaçlar (kişisel gelişim, bireysel ilişkiler, toplumsal katılım) ve dışsal istekler olan dışsal amaçlardır (para, ün ve imaj v.b.). Öz belirleme kuramı bağlamında temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesi ile içsel istekler arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Dolayısıyla temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesinde içsel amaçlar büyük önem taşımaktadır (Kasser ve Ryan, 2001).

Öz belirleme kuramına göre, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile içsel istek arasında çift taraflı bir ilişki bulunmaktadır. Bunlardan biri, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının içsel isteğin gelişimine katkıda bulunduğu görüşüdür. Bir diğeri ise içsel isteklerle herhangi bir etkinliğe ya da göreve katılımın temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesine katkıda bulunmasıdır. Bu çerçevede içsel istek ile temel ihtiyaçlar arasında birbirini çift taraflı olarak etkileyen bir ilişki olduğu söylenebilir. Bununla birlikte temel

ihtiyaçların karşılanması ile içsel isteğin öneminin artması arasında da pozitif ve doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Öz belirleme kuramı, öz belirleme kuramı dışındaki amaç kuramlarının bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını gidermede eksik kaldığını ileri sürmektedir. Buna ek olarak, bir amaca yönelik öğrenme görev ya da etkinliklerine katılım bireylerin psikolojik ihtiyaçların giderilmesini sağlamamaktadır. Kuram, belirli görevlere katılmada amacın içsel bir nitelik taşımasının bireyin hem psikolojik ihtiyaçlarını hem de psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Niemic, Ryan ve Deci, 2009).

Davranışçılar; amaç yönelimli davranışları uzun süreli olması, uygun koşullarla gerçekleşmesi ve organizmanın arayışını içermesi gibi çeşitli özellikler ile tanımlamaktadır. Davranışçılara göre organizmanın güçlü amaç eğilimi göstermesinin nedeni davranışlarını etkileyen nesnelere ve etkinliklerdir. Bununla birlikte davranışçılar amaç yönelimli davranışın temel kaynağının bireyin kendi içsel yaklaşımı olduğunu reddetmektedir. Davranışçılar içsel amaç ya da amaç yönelimli süreçleri dikkate almadıklarından bu konuyu da araştırmamışlardır. Buna karşın çağcıl amaç kuramcıları, davranışçılar aksine içsel ve bireye özgü amaçların önemine değinmişlerdir ( Gollwitzer ve Moskowitz, 1996).

Amaçların kaynağını ihtiyaçlar olarak ele alan Deci ve Ryan(1991) ise, bütün amaçların bireyleri eşit şekilde etkilemediğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre amaçlar bireylerin ihtiyaçlarının türüne göre bireylerin davranışlarını farklı şekilde etkilemektedir. Örneğin iki öğrenci Sosyal Bilgiler dersindeki okuma parçasına yönelik soruları cevaplıyor olsun. A öğrencisi öğretmenin kendisini daha çok övmesi için soruları cevaplar, belki de B öğrencisinin soruları cevaplamasının nedeni içsel olarak mutlu olmasından kaynaklanabilir. Öz belirleme kuramı amaçların bireyin özerkliği, yeterliği, sosyal uyumu ve sosyal bütünleşmesine hizmet ettiği oranda bireyde yaratıcılığı, zorluklara karşı yılmamayı ve derinlemesine öğrenmeyi sağladığını ileri sürmektedir.

Amaç kuramı aynı zamanda farklı disiplinlerdeki öğretim programlarını inceleyerek

bu programların içsel ve dışsal amaçlarla olan ilişkisini ele almaktadır. Örneğin işletme fakültesindeki öğretim programları dışsal amaçların önemini vurgulayarak para kazanmanın yollarını öğretmeyi hedeflerken eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının topluma faydalı olmanın önemini vurguladığı görülmektedir. Bu bakımdan bazı disiplinler içsel amaçların bazı disiplinler ise dışsal amaçların önemine işaret etmektedir. Başka bir deyişle içsel amaçların niteliğine göre öğrenme çıktıları da farklılaşmaktadır. İçsel veya dışsal amaçların çerçevesi öğrenme etkinliklerine katılımı, öğrenme sürecini ve başarıyı etkilemektedir. Bununla birlikte içsel amaçlı yaklaşımların derinlikli öğrenmeyi, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği araştırma sonuçları ile de ortaya çıkmıştır (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Sheldon ve Deci, 2004; Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. ve Matos, L. 2005).

Öz belirleme kuramı çerçevesindeki amaç kuramı içsel amaçların önemine değinerek, içsel amaçların daha derinlikli öğrenmeye yol açtığını ve öğrenme çabalarının uzun süreli olmasını desteklediğini vurgulamaktadır. Buna karşın, bazı kuramlar (beklenti ve araçsallık kuramları) dışsal amaçların, çeşitli şartların sağlanması halinde bireyin öğrenme görevine verdiği değeri artırabileceğini ve bu durumda da bireyin daha iyi bir öğrenme çabasına girmesini sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Kısa süreli öğrenme görevlerinde bu varsayım doğru olmasına karşın, uzun süreli öğrenme görevlerinde bu durum gerçekleşmemektedir. Dışsal amaçlı yönelime sahip öğrencilerin daha katı ve sınırlı bir yaklaşımla öğrenme etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Amaç kuramı bu çerçevede içsel motivasyonun bireyde kalıcı ve uzun süreli öğrenmeyi sağladığını ileri sürmektedir (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006).

Öz belirleme kuramına göre, bireyin geleceğe yönelik amaçlarını gerçekleştirmede amaçların niteliği de büyük önem taşımaktadır. Kuram bu bakımdan amaçları içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bireyin amaç yönelimlerini irdeleyen bazı kuramlara göre

(beklenti - değer kuramları) bireyde öğrenmeye yönelik eğilim, birey açısından amaçların taşıdığı önem ve faydadan kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinliklerinin yararlı ve değerli olduğu öğrenci tarafından anlaşıldığında öğrenci geleceğe yönelik amaçlarının gerçekleşmesine yönelmektedir (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos ve Lacante, 2004). Başka bir ifadeyle, öğrencinin öğrenme görevleri kendisi için değerli ve faydalı olduğu ölçüde öğrenci öğrenme görevlerine motive olmaktadır. Buna karşın öz belirleme kuramı bağlamında amaç kuramı, geleceğe yönelik amaçların gerçekleşmesinde öğrenme görevlerinin niteliğinin büyük önem taşıdığını savunmaktadır. Başka bir ifadeyle geleceğe yönelik amaçların gerçekleşmesi, bireyin içsel ya da dışsal amaçlarının niteliğine bağlıdır. Bununla birlikte kuram bireylerin öğrenme etkinliklerine katılım sayılarından çok, öğrenme görevlerinin niteliğinin önemini vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu bağlamda kuram organizmik uyuma bağlı olarak içsel amaçların bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını desteklediğini buna karşın dışsal amaçların bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olanakları azalttığını ya da ortadan kaldırdığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, motivasyonu ele alan birçok yaklaşım motivasyon kuramlarının istenen amaç ve sonuçları gerçekleştirmek için bireyin davranışlarını başlattığını, gerçekleştirdiğini ve sürdürdüğünü ileri sürmektedir. Öz belirleme kuramı çerçevesindeki amaç kuramına göre ise amaca yönelik davranışı gerçekleştiren temel etken bireyin ihtiyaçlarının doyurulması ve sürdürülmesidir.

Öz belirleme kuramının beş mini kuramdan oluştuğu görülmektedir. Mini kuramlar; öz belirleme kuramına farklı bakış açılarından yaklaşarak kuramın içeriğini çeşitli yönlerden tamamlamaktadır. Bunlardan biri olan bilişsel değerlendirme kuramı, öz belirleme kuramını oluşturan ilk mini kuram şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bilişsel değerlendirme kuramı, içsel motivasyonu ortaya çıkaran nedenleri irdelemektedir. İçsel motivasyonu artıran ya da azaltan etkenler kuramın inceleme alanını oluşturmaktadır. Bununla birlikte kuram içsel



motivasyonun bireyin gelişimine sağladığı katkıları araştırmaktadır. Öz belirleme kuramının alt kuramlardan bir diğerini organizmik bütünleşme kuramı oluşturmaktadır. Kuram, bilişsel değerlendirme kuramının aksine bireyde dışsal motivasyonu ortaya çıkaran nedenleri incelemektedir. Kuram bu çerçevede dışsal motivasyon türlerini çeşitli sınıflara ayırarak bunların öz belirlenmiş motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisini açıklamaya çalışmaktadır. Dışsal motivasyonlu davranış eğiliminin içselleştirilmesi süreci de kuramın temel konularından birini oluşturmaktadır. Temel ihtiyaçlar kuramı ise öz belirleme kuramının genel çerçevesini oluşturmaktadır. Kuram, bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürmesinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu ihtiyaçların üç temel öğeden oluştuğunu belirterek bunları özerklik, ilişkililik(sosyal ilişki) ve yeterlik ihtiyacı şeklinde sıralamaktadır. Söz konusu üç öğenin her bireyde eşit düzeyde gerçekleşemeyebileceği, bunların hiyerarşik bir sıralamaya sahip olmadığı, kuram tarafından vurgulanan önemli noktalardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Kuramı oluşturan diğer bir alt kuram ise amaç kuramıdır. Kuram, bireyin herhangi bir eylemi gerçekleştirmesine neden olan etkenlerin içsel ya da dışsal amaçlar olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla içsel ve dışsal amaç yönelimi, kuramın temel inceleme alanını oluşturmaktadır. İçsel amaçların, bireyde, özerk motivasyonlu davranış eğiliminin gerçekleşmesini sağladığı buna karşın dışsal amaçların bireyde kontrol yönelimli davranış eğiliminin gerçekleşmesine neden olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre bireyin içsel amaçlarının karşılanması temel ihtiyaçlarının giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Nedensellik yönelimi kuramı ise her bireyin farklı motivasyon eğilimi olduğunun altını çizerek, bireylerdeki motivasyon eğilimi farklılıklarını irdeleyerek öz belirleme kuramını tamamlayan alt kuramlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Kuram bu bakımdan bireylerdeki özerk ve kontrol yönelimli davranış eğilimlerini incelemektedir.

## Öğrenci Özerkliği

Eğitimin temel görevlerinden biri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak kadar öğrencilere kendi yaşamlarını şekillendirme sorumluluğunu da öğretmektir. Bu noktada öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun gerçekleştirilmesi öğrenciye öğrenme sürecinde özerklik olanağının tanınması ile mümkündür.

Öğrenci özerkliği genel olarak öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olarak ifade edilmektedir. Öğrenenin sorumluluk üstlenmesi ise öğrencinin öğrenme çabasını sürekli olarak göstermesi, niçin, nasıl ve neden öğreneceğinin farkında olmasıdır. Bununla birlikte öğrenci özerkliği, öğrencinin öğrenme ile öğrenme çevresindeki engelleri aşmasının desteklenmesi şeklinde de ifade edilebilir. Bir başka tanıma göre ise öğrenci özerkliği, öğrenci ile öğrenme çevresini öğrenci lehine düzenlemek ya da öğrencinin öğrenme etkinliklerini yürütürken karşılaşacağı engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çaba sarf etmektir (Little, 1999).

Öz belirleme kuramı bağlamında öğretmenlerin açık ve anlaşılır geri bildirimlerde bulunması öğrenci özerkliğini teşvik etmektedir. Bununla birlikte öğrencilere seçim hakkı tanımak, öğrencileri notlarla kontrol etmemek, dersin önemine değinmek öğrenci özerkliğini güçlendirmektedir.(Meece,1991).

Akademik alanda öğrencilerle yapılan araştırmalar da öğrencilerin okul içi ve dışındaki etkinliklere katılma nedenleri irdelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenci özerkliğine düşük düzeyde sahip olan öğrencilerin korku, baskı, ödül gibi durumlardan dolayı etkinliklere katıldığını buna karşın öğrenci özerkliğine yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin sorunlarla ya da görece zor öğrenme görevleriyle daha çok başa çıktığı ve daha istekli etkinlikleri gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Bu durum öğrenci özerkliğinin öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğunu ortaya

çıkarmaktadır (Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

Öğrenmeye yönelik araç-gereçlerin öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek amacıyla kullanılması, öğrencilerin özerkliğini olumsuz yönde etkileyen önemli noktalardan biridir. Bu çerçevede, öğrencinin özerkliği, çeşitli öğretimsel araç-gereçler aracılığıyla kontrol edilerek engellenmektedir (Grolnick ve Ryan, 1987).

Öğrencilere öğrenme süreci boyunca çeşitli seçeneklerin tanınması, onların öğrenmeye yönelik özerkliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşın öğrencilerin ders esnasında çeşitli tercih haklarının olmaması ya da seçim yapamamaları onların derse ilişkin hedeflerin gerçekleşmesine yönelik motivasyonlarını azaltmaktadır. Dolayısıyla, bu durum öğrencinin özerkliğini azaltmakta, öğrencideki öz belirlenmiş davranış eğilimini olumsuz yönde etkilemektedir (Erwin, Stellino, Beets, Beighle ve Johnson, 2013).

Öğrencilerin özerkliğini öğretmen ve öğrenci etkileşimi doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler sınıfta etkin, meraklı ve etkinliklere yüksek düzeyde ilgi gösterebilirken, aynı zamanda edilgen ve ilgisiz de kalabilmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim olumlu yönde geliştiğinde öğretmen, öğrenciye farklı öğrenme olanakları tanımaktadır. Bununla birlikte öğretmen, öğrencinin ilgi ve merakını desteklemekte, öğrenciye önemli beceriler kazandırmakta ya da var olan becerilerini geliştirmektedir. Böylece öğrenciyi destekleyen sınıf ortamı öğrenci açısından olumlu öğrenme yaşantılarına olanak sağlayarak öğrencileri etkinliklere yüksek düzeyde motive etmektedir (Reeve, 2002).

Özerk öğrenmenin sağlanabilmesinde öğretmenin öğrencilerle kolay iletişime geçmesi ve öğrenme konusunu sadece anlatarak değil aynı zamanda karşılıklı etkileşime girerek işlemesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin edilgen ya da pasif bir alıcı olmaktan çok, aktif ya da etkin birer öğrenen olmaları gerekmektedir (Baylan, 2007).

Öğrenci özerkliğinin öğrencinin içsel motivasyon gelişimine de önemli katkıları bulunmaktadır. Öğrenme etkinliklerinin öneminin öğrenci tarafından benimsenmesinin öğrencinin öğrenme görevlerini üstlenmesi ve içsel motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Marzano, 1991). Guenette (2007) aydınlatıcı ya da bilgilendirici dönütlerin uygun bir yapı ve zamanda verilmesi halinde öğrencinin içsel motivasyonunu artıracığını belirtmiştir. Ders sırasında işlenen konunun amacı ve önemini belirtmek, içerik hakkında bilgilendirmek öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıran diğer unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Willis ve Willis, 2007). Bununla birlikte yeterli zamanın verilmesi, öğrenme etkinliklerini seçmelerine izin verilmesinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin özerk motivasyona sahip olmaları da öğrencilerin özerkliğini ya da başka bir ifadeyle öz belirlenmiş motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu duruma yol açan iki önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenin işleyeceği konuyu öneminin farkında olmasından dolayı öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha fazla katmaya çalışması; öğretmenin özerk motivasyona sahip olmasından dolayı öğrencileri de bu yönde geliştirmeye çabalamasıdır (Roth, Assor, Kanat – Maymon ve Kaplan, 2007).

Öğrenci özerkliği, öğrencilerin akademik yaşamlarını birçok yönden olumlu etkilemektedir. Karar verme, seçim yapma, problem çözme, öz yönetim ve öz düzenleme becerileri (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 1998) bunlardan birkaçına örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik alanda özerk olması, öz belirlenmiş davranış eğilimi göstermelerini de kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede öğrenci özerkliği, öğrencilerin hem davranışlarının hem de davranışlarının amaçlarının farkında olmasına yol açmaktadır. Bir başka ifadeyle bu tür bireyler, davranışlarını kontrol etme ve yönetme yetisine de sahiptirler (Wehmeyer, Sands, Doll ve Palmer, 1997).

Öğrenci özerkliğini öğrenme sürecinde etkileyen en önemli temel öge öğretmendir. Bu

çerçevede öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyip desteklemediği büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin özerklik desteği algısı ile öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyen yaklaşımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, iki olgu arasında belirgin bir bağ bulunmaktadır. Öğrenci özerkliğini destekleyen ya da kontrolü benimseyen öğretmen yaklaşımının öğrenci özerkliğini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde öğretmen davranışının öğrenci özerkliği bağlamında ele alınması gerekmektedir.

### **Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Öğretmen Yaklaşımı**

Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca yapılan etkinliklere katılımı, öğrenme görevlerini yerine getirmeleri, öğrenme görevlerini kendi amaçları için düzenlemeleri, gerçekleştirilen etkinliklerde çeşitli tercih haklarının bulunması öğrenci özerklik desteği şeklinde tanımlanmaktadır( Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

Bir başka tanıma göre özerklik desteği, bireylerin içten gelen bir yaklaşımla davranışlarını düzenlemesine çevresel şartların olanak tanınmasıdır (Grolnick, 2003). Özerklik desteği aynı zamanda bir bireyin diğer bireyin kendi iradesi ve isteğiyle gerçekleştirmek istediği etkinliklere fırsat vermesi şeklinde de ifade edilebilir.

Özerklik desteği sınıfiçi etkinlikler bağlamında ele alındığında ise öğretmenin öğrencinin öz belirleme kuramı çerçevesinde temel ihtiyaçlarını karşılamasıdır (Reeve, 2006). Özerklik desteği aynı zamanda öğretmenin öğretim programını uygularken programın kapsamını öğrencinin ilgi, tercih ve psikolojik ihtiyaçlarına göre uyarlamasıdır (Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Öğrencinin gelişimi ve özerk eğilim göstermesinde özerklik desteği önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin tercihlerine müdahale edilmesi ve bireye seçenek sunulmaması bireyin öğrenme görevlerine isteksiz yaklaşmasına, kendisine olan güveninin azalmasına, bireyde başarısızlığa neden olmaktadır. Bireye müdahale etme ya da özerklik desteğinin sunulmaması aynı zamanda bireyin doğal şekilde yürüttüğü ve içsel olarak

onayladığı etkinliklerin aksamasına neden olmaktadır (Ronen ve Mikulincer, 2014). Bununla birlikte, özerklik desteğine sahip ergenlerin riskli davranış gösterme eğilimlerinin azaldığı vurgulanmaktadır. Bu gençlerin aile ve akranları ile daha sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirdikleri ifade edilmektedir (Özdemir ve Çok, 2011).

Öğrenciler, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin kendilerine sağladığı özerklik destekleyici davranışları algılayabilmektedirler. Bu davranış algılamalarının öğrenme süreci ve öğrenme çıktıklarına etkileri olmaktadır (Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Öğrenci özerklik desteğini sağlamanın temel ölçütlerinden biri öğrenciye ödül, ceza gibi dışsal kontrol araçlarını öğrenme ortamından kaldırmaktır (Deci ve Ryan, 1994). Buna karşın, öğrencilere çeşitli seçenekler sunmak ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencileri karar süreçlerine dahil etmektir. Bununla birlikte seçenek sunmanın mümkün olmadığı durumlarda öğrenciye konuyu öğretilmesinin önemi açıklanarak farklı yollar önermek gerekir (Filak ve Sheldon, 2008). Bu çerçevede öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve tutumlarında buna yönelik değişimin sağlanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Baylan, 2007). Öğretmenin kendi tercihlerini dayatmayıp, baskı veya tehditkâr bir yaklaşım sergilememesi gerekir (Black ve Deci, 2000).

Özerklik desteğini sağlayıcı ortamlar öğrencilerin öz belirlenmiş davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Reeve, Jang, Carrel, Jeon ve Barch, 2004). Bu çerçevede özerklik desteği sağlayıcı ortamlar, öğrencinin öz belirlenmiş davranış eğilimini benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Öz belirleme kuramı özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin, öğrencilerin öz belirlenmiş davranış eğilimine girmelerini kolaylaştırdığını ve bunun da öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığını ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) özerklik desteği sağlanan öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığını vurgulamıştır. Buna karşın özerklik desteği sağlanmayan ya da

davranışları kontrol edilmeye çalışılan öğrencilerin ise içsel motivasyonlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilere özerklik desteğinin sağlanması, onlara çeşitli seçim hakkı tanınması, onların fikirlerinin önemsenmesi, çeşitli etkinliklerin yapılma nedenlerine yönelik mantıklı gerekçelerin sunulmasıdır. Bu durum öğrencilerdeki istencin içsel olmasını tetikleyerek, öğrencilerde içsel motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Böylece, özerklik desteği bireylerin öğrenmelerini içsel olarak gerçekleştirmeleri desteklemekle birlikte aynı zamanda denetim odağının içselleşmesine de katkıda bulunmaktadır (Reeve, Nix ve Hamm, 2003).

Sonuç olarak öğretmenlere özerklik desteği sağlayıcı yaklaşımlar, aynı zamanda öğrencilerde özerk motivasyonunu artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır (Reeve, 2009a).

Öğrenci özerkliğini destekleyen unsurlardan biri de sınıf atmosferidir. Öğretmenin oluşturduğu sosyal çevre başka bir ifadeyle sınıf atmosferi öğrencinin öz belirlenmiş davranışını olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemektedir (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006). Öğrencide öz belirlenmiş motivasyonunun gerçekleşmesi için öğrenci özerkliğinin desteklenmesi gerekmektedir (Ryan, Lynch, Vansteenkiste ve Deci, 2010).

Öz belirlenmiş sınıf atmosferinin başka bir ifadeyle özerklik desteği sağlanan sınıf atmosferinin öğrencileri motivasyonsuzluktan kurtardığı ifade edilmektedir (Lawrence, 2011). Little (1995), öğrencideki özerklik gelişimi öğretmenin özerklik desteği sağlamasıyla doğru orantılı olduğunu ileri sürmüştür. Bu çerçevede öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyici bir sınıf ortamı yaratması sonucunda öğrencinin özerklik gelişiminin sağlanabileceği ve bunun da öğrencilerdeki beceri gelişimini destekleyeceği belirtilmektedir (Benson, 2001).

Deci (1971) de bu yaklaşımı benimseyerek özerklik desteği sağlanan sınıf ortamlarının kontrol sağlayıcı sınıf ortamlarına göre öğrencilerin daha meraklı, daha öğrenmeyi çaba gösteren, yüksek düzeyde öz benlik saygısına sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Özerklik desteği sağlayan sınıf atmosferi, öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyip beslemekte, ilgi ve merakını dikkate alıp önemsemektedir. Öğrenci içsel olarak onayladığı değerlere önem vermektedir.

Bununla birlikte özerklik desteği sağlayan sınıf atmosferi anlamlı ve önemli öğrenme çıktıları sağlamakta, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmekte(Koestner, Ryan Bernieri ve Flot, 1984) etkin ve derinlikli öğrenmeye yol açmakta (Grolnick ve Ryan, 1987) ve etkinliklere katılımı artırmaktadır (Reeve, Jang, Carrell, Barch ve Jeon, 2004).

Özerkliği destekleyen etkenlerden biri de öğrencinin ilgi, amaç ve değerlerinin diğer öğrenciler tarafından ne düzeyde anlaşıldığı ve önemsendiğidir. Bu bakımdan da öğretmenin özerklik desteği sağlayıcı bir öğrenme sürecini işlevsel hale getirmesi gerekir. (Roth, Kanat – Maymon, Bibi, 2010). Bu desteği sağlayan öğretmenler, öğrencileri öğrenme süreçlerine katılmak için farklı yöntem ve teknikler denemektedir. Bununla birlikte buna sahip öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve değer vereceğine inandıkları öğrenme etkinlikleri sunmaktadır. Öğretmenler bunu sağlarken öğrencilerin tercihlerine ve kararlarına önem vermektedirler (Black ve Deci, 2000). Bu tür öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin diğer akranlarıyla birlikte herhangi bir görev ya da etkinlikte sorumluluk alma bilincini geliştirmekte, onların seçim yapma şansını artırmakta, sözlü veya sözlü olmayan baskıya dayanan davranışlardan kaçınarak onlarla empati kurmaya çalışmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1989; Reeve, 2002; Ryan ve Lynch, 2003).

Öğretmenin öğrencilerin isteği ve yeterliğine göre ders etkinliklerini yürütebilmesi de öğrenci özerklik desteğini sağlamada önemli etkenlerden biridir. Başka bir ifadeyle öğretmenin kendisini öğrencinin yerine koyarak empatik bir dil geliştirmesi, sınıf içi etkinlikleri buna göre yürütmesi gerekir. Bu durumun gerçekleşmesinde öğretmenin ders boyunca kendini değerlendirmesi ve yansıtıcı sorularla sınıf içi etkinlikleri gözden geçirmesi gerekir. Örneğin öğretim materyalleri öğrencilerim için uygun mu? Bu dersi öğrenciler için



nasıl ilgi çekici hale dönüştürebilirim? Türünden sorular bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Reeve ve Halusic, 2009).

Eğitimciler tarafından önemli sorunlardan biri de özerklik desteğini sağlayıp sağlanmadıklarının ayırımının nasıl yapılacağıdır. Eğitimciler öğrenci motivasyonunu artırmada, öğretmen davranışının da önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar (Reeve, 2009a). Bununla birlikte eğitimciler, öğretmenin öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek yerine ilgisiz davranmasının öğrenci için daha iyi bir sonuç doğurduğunu ileri sürmektedirler. Öğrenci böylece kaygı duymamakta ve baskı hissetmemektedir (Reeve, 2010).

Deci ve Ryan, (1985), öğrencilerdeki özerk eğilimi ortaya çıkarmak için öğretmenlerin üç temel niteliğe sahip olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bunlar, ders boyunca öğrencinin bakış açısını dikkate alması; öğrencinin düşünceleri, duyguları, ilgileri ve beklentilerini öğretim programın içeriğine uyarlaması; öğrencinin öz düzenlemeli motivasyonunu desteklemesidir.

Başka bir görüş ise özerklik desteğini sağlamada öğretmenin taşıması gereken özellikleri; saygı (öğrencinin duygu ve düşüncelerini önemseyerek bunlara değer verme), seçim (öğrencinin tercih veya seçeneklerini dikkate alma) ve açıklayıcılık (öğrenme etkinliklerinin nedenlerini açık ve belirgin şekilde ifade etme) olmak üzere üç boyutu bulunduğunu ileri sürmektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Öğretmen, öğrencilerin özerkliklerini artırmak için sınıf içi uygulamalarda çeşitli öğretim stratejileri denemektedir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmalarını desteklemek, öğrencilerin etkinliklere katılmalarını sürdürmelerini sağlamak, öğrencilerin öğrenme materyallerinden faydalanarak çeşitli becerilerini geliştirmelerini sağlamak bunlardan birkaçıdır. Bununla birlikte öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyici yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir (Reeve, 2009a) :

**1. Öğrencinin İçsel Motivasyonunu Desteklemek.** Öğrencinin içsel motivasyon

kaynağını belirlemek ve bunu sınıfıçi etkinliklerde işlevsel hale getirecek yollar bulmaya çalışmak büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin farklı öğrenme etkinliklerine başlamadan önce öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirecek yaklaşımları uygulaması gerekir.

**2. Açıklayıcı Mantıksal Gerekçeler Sunmak.** Öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılmaması, sınıf içi uygulamalardan sıkılması gibi durumlarda öğretmenin bu öğrenme görevleri ya da etkinliklerin neden önemli olduğu ve sağlayacağı faydaları öğrenciye açık ve belirgin bir dille anlatması gerekir (Örneğin sınıf içindeki çeşitli kurallar, ev ödevleri vb.). Öğretmenin bu şekilde bir yaklaşım benimsemesi önem vermediği ya da ilgilenmediği etkinliğe karşı öğrencide olumlu bir tutum gelişmesine yol açabilir. Bununla birlikte öğretmenin bu yaklaşımı öğrencide öğrenme görevleri ya da etkinliklere karşı bir istek ya da eğilim doğurabilir. (Örneğin öğretmenin bunu yapmamı istediğine ve bunu yapmam için bu kadar açıklama yapıp çaba gösterdiğine göre bunları yapmam benim için yararlı olabilir ya da öğretmenimin söyledikleri çok mantıklı. Bu görevleri yapayım v.b.)

**3. Bilgilendirici Bir Dil Kullanmak.** Özerkliği destekleyici bir iletişim dili kullanmak öğrencilerin özerk öz düzenlemesini geliştirir. Buna karşın, karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak, yapılan hataları eleştirmek, kontrol edici sorular yöneltmek öğrencilerin özerklik desteğini azaltır ya da engeller.

**4. Öğrencilerin Öğrenmeleri İçin Yeterli Zaman Tanımak.** Öğretmenin öğrencilerin sınıfıçi etkinlikleri yerine getirmeleri için onlara yeterli zaman tanınması ve sabırlı olması gerekir. Öğrenmenin özümlemesi, zihinsel şemaya yerleşmesi ve yeni durumlara uyarlanması belirli bir zaman almaktadır. Bu bakımdan öğretmenin sınıf içindeki çeşitli uygulamalarda öğrencilere öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri zamanı tanınması gerekir.

**5. Öğrencilerin Olumsuz Yaklaşımlarını Anlayışla Kabul Etmek.** Okul ya da sınıf kuralları, öğrenme etkinlikleri veya sınıfıçi uygulamalar öğrencilerin istekleri ve beklentileri

ile çelişebilir. Bu durumda öğrenciler bu unsurları gereksiz ve anlamsız bulabilir. Öğrenciler, gereksiz ve anlamsız buldukları bu unsurları çeşitli duygularını dışa vurarak yansıtabilir (Örneğin dersin çok sıkıcı olduğu, çözmeye çalıştıkları soruların çok zor olduğu v.b.). Böyle durumlarla karşılaşan öğretmenlerin, öğrencilerin bu olumsuz duygularını anlamaya çalışarak hareket etmesi gerekir. Öğretmenin öğrencilerin bu duygularını anlamaya çalışması, onların bakış açısını öğrenmesine ve onlarla yapıcı bir iletişim dili oluşturmasını sağlar. Bu durum öğrenci de öğretmenin kendisine değer verdiği ve kendisini önemseydiği hissi yaratır. Başka bir ifadeyle öğretmen öğrencinin öğrenme görev ya da etkinliklerinin olumsuz yansımalarını görür. Bununla birlikte öğrencinin sesine kulak verip bakış açısını anlar.

Fink ve Reeve (1998), özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin sınıf içinde yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- a. Öğrencileri dikkatlice dinlemek,
- b. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri için onlara yaratıcı öğrenme ortamları yaratmak,
- c. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri ve konuşabilmeleri için olanaklar tanımak,
- d. Öğrencilerin farklı yollar deneyebilecekleri ve tercih edebilecekleri öğrenme materyallerini seçmek,
- e. Öğrencilerin öğrenme çabalarını desteklemek,
- f. Çeşitli ipuçları ile öğrencilerin gelişimlerini desteklemektir.

Öğrenci özerklik desteğinin sağlanmasında öğretmenlerin kilit rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen davranışının, öğrencilerin özerk öğrenmesini etkileyen önemli bir öğe olduğu görülmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrenme sürecini sürdürmesi ve öğrenme hedeflerini beklenen düzeyde gerçekleştirmesinde öğretmenin sağladığı özerklik desteği büyük önem taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrencinin öz

belirlenmiş motivasyon eğilimi göstermesine de katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenin öğrenciye sağlayacağı özerklik desteğinin öğrenciye ne gibi katkılarda bulunacağını öğretmen tarafından anlaşılması öğretmenin sınıf içinde özerklik desteğini benimseyecek uygulamaları gerçekleştirmesine yol açar. Bu çerçevede öğretmenin özerklik desteğinin önemini kavraması, öğrencinin özerkliğini destekleyecek öğretim stratejilerini benimsemesini kolaylaştırır.

### **Kontrolü Benimseyen Öğretmen Yaklaşımı**

Kontrol yaklaşımının davranış ve duyguları şekillendirmede önemli bir etkisi bulunmaktadır (Patrick, Skinner ve Connel, 1993). Kontrol kavramı davranışlar ve çıktılar arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin kabileyetleri ölçüsünde istenen öğrenme görevlerini gerçekleştirmesi, istenmeyen öğrenme görevlerini gerçekleştirmemesini kapsamaktadır (Weiner, 1990). Özerklik desteği çevresel şartların bireylerin içten gelen bir yaklaşımla davranışlarını düzenlemesine izin vermesi olarak ifade edilmektedir. Buna karşın kontrol yaklaşımı ise, rekabete ve yarışa yönlendirme, öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi için yeterli süre tanımama (zaman baskısı), çeşitli baskı araçları ile bireylerin davranışlarının kontrol edilmesidir (Grolnick, 2003). Bir başka tanıma göre kontrol yaklaşımı, öğretmenin ders boyunca öğrenme görevlerini yerine getirmesi amacıyla öğrencinin düşünce, duygu ve davranışlarına müdahale etmesi ya da bunları baskı altında tutmasıdır. (Assor, Kaplan, Kanat - Mayman ve Roth, 2005).

Varoluşçu felsefeyi benimseyen bazı düşünürler, olumsuz çevresel şartların bireyin daha iyi bir potansiyele sahip olmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşü benimseyen düşünürler aynı zamanda kontrollü yaklaşımın bireylerde olumlu etkilere neden olabileceğini savunmaktadır. Buna karşın, bu durumun özerk davranışa yol açtığını ifade etmek gerçekçi görünmemektedir. Olumsuz çevresel şartları meydana getiren baskılama, ödüllendirme veya cezalandırma gibi kontrol araçlarının kullanılması bireyin özerk davranış

sergilemesini engellemektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

Ödüllendirme, cezalandırma, baskı altında tutma gibi heteronoumus olarak ifade edilen davranış eğilimini destekleyen yaklaşımlar bireyin özerkliğini azaltıcı etkiye yol açmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). Heteronoumus davranış eğiliminin temel amacı bireyin davranış eğilimine neden olan temel etkenin nedenden çok sonuç olmasıdır. Başka bir ifadeyle birey kazanmak istediği ödülünden veya kaçınmak istediği cezadan kaynaklı olarak davranışa yönelmektedir. Bu durum ise bireyin daha az sağlıklı bir sosyal ilişki sürdürmesine yol açmaktadır (Kasser, 2002). Dolayısıyla kontrol yaklaşımını içeren heteronoumus davranışlar bireyin sağlıklı gelişim sürdürmesini engellemektedir.

Kontrol yaklaşımını öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğrencileri motive edilme şekli ve öğrencilere sınıf içinde uygulanan öğretim stratejileri öğretmenden öğretmene değiştiği görülmektedir (Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Bazı öğretmenler önceden belirledikleri çeşitli çerçevelere ve kurallara göre öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlemektedir. Bu şekildeki öğretmenler kontrollü benimseyen öğretmenler olarak ifade edilmektedir. Kontrollü benimseyen öğretmenler öğrenci özerkliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Öğrenme sürecinde kontrol yaklaşımını benimsemesi durumunda öğrenci daha fazla baskı altında kalmakta, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin ilgisi azalmaktadır. Buna karşın öğrenmenin daha az kontrol edildiği şartlarda öğrenci daha özerk hareket etmekte, öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmakta, söz konusu öğrenme etkinlikleri ile daha çok ilgilenmektedir (Grolnick ve Ryan, 1987). Bu durum yetişkinlerde de gözlemlenmektedir. Yetişkinlere karşı, kontrollü öğrenme yaklaşımını benimsendiğinde onların öğrenme sürecine ve öğrenme görevlerine olan ilgileri artmaktadır. Buna karşın, kontrollü öğrenmeye maruz kalan yetişkinlerin duygusal açıdan olumsuz etkilendikleri ve öğrenme etkinliğine olan ilgilerinin azaldığı ortaya çıkmıştır (Ryan, Connel, Plant, Robinson ve ve Evans, 1984).

Reeve (2009a), ilköğretimde öğrenci özerkliğini destekleyen öğretmenlerin, öğrencileri karar süreçlerine dahil etmediklerini savunmuştur. Bu durum her ne kadar öğrencilerin küçük yaşta olmalarından kaynaklı görünse de öğretmenlerin kontrolü benimseyen yaklaşımından da kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin sınıf yönetimini sürdürmekte zorlandıkları düşüncesiyle öğrencilere özerklik desteği sağlamadıkları söylenebilir. Öğretmelerin sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz hissetmeleri de kontrol yaklaşımını benimsemelerine neden olmaktadır.

Öğretmenler, öğrencileri kendilerini içsel olarak ödüllendirmeleri yönünde teşvik etmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının, öğrenme çıktılarının öğretmen, şans veya diğer öğrencilerden çok kendi çabalarından kaynaklandığını öğrencilere hissettirmelidir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin kontrolü benimseyen yaklaşımlardan kaçınmalarını da kolaylaştırmaktadır (Oxford ve Shearin, 1994).

Çok yönlü sosyal etkileşim(öğretmen ve öğrenci, öğrenci ve öğrenci, yönetici ve yönetilenler) bireylerin algıladığı motivasyon türünü belirlemede önemli bir etkindir (Deci ve Ryan, 1985b). Bu etken bireylerin çeşitli görevleri neden yaptığını ya da çeşitli etkinliklere katılma nedeninin özerklik desteğine sahip olmaları mı yoksa davranışlarını kontrol edilmesinden mi kaynaklı olduğunu da ortaya çıkarır (Wild, Kuiken ve Schopflocher, 1995).

Özerklik desteğine sahip olmayan öğrencilerde öğrenme etkinliklerin yürütülmesi sırasında kızgınlık, endişe ve etkinliklerden haz alamama gibi durumlar gerçekleşmektedir. Öğrencilerde söz konusu olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılması ise öğretmenlerin kontrol yaklaşımını benimsemeyi terk etmeleriyle sağlanabilir (Miserandino, 1996).

Öğretmen - öğrenci etkileşimi öğrencinin öğrenme sürecine yönelik ilgisini ve özerkliğini hem desteklemek de hem de engelleyebilmektedir. Dışsal kontrol araçları ile öğrenciyi yönlendiren öğretmenler, öğrencilerin özerk davranış eğilimini engellemektedir. Bu

durum, hem öğretmen hem de öğrenci açısından çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır. Böylece, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere katılmalarına, öğrenme görevlerini yerine getirirken haz almamalarına ve yaratıcılıklarının azalmasına yol açmaktadır (Wild, Enzle ve Hawkins, 1992).

Öğrencinin özerkliğini destekleyen ya da engelleyen unsurlardan biri de öğretmenin yapılandığı öğrenme atmosferi ya da çevresidir. Öğretmenin öğrenme atmosferi ya da çevresini öğrencinin davranışlarını kontrol etmek amacıyla yapılandırması öğrencinin motivasyonunun azalmasına neden olmaktadır (Reeve, 2009a).

Kontrol yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrencilere çeşitli komutlar vererek öğrenme sürecini kontrol etmektedir. Bu tür öğretmenler aynı zamanda dışsal motivasyon araçlarını kullanarak dersleri işlemektedir. Bu tür öğretilerin amacı çeşitli biçimlerde oluşturduğu kurallara ve yönergelere bağlı olarak öğrencilerin davranışlarını belirlenmiş amaçlar çerçevesinde yönlendirmektir. Buna karşın öğretmenin, öğrenme atmosferini öğrencinin davranışlarını desteklemek amacıyla düzenlediğinde ise öğrencinin motivasyonu artmaktadır. Bu çerçevede öğretmenin öğrenme çevresi ya da atmosferini düzenlemesi, öğrencinin motivasyonunu kolaylaştırıcı ya da engelleyici bir nitelik taşımaktadır (Reeve, 1998).

Öğretmenin baskıcı bir dil kullanması, öğrencilerin davranışlarını kontrol edici bir yaklaşım sergilemesi öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltmaktadır (Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984). Buna karşın, kontrollü bir yaklaşım içermeyen olumlu geri bildirimler öz belirlenmiş davranış eğilimini güçlendirerek öğrencinin içsel motivasyonu artırmaktadır (Ryan, 1982). Eleştirici, kontrol edici ve yönetici davranış eğilimleri ise bireyin içsel motivasyonunu azaltmaktadır (Deci ve Ryan, 1994). Bir başka ifadeyle kontrol edici yaklaşım benimsenmesi öğrencinin öz belirlenmiş motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Kontrollü benimseyen öğretmenler, çok konuşkan ve baskıcı olmakta, derste öğrencilere emredici ya da baskın bir dil kullanmakta, öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde çok az seçenek sunmaktadırlar (Reeve, Bolt ve Cai, 1994).

Öğretmenler kontrol yaklaşımını iki şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bunlar doğrudan(dışsal) ve dolaylı(içsel) kontrol şeklinde sıralanmaktadır. Doğrudan kontrol, öğretmenin açık olarak ifade ettiği ve dışsal araçlar yoluyla öğrencileri çeşitli öğrenme görevlerine yönlendirmektir. Sözlü emirler, zaman baskısı bunlara birer örnek olarak verilebilir. İçsel kontrol ise öğretmenin örtülü şekilde öğrencinin öğrenme görevlerini yerine getirmesi amacıyla öğrenciyi zorlamasıdır. Öğrenme görevini yerine getirmemesi halinde öğrencide suçluluk, utanma ve kaygı oluşması buna örnek olarak gösterilebilir (Barber, 1996; Assor, Roth ve Deci, 2004).

Öğretmenin kontrol edici yaklaşımını benimsemesinin ise yedi farklı nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilir (Reeve, 2009):

**1. Öğretmenin Kapsayıcı ve Güçlü Sosyal Rolü.** Öğretmenin genellikle öğrenciyeye göre sosyal konumunun, otoritesinin ve deneyiminin kendisine yüklediği güçlü rolden dolayı görece üstün olmasıdır.

**2. Öğretmene Yüklenen Sorumluluklar.** Öğrencinin davranışları ve öğrenme çıktılarından öğretmenin sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluğun okul yönetimi, aileler ve medya tarafından öğretmen üzerinde baskı oluşturmasıdır.

**3. Kontrol Edici Yaklaşımın Kültürel Bir Değer Olması.** Kontrol edici yaklaşımın öğrencinin başarısını sağlamada genel kabul gören kültürel bir değer olması, öğretmen de de bu inancın yerleşmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşımın okul politikalarının birer parçası olması öğretmenin kontrol edici yaklaşımını benimsemesine neden olmaktadır.

**4. Öğretim Programını Uygulamaya Çalışmak.** Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kontrol yaklaşımını benimsemelerinin bir nedeni de sınıf yönetiminin kontrolünü kaybetme



riskidir. Öğretmenlerin bir bölümü öğrencilere özerklik desteği sağlamalarının sınıfta karışıklığa yol açacağını ve öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştıracağını düşünmektedir.

**5. Öğretmenin Öğrenme Etkinlik ya da Görevlerine Katılmayan Öğrencilere Yaklaşımı.** Öğretmenin kontrol edici yaklaşım benimsemesinin nedenlerinden biri de öğrencinin edilgen ve düşük düzeyde motivasyona sahip olması, uyumsuz davranışlar göstermesi, öğrenme etkinliklerine ilgisiz kalmasıdır. Öğrencinin söz konusu davranışları göstermesi sonucunda öğretmen kontrol edici yaklaşım göstermektedir.

**6. Öğrenciden Üst Düzey Performans Beklentisi.** Öğretmen, öğrencinin hedeflenen ve beklenen başarıyı sağlamasında kontrol edici motivasyon yaklaşımının daha etkili olduğuna inanmaktadır. Bu bakış açısından dolayı öğretmenler, öğrencilerin içsel motivasyonunu ve ilgilerini destekleyici motivasyon yaklaşımlarından kaçınılmaktadırlar.

**7. Öğretmenin Kişiliğinden Kaynaklanan Nedenler.** Öğretmenlerin bir bölümü özerk yaklaşımı kullanmayı tercih etmeyerek kontrol edici yaklaşımı benimsemektedir (Pelletier, Seguin – Levesque ve Legault, 2002). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler genel de otoriter ve aşırı gelenekçi öğretmenlerdir. Bununla birlikte bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler kontrol edici öğretim stratejilerini kullanmaktadırlar.

Kontrol yaklaşımını etkileyen önemli unsurlardan biri de öğretmenin motivasyon yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrencinin öğrenme yaşantılarındaki katılımını da etkilemektedir. Öz belirleme kuramı öğretmenin öğrenciye yönelik motivasyon yaklaşımının öğrencinin katılımını etkilediğini vurgulamaktadır. Kurama göre öğretmenin motivasyon yaklaşımı aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu özerk motivasyon ya da kontrole yönelik motivasyon yaklaşımını da belirlemektedir. Bu çerçevede özerk motivasyona sahip öğretmenler, öğrencinin akademik özerkliğini desteklerken, kontrol temelli motivasyona sahip öğretmenler öğrencilerin özerk akademik motivasyonunu zayıflatmaktadır. Bu bakımdan özerk

motivasyon yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve tercihleri doğrultusunda çeşitli öğrenme ortamları yaratmaya çalışırken kontrol temelli motivasyonu benimseyen öğretmenler öğretmen merkezli bir yaklaşım içeren öğrenme ortamları yaratmaktadır. Öğretmenlerin genellikle kontrol temelli motivasyon yaklaşımını benimsedikleri araştırma sonuçlarının bulgularıyla desteklenirken (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Ryan ve La Guardia, 1999) araştırmaların bir bölümünde öğretmenlerin özerklik desteğini kapsayan motivasyon yaklaşımını da benimsediklerini ortaya koymuştur (Hoy ve Woolfolk, 1990; Reeve, 1998).

Öğrencinin sosyalleşmesinde, çeşitli becerilerinin gelişmesinde ve öğrenme sürecindeki etkinliklere katılımında öğretmen kilit rol taşımaktadır. Kontrol yaklaşımı genel olarak öğrencinin öğretmenin belirlediği çerçevede öğrenme sürecine katılmasıdır. Başka bir ifadeyle öğrenci, öğretmenin çizdiği sınırlara bağlı olarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenin kontrol yaklaşımı benimsemesi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar; öğretmenin kendi öğretim stratejisinden kaynaklanabileceği gibi öğretmenden kaynaklı olmayan çeşitli nedenlerde bu yaklaşımın öğretmen tarafından benimsenmesine yol açabilir. Öğretmenin kontrol edici yaklaşım benimsemesi ise öğrenci özerkliğini birçok açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin, kontrol edici yaklaşımdan çok özerklik destekleyici yaklaşımı benimsemesi gerekir.

### **Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler**

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlerin genellikle birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Buna karşın bu iki kavram farklı içeriklere sahiptir. Başka bir ifadeyle, Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal Bilimler bireyin bireyle ve bireyin çevreyle olan ilişkilerini incelemekte, farklı disiplinlerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Buna karşın Sosyal Bilgiler ise bu disiplinlerin ilköğretim programlarına uyarlanmış ve seçilmiş konularından oluşmaktadır (Kısakürek, 1988).

Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplininin seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır(Erden, tarihsiz).

Eğitim programlarının tek disiplinli, çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Sosyal Bilimler programı bu çerçevede çok disiplinli ve disiplinler arası bir yaklaşıma dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle, Sosyal Bilimler programı kapsam olarak birçok disiplinden oluşmaktadır. Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilimler arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Bilimler öğrencilere sunulacak bilgilerin kapsamını belirlemede Sosyal Bilimlerden yararlanmaktadır. Bu duruma paralel olarak Sosyal Bilimler de ilköğretim öğrencilerine Sosyal Bilimler yoluyla kazandırılmaktadır. Bu çerçevede ele alındığında Sosyal Bilimlerin bir öğretim programı ya da ders adı olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal Bilimlerin ise çeşitli disiplinlerin bir araya geldiği topluluk olduğu görülmektedir (Safran, 2011).

Sosyal Bilimler genellikle birey ve çevre ilişkisini farklı disiplinler çerçevesinde incelemektedir. Buna karşın, Sosyal Bilimler ise ilköğretimde öğrenimini sürdüren öğrencilere uygun olarak öğrencilerin toplumdaki yaşayışını, davranışlarını ve temel ihtiyaçlarının giderilmesi için yapması gerekenleri işleyen bir ders olarak ortaya çıkmaktadır(Alataş, 2008). Sosyal bilgiler dersi için farklı amaç ve içerikler ileri sürülse de Sosyal Bilimler dersi Sosyal Bilimlerdeki farklı yapı ve kapsamdaki bilgi, beceri ve değerleri eğitimsel amaçlar doğrultusunda uyarlayarak öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır (Dündar, 2008).

Sosyal Bilimler geçmişi ve günümüzü ele alarak bunların birey ve toplumla ilişkilerini inceleyen disiplinler bütünüdür. Bu çerçevede Sosyal Bilimler birey ve toplumla ilgili bilimsel bilgi üretmede belirli bir yöntem ve çeşitli ilkeler izlemektedir. Sosyal Bilimler ise Sosyal Bilimlerin ürettiği bu bilgiden yararlanarak bunları öğrencilere sunmaktadır. Öğrencilere sunulan bu bilgiler; öğrencilerin seviyelerine, yaş aralığına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde

düzenlenmektedir (Kabapınar, 2007).

Sosyal Bilimler tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe, psikoloji v.b. sosyal içerikli alanları kapsamaktadır. Sosyal Bilgiler ise öğretim amacıyla Sosyal Bilimlerin farklı alanlarından seçilmiş belirli konuları içermektedir. Seçilen bu konular öğrenci seviyesine uygun, sadeleştirilmiş ve düzenlenmiş konular ve bilgiler bütününden oluşmaktadır (Akdağ, 2008). Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin farklı alanlarının kesişimi olmakla birlikte bu alanlardan bağımsız ve kendi içinde tutarlı konular ve bilgiler kümesi şeklinde de tanımlanabilir.

Zarillo (2004), Sosyal Bilgilerin bireye toplumun temel değer, inanç ve öğretilerini kazandırmayı hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede Sosyal Bilgileri iyi vatandaş yetiştirmek amacıyla Ekonomi, Coğrafya, Antropoloji, Hukuk, Felsefe, Sosyoloji gibi çeşitli Sosyal Bilimlerin sistematik ve planlanmış biçimi olarak tanımlamaktadır.

Sosyal Bilimler bilimsel bir yaklaşımla farklı toplumların irdelendiği disiplinlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilimlerin temel odağı gruplardaki bireylerin etkinlikleridir. Eğitim ve öğretim açısından ise amaç, içerik ve yöntem bakımından farklılık göstermektedir (Köstüklü, 2001). İlköğretim okullarında Sosyal Bilimlerden esinlenen içerik Sosyal Bilgiler dersinin çeşitli ünitelerine uyarlanıp bütünleştirilerek kullanılmaktadır (Öztürk, 2007).

Sosyal Bilgiler bireyleri ve yaşamları konu edinmektedir. Bu çerçevede bireylerin kendilerini ve diğer bireyleri tanımalarına katkıda bulunmaktadır. Sosyal Bilgileri tanımlamak Tarih veya Coğrafya gibi farklı alanlardaki disiplinleri tanımlamak kadar kolay değildir. Bunun temel nedeni Sosyal Bilgilerin hem disiplinler arası hem de çok disiplinli bir içeriğe sahip olmasıdır. Bu aynı zamanda Sosyal Bilgilerin temel ayırıcı özelliklerinden biridir. Sosyal Bilgiler, bireyle ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla

ele almaktadır. Bununla birlikte, küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donanmış, düşünen ve çeşitli beceriler edinmiş demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2002).

Sosyal Bilgiler dersinde Sosyal Bilimlerin alanını oluşturan Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık bilgisinin yanı sıra Sosyal Bilimlerin farklı alanlarından da faydalanılmaktadır. Buna karşın, Sosyal Bilimlerin her alanı Sosyal Bilgilerin içeriğini veya konusunu oluşturmamaktadır. Sosyal Bilgiler bireyi, bireyin sosyal ve fiziksel çevreyle bağını ve etkileşimini, bu etkileşimin geçmişteki, günümüzdeki ve gelecekteki biçimini irdeler. Bu anlamda Sosyal Bilgiler kültürel mirası, bu mirasın günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımızdaki etkilerini, bireylerin sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini temel alan bir ders olarak görülebilir (Güngördü, 2002).

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin çeşitli alanlarıyla (Tarih, Felsefe, Antropoloji, Vatandaşlık v.b.) doğrudan ya da dolaylı ilişkisi bulunmaktadır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler bu alanlardan bağımsız düşünülemez. Sosyal Bilimler çeşitli disiplinleri içeren geniş bir bilgi yelpazesine sahipken, Sosyal Bilgiler bu yelpazedeki bilgilerin çeşitli yaşlardaki öğrencilerin ilgi, yaş, beklenti ve tutumlarına uygun olarak bir program çerçevesinde düzenlenmiş biçimini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerden yararlanmakla birlikte Sosyal Bilgilerden belirli çerçevelerde ayrılmaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar**

Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar eğitimciler tarafından ortak çatı altında sistematik şekilde ele alınarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretimini ele alan ve yönlendiren bu yaklaşımlar üç temel çerçevede sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu yaklaşımların genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Barr, Barth ve Shermis 1977; Michaelis, 1985; Barth ve Demirtaş, 1997; Doğanay, 2002; Öztürk, 2015) :

**1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin en eski ve genel yaklaşımı kapsamaktadır. Bu yaklaşımda toplumun temel kurumlarını, yerleşik değer ve inançlarını öğrencilere aktararak var olan toplumsal durumun devamını sürdürmek amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım belirli davranış, tutum ve değerlerin öğretmen tarafından öğrencilere öğretilmeye çalışıldığı öğretim yöntemini benimsemektedir. Bununla birlikte uyulması gereken toplumsal normları, başka bireylerin haklarına saygının önemini, temel hak ve sorumlulukların neler olduğunu öğretmenlerin öğrencilere aktarması gerekir. Öğretmenler, bu şekilde geleceğin nesillerini yetiştirmelidir. Bu çerçevede öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilere ve bireylere kültürel mirasın aktarılmasını sağlayarak onların iyi birer vatandaş olmasını hedeflemektedir. Bu bakımdan gelenekçi bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte geçmişe ait bilgiler ve olgular; toplumun temel yapıtaşları olarak kabul edilen kurumlar, inançlar ve değerler; kültürel mirasın temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurların öğrenciler tarafından benimsenmesi gerektiği vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımında ileri sürülmektedir.

**2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Bireyler, yaşamları boyunca farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların boyutu ve niteliği bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak karmaşıklaşmakta ve farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu yaklaşım, geleneksel yaklaşımların vatandaşların gelecekte karşılaşacakları sorunların çözümünde yetersiz kalacağını ileri sürerek Sosyal Bilgiler öğretiminin Sosyal Bilim olarak ele alınmasının önemine değinmektedir. Bu yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler öğretiminde Sosyal Bilimle ilgili disiplinlerin etkili olması gerekir. Sosyal Bilgiler öğretiminde iyi bir vatandaş yetiştirmede en iyi yöntemin Sosyal Bilimleri kapsayan disiplinlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde bilgi edinme ve bu bilgiyi kullanma süreçleri, Sosyal Bilimlerin yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülmelidir. Başka bir ifadeyle, Sosyal Bilimlerin temel kavramlarının, genellemelerinin ve araştırma yöntemlerinin öğretilmesi

Sosyal Bilgiler öğretiminin temel yaklaşımı olmalıdır. Bu yaklaşım genellikle “konu alanı merkezli” programlarda kullanılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyenler, Sosyal Bilgiler programının içeriğinin Sosyal Bilimciler tarafından ifade edilen önemli bulgular, bilgiler ve yorumların oluşturması gerektiğinin altını çizmektedir. Yöntem olarak ise araştırma-inceleme yöntemi benimsenmektedir. Lawrence Senesh, Paul Bohannon, Edwin Fenton bu yaklaşımı savunan bilim insanlarına örnek olarak gösterilebilir.

**3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilimler.** Bu yaklaşım öğrencilerin güncel ve bireysel sorunlarını tanımlama, belirleme, analiz etme ve karar verme becerilerini uygulayabilecekleri öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemine değinmektedir. Yaklaşım John Dewey’in fikirlerinden esinlenmiştir. Bir başka ifadeyle bu yaklaşımda John Dewey’in fikirlerinin izleri bulunmaktadır. Yansıtıcı inceleme yaklaşımı, sosyal sorunların çözülmesinde düşünme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Yaklaşımda Sosyal Bilgiler dersi önceden belirlenmiş ve uygulanması gereken konularla sınırlandırılmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin belirli ölçütlere göre saptanması söz konusu değildir. Buna karşın, Sosyal Bilgiler dersini dünyanın güncel sorunları veya konuları oluşturabilir. Sosyal Bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretiminde olduğu gibi araştırma inceleme yöntemini temel almaktadır. Yansıtıcı düşünme yaklaşımının diğer önemli bir noktası ise çeşitli becerileri dikkate almasıdır. Buna ek olarak bu yaklaşımın içerik olarak bireylerin sorunlarını ele alması ve bireylerde sorgulama yetisini geliştirmeyi amaçlaması birey odaklı bir yaklaşım içerdiğinin göstergesi sayılabilir. Maurice P. Hunt, Lawrence Metcalf, Byron Massialas, Frederick Smith bu yaklaşımı savunan bilim insanlarına örnek olarak gösterilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde ağırlıklı olarak üç temel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bunlardan ilki Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım öğretmeni merkeze alan geleneksel öğretim yöntemini temel almaktadır. Toplumsal değerler ve normların öğrencilere aktarılması bu yaklaşımın temel

amacını oluşturmaktadır. Sosyal Bilim için Sosyal Bilgiler öğretiminde ise öğrencilerin gelecekte karşılaştıkları sorunları çözmeleri için Sosyal Bilgiler ders içeriğinin Sosyal Bilimlerin yöntemlerini kapsayacak şekilde sahip olması gerektiği savunulmaktadır. Bu bakımdan yaklaşım Sosyal Bilgiler dersinin bütünüyle Sosyal Bilimlerin çeşitli disiplinlerinden oluşması gerektiğini savunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminde üçüncü yaklaşım ise yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin ise yönlendirici bir konumda olması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin düşünme süreçlerinin önemine değinmektedir. Bunun yanı sıra yaklaşım, öğrencide bilgi ve beceri gelişiminin önemine değinmektedir. Söz konusu yaklaşıma göre, Sosyal Bilgiler dersi önceden belirlenen bir içeriğe göre işlenmemelidir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği sorun merkezli olmalıdır. Öğrenciler, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeleri için çeşitli becerilerle donanmalıdır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin karşılaştığı günlük sorunlar değişkenlik gösterdiğinde ders içeriğinin belirli çerçevelerle sınırlandırılması dersin işlevselliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

### **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi**

Toplumsal kurumlar ve sosyal ilişkilerin geliştiği ilk dönemlerdeki toplumlarda birey, toplumsal davranışları çeşitli kuralları aile ve çevresinden öğrenebilmekteydi. Sosyal ilişkilerin ve sosyal kurumların geliştiği, farklılaşarak çeşitlendiği günümüz toplumlarında ise bireyin bu davranışların tümünü aile ve çevresinden öğrenmesi mümkün değildir. Başka bir ifadeyle bireyin bunlarla sınırlı kalması sosyalleşmesini zayıflatmaktadır. Bu nedenle, çocuğun sosyalleşme sürecini ve işlevini eğitim kurumları üstlenmiştir. Eğitim kurumları bireyin sosyalleşmesini sağlayan çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Ülkemizde bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ise Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erden, tarihsiz).



Eğitim sisteminin ilk basamağını ilköğretim oluşturmaktadır. İlköğretim aynı zamanda çocuğun toplumsal bilgi ve becerileri öğrendiği, kazandığı ilk alandır. Bununla birlikte ilköğretim, çocuğun toplumsal davranışları ve yakın çevreyle ilişkilerini geliştirdiği ve deneyimlediği dönemdir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim basamakları kapsamında ilköğretim kademesinde gerek içerik gerekse yaş aralığı bakımından önemsenmesi ve titizlikle durulması gereken bir derstir (Akdağ, 2008).

Sosyal Bilgiler, kapsamı karmaşık olmasına rağmen eğitimsel açıdan tanımı ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının neler olabileceği konularında fikir birliği bulunmamaktadır. Sosyal Bilgiler ğretiminde bilgi ölçen sınav ya da testlerde öğrencilerin yüksek notlar almasının temel ölçüt olmaması gerektiği ileri sürülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin öğrencinin çeşitli düşünme becerilerini geliştiren bir yapıya sahip olmasının daha önemli olduğu ifade edilmektedir(Risinger ve Garcia, 1995). Bu erevede Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimini kapsadığı bununla birlikte öğrencilerin düşünme becerileri ve problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik içeriğe sahip olduğu söylenebilir (Barth, 1993).

Sosyal Bilgiler dersi demokratik vatandaşlığın gelişimini amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi toplumların ortak değerlerini ve felsefelerini bu doğrultuda bireylere aşılamaya çalışmaktadır. Bu değer ve felsefeyi bireylere demokratik ilkeler ve uygulamalar şeklinde öğrencilerin bunları deneyimleyerek öğrenmesini sağlayarak oluşturmaktadır. Vatandaşlık bağının oluşumu bireylerin doğuştan kazanılmış hakları olmasına rağmen bireyin bunun hak ve ykmllđđn öğrenmesinde okul büyük önem taşımaktadır. Okul başka bir ifadeyle bu hak ve ykmllđđn birey ya da ocuk tarafından benimsenmesine aracılık yapmaktadır. (Jarolimek, 1964).

Bireylerin ilgi ve ihtiyaçları çağın koşullarına göre değişmektedir. Bu değişimden aynı zamanda birçok toplumsal kurum ve yapı da etkilenmektedir. Bu kurumların yenilenen işlevini, bireylerin toplumsal ihtiyaçlarını günün koşullarına göre yeniden yorumlayıp genç

nesillere aktarmak Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasındadır (Hartoonian, 1993). Bunun yanı sıra, okulların temel görevleri bireyleri demokratik değerlerle donatmaktır. Okul bu amacı gerçekleştirirken demokratik toplumların temel kurallarını okul içindeki yaşama uyarlamalıdır. Sosyal Bilgiler eğitimcileri John Dewey'in fikirlerini destekleyerek Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amacının küresel vatandaşlığın gerekliliklerinin bireylere benimsetilmesi olduğunu vurgulamışlardır (Finkelstein, Nielsen ve Switzer, 1993).

Okulun temel amaçlarından bir diğeri ise problem çözebilen ve düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği söz konusu amacın gerçekleştirilmesinde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyin problem çözme ve düşünme becerileri Sosyal Bilgiler dersinin kapsamıyla örtüşmektedir(Finkelstein, Nielsen ve Switzer, 1993).

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretimde çocuk açısından büyük öneme sahiptir. Çocuk nerede yaşadığını, kültürel tarihini, yaşamda karşılaştığı farklı kurumların yapısını ve işlevini hem okuyup hem yazarak öğrenmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin bu işlevinin yanı sıra öğrencilere demokratik kuralları sınıf içinde uygulayarak öğretmekte ve bunun yaşadığı ülkedeki demokratik işleyişle olan bağımlı zihinsel olarak yapılandırmasını sağlamaktadır. (Örneğin vatandaş olarak oy verme, istek ve ihtiyaçların neler olduğu, ekonominin temel kavramları ve bunun günlük yaşamdaki uygulamaları v.b.) (Mccall, Jansenn ve Reiderer, 2008).

Turner, (2004) İlköğretim kademesinin ilk dönemlerinde Sosyal Bilgilerden çok matematik, okuma ve dil gibi temel becerilerin daha çok önemsendiğini ileri sürmüştür. Turner' a göre bunun nedeni, Sosyal Bilgiler dersinin toplum, yöneticiler ve ilköğretim öğretmenleri tarafından temel ve öğrenilmesi gereken beceriler olduğunun düşünülmemesinden kaynaklanmaktadır. Buna karşın matematik, okuma ve dil gibi becerilerin öğrenilmesinde bu becerilerin toplumsal yaşamdaki deneyimlerle kolaylaşacağını

unutulmamalıdır. Bunun yanı sıra, Sosyal Bilgilerin vatandaşlık aktarımı olduğunu ve vatandaşlığa ilişkin temel değerlerin öğretilmesi gerektiği bazı düşünürler tarafından vurgulanmıştır. Bu düşünürler Sosyal Bilgiler öğretiminin bireylerin dünyalı olmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Bireyler Sosyal Bilgiler yardımıyla diğer bireyleri, sosyal, ekonomik ve politik kurumları öğrenmektedir ( Barth, 1993; Hartoonan, 1993; Turner, 2004).

Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin sınıf ve okul kurallarını benimsemeyi, bunlara uymayı, demokratik sürecin sınıf içindeki çocukların(öğrencilerin) ilgileri ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde işlerlik kazanmasını, sınıf içindeki öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan sorunların çözümünü amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi aynı zamanda çeşitli becerileri geliştirme konusunda öğrencileri bilgilendirmeyi ve desteklemeyi, iyi bir vatandaş olmanın gereklerini benimsemeleri konusunda onlara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (NCSS, 1994; Mccall, Jansenn ve Reiderer, 2008). Bunlara ek olarak öğrencilere tarih bilinci ve sosyal farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir (Mccall, Jansenn ve Reiderer, 2008). Bu çerçevede etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları ve olguları öğrenme yaşantılarına uyarlamayı sağlamalıdır. Öğrenciler böylece, Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadır (Mccall, Jansenn ve Reiderer, 2008).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde sınıflar birer laboratuvar görevi üstlenmektedir. Öğrenciler sınıftaki sosyal ilişkiler yardımıyla çeşitli sosyal davranış kurallarını, toplumsal değerleri ve normları bire bir deneyimleyerek öğrenmektedirler (Finkelstein, Nielsen ve Switzer, 1993). Bu doğrultuda, öğretim programlarında sosyal bilgiler öğretim programına yer verilmesi ve vatandaşlık eğitiminin bu programlarda merkezi rol oynaması gerekir (NCSS, 1994).

İlköğretimin temel amaçları; toplumun iskeletini oluşturan temel değerleri kazandırmak, günün koşullarına uygun birey yetiştirmek ve toplumun temel sorunlarının

çözülmesine katkıda bulunmaktadır. Gerçekleşmesi hedeflenen amaçların yerine getirilmesi Sosyal Bilgiler dersinin işlevsel olarak ilköğretim programlarında yer almasına bağlıdır. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin toplumsal değerleri kazanmalarını, toplumsal sorunlara çözüm bulmalarını öğrencilere yaparak yaşayarak sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenciler, bunları Sosyal Bilgiler dersinde deneyimleyerek öğrenmektedir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin temel ilgi ve ihtiyaçları ile toplumun beklentilerini karşılamada laboratuvar görevi üstlenmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimine Genel Bakış**

Sosyal Bilgiler dersinin başlangıç tarihi kesin olarak bilinmemektedir. Buna karşın ders içeriğinin hem Fen Bilimleri hem de Sosyal Bilimlerde ilkçağlardan beri yer aldığı görülmektedir (Sönmez, 2005).

Sosyal Bilgiler dersini içeren konulara batı toplumlarında ilkçağlardan itibaren rastlanmaktadır. Söz konusu dönemlerde Herodotus, Thukydides, Aristo ve Eflatun gibi batı dünyasının en önemli düşünürleri ve filozofları Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkili farklı konularda ders vermişlerdir. Aynı dönemlerde doğu dünyasının en köklü medeniyetlerinden biri olan Çin’de Çin tarih yazımının önemli düşünürleri sayılan Sima Qian ve Du-Yu gibi düşünürler bu dersleri işlemişlerdir. Türk ve İslam Devletlerinde ise Selçuklular döneminde Nizamiye medreselerinde, Osmanlılar döneminde, bu medreselerin devamı olan Osmanlı Medreselerinde Sosyal Bilgiler konuları okutulmuştur. Avrupa da Sosyal Bilgiler dersinin okutulmasına ise XIII. yüzyıldan itibaren kurulan Oxford, Bologna gibi dönemin köklü olarak sayılan okullarında başlanmıştır (Bilgili, 2006).

Ortaçağda ise öğretim programlarının içeriği din dersleri ile yoğrulmuştur. Bu çağda Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgilerle ilgili derslerde din dersleri ağırlıklı olarak yer almıştır. Ortaçağda öğretim programlarında din derslerinin ağırlık kazanması skolastik felsefenin baskın olması ve kilisenin etkisinden kaynaklanmıştır. “Sosyal Bilgiler” dersi altında bir

dersin yer alması, ilk ve ortaokullarda okutulması fikri ise ilk kez Fransız düşünür Condorcet savunmuştur(Sönmez, 1998).

Sosyal Bilgiler kavram olarak ilk defa Amerika Birleşik Devletlerinde 1892 yılında toplanan Milli Eğitim Konseyi tarafından ele alınarak, ders içeriği tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi şeklinde oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla Amerikan vatandaşlarına milli toplum anlayışını benimsetmek hedeflenmiştir (Dönmez, 2003).

Eğitimde Sosyal Bilgiler dersi kavram olarak ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, orta dereceli okulların programlarını düzenlemekle görevli olan bir komite tarafından resmen kullanılmıştır(Güngördü, 2002). Sosyal Bilgiler, temel olarak ABD’de doğmuş ve gelişmiş bir öğretim yaklaşımı olmakla birlikte bu öğretim yaklaşımını benimseyen farklı ülkelerde bulunmaktadır. Bunlar arasında, Türkiye Japonya ve Güney Kore gibi ülkeler bulunmaktadır(Erden, tarihsiz; Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014).

1930-1940 tarihleri arasında Sosyal Bilgiler programında çocuk merkezli anlayış benimsenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın benimsenmesinde eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik akımının büyük etkisi olmuştur. İlerlemecilik akımını benimseyenler Sosyal Bilgiler programının “demokratik toplum” için vatandaş yetiştirilmesini amaçlaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu çabalara karşın, 1940-1950 yılları arasında tarih ve coğrafya Sosyal Bilgiler programının büyük bölümünü oluşturmuştur. 1960-1970 yılları arasında ise Sosyal Bilgiler program içeriğine yapılan tartışma ve getirilen eleştiriler doğrultusunda bu durumun değiştirildiği görülmüştür. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler program içeriğinin “Yeni Sosyal Bilgiler” reform hareketi adı altında Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramını temel olarak Tarih ve Coğrafya gibi ders içeriklerinin azaltılması yoluna gidilmiştir. Sosyal Bilgiler ders içeriği tarih ve coğrafya dışında farklı disiplinlerle(Sosyoloji, Antropoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi v.b.) zenginleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersinde disiplinler arası bir anlayışa geçilmesi hedeflenmiştir (Erden, Tarihsiz).

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinin gelişiminde tarihsel süreç içerisindeki birçok etken önemli rol oynamıştır. Örneğin İnkılap hareketlerinden kaynaklı savaşlar, savaş sonrasında Sosyal Bilgiler programının içeriğinin tarih ve vatandaşlık bilgisinin ağırlıklı olmasına yol açmıştır. I. Dünya Savaşı iyi vatandaş olmanın çeşitli ölçütleri olarak vatanseverlik, sadakat gibi değerleri programa yansıtmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin her dönemin kendine özgü koşullarından ve bu koşullardan etkilenen toplumlardan ve bireylerden bağımsız olarak ele alınamayacağı ortaya çıkmıştır (Michaelis ve Garcia, 1996).

### **Sosyal Bilgiler Dersinin Türkiye'deki Gelişimine Genel Bakış**

Sosyal Bilgiler dersi Türkiye'de farklı tarihlerde çeşitli başlıklar altında ilköğretim programlarında yer almıştır. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler dersinin programlardaki ders saatlerinin farklı öğretim kademelerinde zaman içinde değiştiği görülmektedir. Bunlara paralel olarak Sosyal Bilgiler dersinin dayandığı temel felsefenin hem içerik hem de uygulama bakımından zamanla değiştiği görülmektedir.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi, 1926 programından 1936 programına kadar ilköğretimde 4 ve 5. sınıflar ile ortaokul 1. ve 2. sınıflarda Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi dersler adı altında haftada ikişer ders saati, ortaokul 3. sınıfta haftada üçer ders saati şeklinde yürütülmüştür. 1948'den itibaren ise Coğrafya ve Yurttaşlık derslerinin ders saatlerinin programda bir saate düşürüldüğü görülmüştür (Altunya, 2006).

Türkiye'de Sosyal Bilgilerin ders olarak programlarda yer alması ise 1968 tarihinde gerçekleşmiştir. Bundan önceki programlarda (1926,1930, 1936, 1938 ve 1948) Sosyal Bilgiler dersi; Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri şeklinde ayrı ayrı olarak işlenmiştir (Sönmez, 1998). Bunun yanı sıra, önceki programlarda (1926, 1930, 1936, 1938 ve 1948) bu derslerin verilmesinde çağdaş bir yaklaşım olan toplu tedris (öğretim) ilkesine uyulmuştur (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014). Bir başka ifade ile bu söz konusu tarihlerde(1926, 1930, 1936, 1938 ve 1948) düzenlenen programlarda tek disiplinli öğretim

programı anlayışı benimsenmiştir (Kılıçoğlu, 2015). Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri 1962 İlkokul Programı Taslağında farklı ders saatlerinde farklı kitaplar şeklinde işlenen “Toplum ve Ülke İncelemeleri” başlığı altında birleştirilmiştir. Birleştirilen bu ders için ise ayrı bir ders kitabı oluşturulmamıştır. “Toplum ve Ülke İncelemeleri” başlığı altında bu dersi işleyen öğretmenler Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi kitaplarından yararlanmışlardır (Güngördü, 2002).

1968 Geliştirilmiş İlkokul Programı Taslağı ise Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerini içeren konuları yeniden ele alarak bu konuları üniteler şeklinde bir araya getirip kaynaştırmıştır. Böylelikle, ünitelerden oluşturulan dersin adı “Sosyal Bilgiler” şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yıl içinde İlkokul Program Taslağı geliştirilerek ilkokulların tamamında bu taslak uygulamaya konulmuştur (Güngördü, 2002). 1968 programı ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi’ne yüklenen misyonu devralarak daha sonraki yıllarda da yayınlanan programlarda, 4-5. sınıflardaki iki mihver dersten biri olarak kabul edilmiştir(Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014). 1968 yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul ve Sosyal Bilgiler programlarına ağırlıklı olarak ilerlemecilik akımının temel ilkelerinin yansıdığı görülmektedir. İlerlemeci felsefe, toplumların ve gerçeklerin sürekli olarak değiştiğinin altını çizerek bireylerin bu değişimlere ve demokratik yaşama uyum sağlayabilmesi için problem çözme ve bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Erden, Tarihsiz).

1998 yılında ise Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı gözden geçirilip yenilenerek ilköğretim 4.,5., 6., ve 7. sınıflara yönelik haftada üçer ders saati olmak üzere toplam 108 ders saati şeklinde hazırlanmıştır (Vural, 2005). Söz konusu program Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Nisan 1998 tarihli, 2487 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 62 karar sayısı ile kabul edilen “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” olarak yürürlüğe girmiştir. Bu program ise 2004-2005 öğretim yılı

sonunda yürürlükten kaldırılmıştır (Akdağ, 2008).

1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmelere paralel olarak program geliştirme çalışmalarının Türkiye’de yoğun şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Ele alınan bu çalışmalar ışığında 2005 yılında MEB tarafından geliştirilen program 2004 yılında belirlenen 9 ildeki okullarda pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda program 2005 yılından itibaren ülkemizde yaygınlaştırılmıştır. 4, 5, 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı da bu çerçevede 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (Öztürk, 2007; Kılıçoğlu, 2015). 2005-2006 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren ve uygulanan program sosyal yapılandırmacılığı temel almıştır. Bununla birlikte programın tematik ve işbirlikli öğrenme ile birlikte problem çözme yaklaşımının altını çizdiği görülmektedir (Öztürk, 2007).

2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının önceki Sosyal Bilgiler programına göre felsefi açıdan ayrıldığı görülmektedir. Önceki programların dayandığı temel felsefe ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak düşünülse de uygulamada daimicilik ve esasicilik anlayışı benimsenmiştir. 2005 ilköğretim program değişiklikleri ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışının uygulamalarda da benimsendiği ortaya çıkmaktadır (Yanpar Şahin, 1997; Sönmez, 2005; Safran, 2011).

### **2005 Sosyal Bilgiler Programının Temel Yapısı**

2005 Sosyal Bilgiler programı, bilim ve teknolojiye güncel gelişmelerin eğitim bilimleri alanına yansıtılması, eğitimde niteliğin artırılarak eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması, ekonomiye ve demokrasiye karşı farkındalığın artırılması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerlerle kaynaştırılarak geliştirilmesi gibi nedenlerden dolayı hazırlanmıştır. Programın hazırlanma nedenlerinden biri de öğretim programlarının Avrupa Birliği normları ile uyumlu hale getirilmeye çalışılmasıdır (Yaşar, 2005).

2005 Sosyal Bilgiler programı bir bakıma ülkemizde 1940’ lı yıllarda benimsenen



ünite anlayışının devamı niteliğindedir. Buna karşın Sosyal Bilgiler programında tek bir disipline dayalı (Tarih, Coğrafya veya Vatandaşlık) ünite anlayışından çok kendine özgü ünite anlayışı geliştirilmeye çalışılmıştır. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim programı incelendiğinde kazanım, öğrenme alanı, kavram, değer öğretimi, etkinlik ve beceri gibi büyük bölümü daha önceki programlarda yer almayan terimlere yer verildiği görülmektedir (Ata, 2015).

2005 Sosyal Bilgiler programının davranışçı program yaklaşımından uzaklaşarak bilgiye önem veren, birey merkezli anlayışı dikkate alan, öğrenme sürecini deneyimlemeyi ve etkinlik temelli katılımı önemseyen, bireyin karar verme süreçlerine etkin olarak katılımını destekleyen aynı zamanda bireyde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırıldığı ortaya çıkmaktadır (Demir, 2006).

Bir başka ifadeyle 2005'ten önceki program davranışçı yaklaşıma göre temellendirilmiştir. Bu nedenle programda öğrencinin gözlenebilen davranışları ön planda tutulmuştur (örneğin, öğrenci dürüst olması gerektiğini söyler ve yazar). Bununla birlikte önceki programda bütün parçalara bölünerek ele alınmıştır. Buna karşın yeni program yapılandırmacı ya da oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Yenilenmiş program bu bakımdan öğrencinin zihinsel süreçlerinin önemini vurgulamaktadır (örneğin öğrenci dürüst olması gerektiğini anlar ve hisseder) (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005).

Programın etkinlik merkezli bir anlayışı merkeze alarak bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin yaşantısını ve bireysel farklılıklarını önemseyerek çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışı yaşama geçirmeye çalıştığı görülmektedir (Özdemir, 2015).

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine büyük önem verildiği görülmektedir. Bu çerçevede yapılandırmacı program tasarımına uygun olarak problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgiyi anlama, kullanma ve analiz etme, bilgiyi üretme ve yorumlayabilme gibi becerilere önem verilmektedir (Yurdakul, 2005).

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında göze çarpan diğer bir değişiklik ise önceki

programlarda yer alan tek kültürlü eğitim anlayışın değişmesidir. Bu yaklaşım yerini küreselleşmeyi dikkate alan çok kültürlü eğitim anlayışının ve buna bağlı olarak etkin birey yetiştirmeyi öngören bir yaklaşıma bıraktığı ortaya çıkmaktadır (Keskin ve Yaman, 2014).

Yapıcı ve Demirdelen (2007), 2005 Sosyal Bilgiler programının önceki programa göre farklılık gösterdiği alanları şu şekilde özetlemiştir:

1. Önceki program ürün değerlendirmesini dikkate alırken yeni program süreç değerlendirmesini dikkate almaktadır,
2. Önceki program öğretmen merkezli bir anlayış benimserken yeni program öğrenci merkezli bir anlayış benimsemektedir.
3. Önceki program bilgi merkezli iken yeni program etkinlik merkezlidir.
4. Önceki program her bireyin kazanması gereken genel davranış örüntülerini belirlerken, yeni program her bireyin kendi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliğine göre bilgiyi yapılandırmasını öngörmektedir. Bunun nedeni ise önceki programın davranışçı yaklaşımı temel almasından kaynaklanmaktadır. Yeni program ise yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak, öğrenenin öğrenmelerini kendisinin yapılandırmasını öngörmektedir.
5. Önceki programda okul dışı etkinliklere yer almazken yeni programda okul dışı etkinlikler (gözlem ve geziler) öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.
6. Önceki programda bilişsel alanın bilgi basamağı ağırlıklı olarak yer alırken, yenilenen programda uygulama, analiz gibi bilişsel alanın üst düzey düşünme becerilerini gerektiren basamaklar da önemsenmekte ve ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Sonuç olarak, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı diğer öğretim programları ile birlikte eğitim öğretim alanında çeşitli yeniliklerin benimsenmesine katkıda bulunmuştur. Bu program ile birlikte yapılandırmacı olarak ifade edilen yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenci böylece yaparak yaşayarak öğrenme, kendi öğrenmelerini deneyimleme olanağına sahip olmuştur. Bununla birlikte 2005 Sosyal Bilgiler programını oluşturan konuların ilköğretim

4,5,6 ve 7. sınıflara sarmal ve eş zamanlı olarak, kapsamlı ve bütünlüklü şekilde yayıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, programda kavramlar, değerler ve kazanım, öğrenme alanı ve beceri gibi birçok terimin Sosyal Bilgiler öğretim programının merkezine yerleşerek önem kazandığı anlaşılmaktadır.

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programının temel yapısını ve merkezini oluşturan değerler, kavramlar ve temel becerilerin genel olarak ele alınması programın yapısının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler Programı yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak kavramlar, değerler ve becerilerin öğretilmesini temel almaktadır.

Buna karşın, 2005 Sosyal Bilgiler Programının bir diğer yapısını oluşturan genel amaçlar ise daha önceden ele alındığından bu kısımda tekrar değinilmemiştir.

**Kavramlar.** Kavramlar, bir nesnenin ya da düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı; nesnelere ya da olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bunları bir ortak ad altında toplayan genel tasarım olarak ifade edilebilir (Türk Dil Kurumu, 2005).

Kavramlar aynı zamanda gözlemlenen dünyanın nesnelere sınıflandırmak ya da toplumsal fenomenlerini açıklayarak bunları formüle etmek amacıyla Sosyal Bilimlerde kullanılan terminolojik araçlardır (Marshall, 1999). Ayrıca, bir nesnelere ya da düşünceler grubunda ortak olan özellikler ya da ilişkiler şeklinde de tanımlanabilir. Kavramlar, soyut ve somut kavramlar olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir. Birçok farklı türdeki nesnelere ortak olan ilişkiler somut kavramları oluştururken, birçok farklı türdeki düşünceler ya da fikirlerde ortak olan ilişkiler (eşitlik, adalet, saygı vb.) soyut kavramları oluşturmaktadır (Sosyal Bilimler El Sözlüğü, 2003). Ülgen (2004) kavramların, insan zihninde anlamlı hale gelen nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı ya da örüntü olduğunu ifade etmiştir.

Belirli bir konuda yer alan farklı bilgileri düzenleyen ve birleştiren unsurlar kavramları

oluşturmaktadır. Eğitim birçok açıdan farklı kavramların öğretilme sürecini kapsamaktadır. Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi, Tarih, vb. farklı disiplinlere ait temel kavramlar bilgisi olmadan bireysel ve toplumsal farkındalığımız önemli oranda sınırlandırılmış olacaktır(MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim programı kapsamında yer almakla birlikte farklı disiplinlerden oluşmaktadır. Her disiplinin kendine has olmak üzere Sosyal Bilgiler dersi içeriğine kattığı birçok kavram bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, belirli öğrenme alanına özgü olan kavramlar öğrenilmeden farklı bir öğrenme alanına geçilmesinin öğrenilen yeni bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu çerçevede kavramlar, hem düşünmede hem de sosyal iletişimde kilit rol oynamaktadır(Ülgen, 2004).

Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programında yer alan kavramlar, öğrencilere giriş ve geliştirme düzeyinde verilmektedir. Bu kavramlardan;

**1.** Anayasa, bağımsızlık, barış, bölge, çevre kirliliği, dağıtım, değer, değişim ve süreklilik, demokrasi, devlet, din, dil, egemenlik, ekonomi, ekonomik faaliyet, emek, etkin yurttaş, gelenek, gelir ve gider, grup, güç, hoşgörü, iklim, israf, işbölümü, kamu, kamuoyu, kanıt, katılım, kaynak, kıta, kimlik, kronoloji, kurum, kültür, kültürel öge, liderlik, medya, millet, milli egemenlik, milli kültür, nedensellik, olgu, pazar, sanat, savaş, seçim, sivil toplum kuruluşu, sosyal etkileşim, sosyal örgüt, sözleşme, teknoloji, temel hak ve özgürlükler, teşkilat, ticaret, tören, tüketim, ulaşım, ücret, üretim, ürün, vatan, vergi, yargı ve yasa kavramları giriş düzeyinde,

**2.** Afet, aile, akrabalık, benzerlik ve farklılık, beşeri ortam, bütçe, cumhuriyet, çevre, dayanışma, davranış, doğal ortam, duygu, düşünce, giyim, hava durumu, hava olayı, istek ve ihtiyaçlar, meslek, para, sorumluluk, tasarruf, yer, yön kavramları geliştirme düzeyinde öğrencilere sunulan kavramlardır (MEB, 2005).

2005 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değindiği unsurlardan bir diğeri

anlam çözümlene tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarıdır. Programda dikkat çeken bir diğer konu ise anlam çözümlene tabloları, kavramların tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesinde; kavram ağlarının ise kavramları gruplayarak ve öğrencinin zihin yapılanmasını düzenleyerek daha üst kavrama ve düşünme düzeyine erişiminde kullanılmasının vurgulanmasıdır. Bunun yanı sıra, programda kullanılan kavram haritaları ise bir alana ait ve birbiriyle ilişkili kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğretilmesinin önemine işaret etmektedir (Yazıcı ve Koca, 2008).

Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programı kavramlar bakımından incelendiğinde programda 91 kavramın yer aldığı görülmektedir. Bu kavramların öğrencilere giriş ve geliştirme düzeyinde sunulduğu buna karşın pekiştirme düzeyinde sunulmadığı ortaya çıkmaktadır. Söz konusu kavramlar Sosyal Bilgiler 5. sınıf programında pekiştirme düzeyinde öğrencilere sunulmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler programının genelinde, kavramların gruplandırılarak öğrencilere öğretilmesinden çok, ayrı ayrı olarak öğrencilere öğretilmesinin hedeflendiği ortaya çıkmaktadır.

**Değerler.** Değer, kavramsal açıdan farklı anlamlar taşıyan bir sözcüktür. Bireyin etik ya da uygun davranışlar hakkında neyin doğru neyin yanlış; neyin istenilen neyin istenilmeyen olduğu konularında taşıdığı fikirleri içermektedir. Bunun yanı sıra toplum, kendi yapısını kısmen de olsa değerler aracılığıyla konumlandırmakta ya da oluşturmaktadır (Marshall, 2003). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre ise değer; yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005).

Değerler, insanlar ya da gruplar tarafından toplumsal yaşamda rehber olmaları için neyin istenen, uygun, güzel, iyi ya da kötü olduğu yönünde kültürel olarak tanımlanmış ölçütlerdir. Değerler soyut kavramlar olmakla birlikte bunların bir diğer özellikleri de zamanla değişebilmeleridir (Arda, Kılıçgedik, Bakan ve Kemer, 2003). Bir başka tanıma göre değerler, birey ya da örgütlerin öncelik verdikleri ya da tercihlerini gösteren şey ya da

şeylerdir. Değerlerin konumu bu çerçevede ele alındığında ise, sosyal sistemin merkezinde roller bulunurken, roller normlara dayanmaktadır. Bu normlara temel oluşturan ise değerlerdir (Bursalıoğlu, 1987). Değerler, toplum bilimi açısından düşünüldüğünde ise olayların veya nesnelerin bir toplum, sınıf ya da birey tarafından taşıdığı önem şeklinde tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2004).

Çağımızda değerler, bireylere kazandırılması gereken öğelerin başında gelmektedir. Başka bir deyişle günümüzde değerlerin genç nesillere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Değerler eğitimi aynı zamanda toplumlarda demokratik işleyişin gelişmesi ve yürütülmesinde gerekli bir unsurdur. Bu çerçevede değerlerin ailenin yanı sıra okullarda öğretilmesi hem bireyin hem de toplumun sağlıklı bir gelişim göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Öğrenme sürecine yalnızca başarı odaklı çocuk yetiştirmek amacıyla odaklanmak hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli eksikliklere neden olabilir. Bu nedenle çocuklarda temel bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra onların değer gelişimlerine de katkıda bulunmak son derece önemlidir. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim programları ile birlikte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgilerin temel yaklaşımlarından biri olan vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi etkin vatandaşlığın bireylere kazandırılması ya da bireylerde geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Etkin vatandaşlığın çocuklarda gelişimi ve işleyişinin sağlanmasında değerler önemli katkılarda bulunabilir (Kurtdele-Fidan, 2013).

Schwartz ve Bilsky (1987), değerlerin kuramsal bakımdan beş ortak belirgin özelliği olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu ortak özellikler incelendiğinde ise değerlerin;

1. Çeşitli anlayış ve fikirler bütününden oluşması,
2. İstenen ya da arzu edilen davranış ya da yaklaşımları temsil etmesi,
3. Belirli durumlarda baskın olarak ortaya çıkan yaklaşımları kapsamı,
4. Çeşitli davranış örüntülerini ya da olayları değerlendirmede ölçüt olması,

5. Önemnin toplumdan topluma göreceli olarak düzenlenmesi şeklinde özellikler taşımaktadır (Akt: Bilsky ve Schwarts, 1994).

Değerler, hem eğitim teorisi hem de okuldaki etkinliklerin yürütülmesi bakımından merkezi öneme sahiptir. Bu çerçevede okul değerler açısından iki önemli işleve sahiptir. Bunlardan ilki, okulların ve öğretmenlerin aile, medya ve akran grupları ile birlikte değerlerin çocuklar ve gençlerde yaygınlaşmasını ve gelişmesini doğrudan etkilediğidir. Okulların değerler açısından bir diğer işlevi ise toplumsal değerlerin çocuklara ve gençlere nasıl yansıdığını gösteren ayna görevi üstlenmesidir. Okulun toplumun bir parçası olduğu düşünüldüğünde, okul değerlerin irdelenmesi ve geleceğe yönelik gelişiminin belirlenmesi açısından da önemli bir görev üstlenmektedir. Okul, değerlerin öğretilmesinde rol oynarken değerler de okulun kendi işlevini sürdürmesine katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede okul ve değerlerin birbirini doğrudan etkilediği ortaya çıkmaktadır (Halstead, 1996).

Değerlerin Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programında en önemli öğelerden biri olarak ele alındığı görülmektedir. Programda değerlerin beş temel özelliği vurgulanmıştır. Bunlar;

1. Değerlerin toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular olmaları,
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler olmaları,
3. Bilincin yanı sıra duyguları ve heyecanları da kapsayan yargılardan oluşmaları,
4. Bireyin bilincinde yer alan ve davranışları da yönlendiren güdüler olmaları,
5. Değerlerin normlardan daha soyut ve genel bir nitelik taşımalarıdır(MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programında söz konusu beş temel özellikle birlikte değer öğretiminde değer açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi gibi yeni ve farklı yaklaşımlar benimsenmiştir (Ata, 2015).

Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programının ünitelerinde öğrencilere kazandırılması gereken değerler ünitelere dağılmıştır. Söz konusu değerler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005) : Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik.

**Beceriler.** Beceri, bireyin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek karmaşık devimsel eylemleri değişik koşullar altında yapabilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Beceri başka bir tanıma göre ise, kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2009). Bunun yanı sıra, karmaşık, uygulanan, bilinçli, bütün, başka durumlara aktarılan, sürekli geliştirilen hazır bir güç olarak da ifade edilebilir (Güneş, 2012). Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci sırasında, kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Bu çerçevede hem bilgi hem de performans gerektiren karmaşık bir eylemdir (MEB, 2005).

Çağımızda bilgi hızla artmakta ve yenilenmektedir. Bu nedenle bütün bilgileri bireylere öğretmek mümkün değildir. Bunun yanı sıra, eğitim kurumlarında verilen bilgiler ezbere dayanan, güncelliğini kısa sürede yitiren ve derinlikli bir içeriğe sahip olmayan bilgilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenciler edindikleri bilgileri günlük yaşamda nasıl kullanacaklarını bilememektedir. Söz konusu bilgiler işlevsiz olmakta ve kalıcılığını yitirmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler günlük yaşamda başarılı olabilmek için edilmeleri gereken temel becerileri öğrenememektedir. Bunun aşılması için son dönemlerde eğitimcilerin beceri yaklaşımına eğildikleri ve beceri yaklaşımının önemini vurguladıkları görülmektedir. Beceri yaklaşımıyla birlikte öğrenmenin daha etkin, kalıcı ve işlevsel olması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yetilerinin geliştirilmesini, bilgiyi yalnızca edinen değil aynı zamanda günlük yaşamlarında kullanabilen ve işlevsel hale



dönüştürebilen bireyler olmalarını amaçlamaktadır (Güneş, 2012).

Günümüzde bilginin baş döndürücü şekilde artışına paralel olarak değişime de uğradığı görülmektedir. Bu bakımdan bilgiyi belirli bir zaman diliminde sınırlayıp, ders kitaplarına ya da öğretim programlarına aktarmak, programlara aktarılan bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak olanaksızdır. Bu nedenle, bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi işlevsel olarak kullanmak günümüzde gittikçe önem kazanan bir olgu haline gelmektedir(Yel, 2015).

2005 Sosyal Bilgiler programında da bilgiye bakış açısının farklılaştığı görülmektedir. Önceki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bilgiye ulaşmak önemsenmiştir. Buna karşın yenilenen programında bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi günlük yaşamda kullanmanın da önemi vurgulanmaktadır. Bilgiyi sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamda işlevsel olarak kullanmak programın temel amaçlarını oluşturmaktadır.

Bilgi sadece olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek değildir. Bilgiyi edinmenin yanı sıra bilgiyi kullanmanın da önemi vurgulanmaktadır. Edinilen bilginin doğru yerde ve zamanda kullanılabilmesi, yorumlanabilmesi ve bireyin yaşamına aktarılması öğrencide üst düzey zihinsel işlemlerin kazandırılması ve geliştirilmesiyle mümkündür. Başka bir ifadeyle, öğrencinin edindiği bilgiyi kullanması üst düzey becerilerini geliştirmesiyle doğru orantılıdır. Ülkemizde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte 2004 yılında geliştirilen ilk ve orta öğretim programlarında iki tür beceri yaklaşımı ele alınmıştır. Bunlar, temel beceriler ile alan becerileridir. Sosyal Bilgiler Programı'nda da bu amaca yönelik olarak ilköğretim 4-8. Sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte 9 temel becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler programı kendine özgü 6 beceriyi de öğrenciye kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu beceriler 9 temel beceri ve programın kendisine özgü 6 alan becerisi ile birlikte;

1. Eleştirel Düşünme Becerisi,
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi,

3. İletişim Becerisi,
4. Araştırma Becerisi,
5. Problem Çözme Becerisi,
6. Karar Verme Becerisi,
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi,
8. Girişimcilik Becerisi,
9. Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi,
11. Mekânı Algılama Becerisi,
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi,
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi,
14. Sosyal Katılım Becerisi,
15. Empati Becerisi şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005).

Okullarda temel becerilerin bir bölümünü oluşturan düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının nedenlerinden biri de demokratik yaşam kültürünün sağlanması ve geliştirilmesidir. Demokratik unsurların okuldaki öğrenme yaşantılarında işlevsel hale dönüştürülmesi aynı zamanda öğrencilerin edindikleri temel becerileri günlük yaşamda uygulama olanağını yakalama fırsatı da sağlamaktadır (Yel, 2015).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarından biri de etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi eleştirebilen, soru sorabilen, üretebilen, doğru kararlar verebilen, yaşam boyunca karşılaşılabileceği sorunların farkına varabilen ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Gelen, 2002). Dersin amaçlarının bu doğrultuda gerçekleştirilebilmesi öğrencilere kazandırılacak temel becerilerle sağlanabilir.

## Girişimcilik

Girişimciliğin sözcük olarak 17. yüzyılda ekonomi de kullanılan bir terim olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Terimin o dönemlerde bireyin risk alması ve herhangi bir durum ya da eylemi kendiliğinden başlatması şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın ilerleyen yüzyıllarda girişimciliğin kapsamının genişlediği ve öneminin arttığı ortaya çıkmıştır (Fuchs Wallau, 2008).

Girişimciliği doğuran nedenler bilim insanları tarafından tartışma konusu olmuştur. Bilim insanlarının bir bölümü girişimciliğin bireylere doğuştan kalıtım yoluyla doğrudan aktarılan bir özellik olduğunu vurgularken bir bölümü ise bunun sonradan kazanılabileceğini ileri sürmüştür (Tağraf ve Halis, 2008).

Girişimcilik uzun bir süre, ekonomik refahın en önemli değişkeni olarak görülmüştür. Yöneticiler girişimciliği kendi ülkelerindeki rekabetin ve ekonomik verimin artması amacıyla önemsemişlerdir(OECD, 2011; Donellon, Ollila ve Middleton, 2014). Bunun yanı sıra, girişimciliğin öneminin ülkeden ülkeye ve çağın koşullarına göre değiştiği görülmektedir. Girişimciliğin oluşmasına yol açan nedenler ve sonuçlar bilim insanları, siyasetçiler ve devletler tarafından tartışılmaktadır. Buna karşın yüksek düzeyde girişimciliğin ekonomik büyümeyi, rekabeti, farklı iş alanlarını ya da kollarını ve yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği ve bunları geliştirdiği vurgulanmaktadır (Raposo ve Paço, 2011).

Küreselleşen dünya ile birlikte sınırların öneminin azalması, bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, üretimin temel unsurlarından ve yükselen değerlerden biri olan girişimciliğin öneminin artmasına yol açmıştır. Girişimcilik bir tanıma göre her türlü değer yaratma etkinliği olarak ifade edilmektedir (Karabey ve Bingöl, 2010).

Girişimciliğin ekonomik ve toplumsal değerinin her geçen gün öneminin artmasını sağlayan temel etkenlerden biri de bilim ve teknolojiideki hızlı değişim ve gelişmelerdir (Besler, 2010).

Günlük yaşamda girişim; biri işi yapmak için harekete geçme, biri işi başlatma ya da bir işe kalkışma olarak ifade edilmektedir. Girişimci ise biri işi harekete geçiren ya da başlatan kişi olarak tanımlanmaktadır(Aytaç ve İlhan, 2007). Başka bir ifadeyle girişimci kişi sorumluluk üstlenebilen, durağan bir kişilikten çok dinamik bir kişiliğe sahip birey olarak ifade edilebilir. Buna karşın girişimci ve girişimcilik birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte kapsam olarak bazı farklılıklar içermektedir. Girişimcilik kavram olarak bir iş ya da görevin bitişine kadar olan süreci vurgularken girişimci bu süreci başlatan ve yürüten süreçte etkili olan bireye işaret etmektedir (Özkul ve Dulupçu, 2007).

Bir tanıma göre girişimcilik genel olarak risk alabilme, karar verebilme ve yönetme becerilerini içermektedir. Buna karşın girişimcilerin risk alabilme eğilimleri tartışma konusu olmuştur. Bu konuya ilişkin farklı yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Yaklaşımlardan biri, girişimci bireylerin diğer bireylere göre daha fazla risk alma eğilimi içerisinde olduğunu savunurken, bir diğer yaklaşımda ise girişimcilerin çok fazla risk alma eğiliminde olmadıklarını ancak belirli ve sınırlı ölçülerde risk alma eğilimi gösterdikleri savunulmuştur (Steward ve Roth, 2001; Miner ve Raju, 2004). Buna karşın öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin girişimcilik becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve etkin olarak öğrenme yaşantılarına katılmalarının öğrencilerdeki risk alma eğilimini artırdığını ortaya çıkarmıştır(Antonites ve Wordsworth, 2009).

Başka bir tanıma göre ise girişimcilik, çeşitli fikirleri ekonomik, zihinsel ve sosyal değer bakımından hayata geçirmektir (Green, 2005). Avrupa Komisyonu ise girişimciliği, günlük yaşamda yapılabilecek bütün etkinliklerin verimli ve amacına uygun şekilde gerçekleşmesini sağlayan genel bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede komisyon eğitim alanında bireylerde girişimciliğin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra komisyon, bireylerin mesleki eğilimlerinin ortaya çıkarılması ve yönelebilecekleri meslekler konusunda farkındalığın oluşturulmasının önemli olduğunu

ifade etmiştir (EC, 2002). Bu noktadan hareketle girişimciliğin açık ve belirgin bir tanımı bulunmadığı ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında girişimciliği, küçük ölçekli işletmelerin kurulması ve yönetilmesi ve yürütülmesi şeklinde tanımlayanlarla birlikte bunu ekonomik veya diğer alanlardaki sorunlara yaratıcı fikirler aracılığıyla çözüm bulmaya çalışılması şeklinde tanımlayanlara da rastlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle girişimcilik kavramının dar çerçevelere sığdırılmış ve ekonomik alanla ilgili bir kavramdan çok günümüzde geniş alana yayılan kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir (Bridge ve O'neil ve Cromie, 2003).

Uygarlık tarihinin gelişimsel sürecinde girişimcilik önemli bir yere sahip olmuştur. Son yıllarda ise girişimciliğin; ekonomik kalkınmada, istihdam yaratmada ve toplumsal gelişimde dinamik rol oynadığı kabul edilmiştir. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelere paralel olarak girişimciliğin ekonomik ve toplumsal önemi giderek artmıştır. Bunun bir parçasını oluşturan bireye ve bireysel becerilere dayalı girişimcilik ön plana çıkmıştır (Arslan, 2002).

Girişimcilik bir beceri olarak ele alındığında ise, bireyin yeni bir değer yaratmak amacıyla çaba göstermesi, zaman harcaması, sosyal risk üstlenmesi ve bunun sonucunda kişisel doyum veya parasal ödül kazanması olarak tanımlanmaktadır (Hisrich ve Peters, 2002). Kirby (2004) girişimciliği bireyin herhangi bir işi başlatma, uygulama, başarma ve örgütleme becerilerinin bütünü şeklinde tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle girişimci birey herhangi bir şeyi izlemekten çok başlatan ve uygulayan bireydir.

Bir başka tanıma göre ise girişimcilik becerisi, bireylerin bir fikir ortaya atması, bu fikrin gerçekleşmesi için yaratıcılığını göstererek çaba sarf etmesi, kişisel ve sosyal olarak gelişim göstermesidir (Olagunji, 2004). Bu noktadan hareketle girişimciliğin diğer önemli özelliğinin yaratıcılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Karar verme ve problem çözme aynı zamanda yaratıcılık gerektirmektedir. Bu bakımdan girişimcilik aynı zamanda yaratıcılığı da

kendi içinde taşımaktadır (Borrasi ve Finnigan, 2010). Bir başka ifadeyle girişimciliğin sadece belirli ölçekteki işletmeleri yönetmekten çok yaratıcı düşünme, olanakları araştırma ve yenilikçilikle ilişkili olduğu bilim insanları tarafından da vurgulanmaktadır (Kuratko, 2005, Man ve You, 2007; Mattare, 2008).

Bir takım bilgilerle donanmak, girişimciliğe ilişkin davranışların kazanımında büyük önem taşımaktadır. Motivasyon, karar verme gibi unsurlar girişimciliğe yönelik becerilerin kazandırılması için başat rol oynamaktadır. Girişimciliğe yönelik kimliğin oluşmasında girişimciliği içeren yeterlikler ve becerilerin gelişimi, bunların eğitimsel amaçlarla bütünleştirilmesine bağlıdır (Donellon, Ollila ve Middleton, 2014). Bu durum aynı zamanda öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki yönelimleri ve kariyerlerine önemli katkılarda bulunacaktır.

### **Girişimci Bireylerin Temel Becerileri**

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim toplumsal değişimlere de yol açmıştır. Girişimci bireylerin, bu değişimlerin en önemli öğelerinden biri olduğu kabul edilmiştir. Bu bakımdan girişimci bireyler, girişimciliğin toplumsal ve ekonomik alandaki öneminin giderek artmasında başat rol oynamıştır. Bu çerçevede bireysel becerilere dayanan girişimcilik günümüzde gittikçe önem kazanmıştır (Akyüz, Gedik, Akyüz ve Yıldırım).

Günümüzde girişimcilik belirli nitelikleri kendi içinde barındıran bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, her bireyin düşünerek ve harekete geçerek birer girişimci olabileceği savını içermektedir (Werner ve Wallau, 2008).

Ayrıca günümüzde girişimciliğin kapsamının da değiştiği görülmektedir. Klasik anlamda örgütlenme ve herhangi bir işletmeyi kurup yönetme olarak tanımlanan girişimcilik yerini yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kapsayan bir şekle dönüşmüştür. Bu çerçevede girişimci davranış, yaklaşım ve niteliklere sahip bireyler;

- Fırsatları ve olanakları araştıran,

- Herhangi bir görevi veya işin sorumluluğunu üstlenebilen,
- Özerk anlayış benimsemiş,
- Risk üstlenebilen bireylerdir. Bununla birlikte girişimci becerilere sahip bireyler

kısıtlı imkânlarla çeşitli zorlukları aşmada farklı çözüm yolları önerebilen, değişen şartları kendi lehine değiştirebilen ve çeşitli olanakları en üst düzeyde kullanabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Frank, 2007).

Bireylerde girişimcilik becerilerini kazandırmada bireylerin girişimciliğe eğilimli olması ya da bu yönde istekli olması büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede bireylerdeki girişimcilik eğilimi iki grup altında toplanmaktadır. Bunlar yakınsak ve ıraksak biliş şeklinde ifade edilmektedir. Yakınsak biliş, bireyin hissettikleri, duyguları, isteklerini oluştururken, ıraksak biliş bireyin ön yargıları ve zihinsel şemalarından oluşmaktadır. (Corbett and Hmieleski, 2007; Harris ve Gibson, 2008).

Girişimcilik becerilerinin gelişiminde başarıma arzusu, sorumluluk bilinci, karşılaşılan fırsatları değerlendirme ve bununla birlikte içsel denetim odağı ile hareket etme gibi bazı temel nitelikler bireylerde ortaya çıkmaktadır (Arıkan, 2004).

İlgili alanyazın incelendiğinde ise girişimci bireylerin bazı beceriler taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler (Herron, 1992; Buzenits ve Barney, 1997; Drucker, 1998; Hisrich ve Peters, 2002; Kirby, 2004; Hisrich vd., 2005, Hitt vd., 2005) ;

1. Yenilikçilik,
2. Risk üstlenebilmek,
3. Yaratıcılık,
4. İletişim becerileri,
5. Değişime açıklık,
6. Kararlılık,
7. Etkin olmak,

8. Sorumluluk üstlenebilmek şeklinde sıralanmaktadır.

Girişimci kişilik özellikleri taşıyan bireylerin yaratıcı ve yapıcı; kendi yeteneklerini geliştirmeye önem veren, risk üstlenmeye hazır ve kendi sezgilerine güvenen bireyler olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2011). Bunun yanı sıra, girişimcilerin taşıdıkları en önemli özelliklerden biri de yaratıcı yönlerinin bulunmasıdır (Daft, 2005; Hewison ve Badger, 2006). Girişimci kişiler aynı zamanda başarı arzuları ve istekleri yüksek kişiler olmakla birlikte yeni fikirler yaratmayı sevmektedirler (Bozkurt, 2011).

Eraslan (2011) girişimciliğin eğitim aracılığıyla geliştirilebilecek temel bir beceri olduğunu vurgulayarak girişimci bireylerde var olan temel becerileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Girişimci bireyler; yeniliklere açık olmalı, ilginç fikir ve düşünceleri kazanç sağlanabilecek etkinlik alanlarına dönüştürmelidir.
2. Girişimci bireyler; farklı ve sıra dışı olmanın meydan okumalarına karşı oluşabilen ya da oluşabilecek riski cesaretle üstlenmeli risk yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.
3. Girişimci bireyler, girişimcilik sürecini sürdürmede ve yenilik geliştirmede liderlerdir.

Bir başka görüş ise girişimci bireylerde olması gereken özellikleri şu şekilde özetlemiştir (Whiting, 1988; Kirby, 2004):

1. Girişimci bireyler risk alabilme ve risk yönetebilme becerisine sahiptirler. Klasik ekonomi teorisi girişimci bireylerin risk alabilme potansiyeli taşıdığını vurgulamaktadır.
2. Girişimci bireylerin diğer bir özelliği ise üstlendikleri görevleri başarılı şekilde gerçekleştirme istek ve çabası içinde olmalarıdır. Bu çerçevede girişimci bireyler herhangi bir konuda karar veren; bilgi, beceri ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak görülmektedir.
3. Girişimci bireylerin en önemli özelliklerinden biri de herhangi bir görevi ya da işi başarma isteklerinin içsel denetim odağına bağlı olmasıdır. Başka bir ifadeyle bu tür bireylerde herhangi bir eylemi ya da görevi başlatma isteği içsel olarak ortaya çıkmaktadır.



4. Girişimci bireyleri diğer bireylerden ayıran belirgin özelliklerden biri de sosyal norm ve kurallara bağlılıklarının olmamasıdır. Bu bakımdan bu tür bireyler bağımsız hareket etme eğilimi göstermektedirler. Böylece üstlendikleri görevlerde ya da işlerde yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmektedirler.

5. Girişimci bireyler diğer bireylere oranla daha yaratıcıdır. Bu tür bireyler herhangi bir problemle karşılaştıklarında geleneksel olmayan farklı yaklaşımlar denemekte, farklı öneriler geliştirmekte ve geliştirdikleri yaklaşımları ve önerileri uygulayabilmektedir.

6. Girişimcilik aynı zamanda bir proje yönetimidir. Bu çerçevede girişimci bireyler planlı ve iyi birer araştırmacıdır.

Timmons, Smollen ve Dingee (1985) ise, girişimci bireylerin sahip olduğu 14 davranış kalıbı olduğunu ileri sürmüştür. Bireylerin bu davranış kalıplarını sonradan öğrenebileceklerini savunmuştur. Bunlar, ısrarlı olma ve kararlılık; başarı ve gelişimde istikrarlı olma; olanakları ve fırsatları verimli değerlendirme, kişisel sorumluluk ve inisiyatif alabilme, espirili olma, geri bildirimlerde bulunma ve bunları değerlendirme; içsel denetim odağına sahip olma; belirsizlikler karşısında esnek ve sağduyulu olma; alınacak riski hesaplayabilme ve paylaşabilme; güç ve statüye bağlanmama; güvenilir ve samimi olma; sabırlı olma; hatalarından ders çıkarma; takım halinde hareket etme ve işbirliğinde bulunabilme şeklinde ifade edilmiştir.

Girişimci becerilere sahip bireylerin özelliklerinden bir diğeri de bu tür bireylerin dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona sahip olmalarıdır. Başka bir ifadeyle, girişimcilik becerilerine sahip bireyler kendi yaşamlarının gidişatını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler (Muellar ve Thomas, 2001; Brice, 2002, Güney, 2008).

Girişimcilik becerileri aynı zamanda sosyal, ekonomik ve psikolojik etkenlerin karşılıklı olarak birbirini etkilediği bir bileşendir. Girişimciliği oluşturan söz konusu bileşenlerin ağırlıkları ülkeden ülkeye farklılık göstermesine karşın girişimci kişiliğin

bireylerde oluşmasında üç unsurunda (ekonomik, sosyolojik ve psikolojik) önemli bir etken olduğu kabul görmektedir. Bununla birlikte girişimci kişiliğin var olmasında genetik unsurlar kadar aile, çevre, eğitim gibi çeşitli unsurlar da önemli olmaktadır (Arslan, 2002).

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Girişimcilik Becerileri**

İlköğretim kurumları bireyleri hem kişisel hem de sosyal açıdan toplumsal yaşama hazırlayan kurumların başında gelmektedir. Bu çerçevede ilköğretim kurumları eğitim sisteminin çekirdeğini oluşturmaktadır. 2005 - 2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı girişimcilik becerilerini ilkokul programlarında ortak beceriler şeklinde ele almıştır. Bu beceriler bireylerin hem kişisel hem de sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça etkili bir öğedir. Çağımızda araştıran, sorgulayan, karşılaştığı farklı sorunlara çeşitli çözüm önerileri sunabilen, yaratıcı, yenilik ve değişimlere ayak uydurabilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim sistemleri ve politikaları bu çerçevede çağın gerektirdiği ihtiyaç ve beklentiler ışığında yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu zorunluluk aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında girişimcilik becerilerinin yer almasını zorunlu kılmıştır (Akyürek ve Şahin, 2013).

Bu noktadan hareketle yapılandırmacı yaklaşım temelli yenilenen programlarda öğrencilere kazandırılması gereken temel yapıtaşlarından biri de becerilerdir. Bu yaklaşım, öğrencilere okul ve sosyal yaşamda çeşitli yeterliklere sahip, etkin bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla her disiplin alanını içerecek temel beceriler belirlenmiştir. Bunlar; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma gibi temel becerilerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim programın da bu bağlamda girişimcilik becerileri önemli bir temel beceri olarak yer almaktadır (Çelikkaya, 2011).

Girişimcilik becerilerinin eğitim alanında yer alması ve yaygınlaştırılması birçok

açından önem taşımaktadır. Eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda karar verebilmelerini sağlamak ve öğrencilere özgüven aşılmasıdır. Bununla birlikte eğitim, öğrencilerin kariyerlerini ve geleceklerini belirlemede onlara farklı seçenekler sunmayı amaçlar. Söz konusu amaçların gerçekleştirilmesinde öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi aynı zamanda eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Raposo ve Paço, 2011). Bu durum aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı için de geçerlidir.

Girişimcilik yalnızca doğuştan gelen bir takım özelliklerle sağlanmaz. Girişimciliğin bir beceri olarak kazandırılmasında ve geliştirilmesinde eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretim programları ve öğretmen kilit rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme ortamlarının ve öğrenme yaşantılarının öğrencilerin girişimciliğini destekleyecek şekilde düzenlenmesi girişimciliğin kazandırılmasında büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin girişimciliğini destekleyecek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekir. İlköğretim sürecinin bireye temel beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı bir eğitim süreci olduğu dikkate alındığında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin bu süreçte geliştirilmesi gerekir. Bunun sağlanmasında ise bireyin becerilerinin gelişimini destekleyen, geliştiren ve bunlara olanak sağlayan ortamlar girişimci bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Şahin ve Altınay, 2008).

Girişimciliğe ilişkin becerilerin hem kavramsal hem de uygulamalı olarak öğrencilerin öğrenme yaşantılarına uyarlanması gerekir. Böylece öğrencilerin girişimcilik becerileri hedeflenen düzeyde gerçekleşir (Frank, 2007). Başka bir ifadeyle girişimcilik becerilerinin öğrencilerde kazandırılmasında söz konusu kazanımların günlük hayatla ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanması için ise öğrencinin etkin olduğu öğrenme ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Akyürek ve Şahin, 2013).

Avrupa Komisyonu girişimcilik eğitiminin okullarda benimsenmesinin önemini vurgulayarak öğrencilerin girişimciliğe ilişkin niteliklerinin artırılmasının desteklenmesi, okul ile iş dünyası arasındaki iletişimin sağlanarak güçlendirilmesinin gerektiğini vurgulamıştır (EC, 2002).

Girişimcilik becerilerinin öğrencilerde hedeflenen düzeyde gerçekleşmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler bu becerilerin gelişmesi için öğrencilerle sözlü iletişim kanallarını açık tutmalı, öğrencilerin akranları ile yaptıkları grup çalışmalarında onların yansıtıcı düşüncelerini sağlayacak etkinliklere yönelmelerini desteklemeli ve bu konularda onlara rehber olmalıdır (Bagheri ve Pihie, 2010).

Girişimcilik becerilerinin sınıf içi etkinliklerde işlevsel olabilmesi aynı zamanda öğretmenin mesleki yeterliklerine ve deneyimine de bağlıdır. Bununla birlikte öğretmenin öğrencilerin olgunluk ve yaş düzeyini dikkate alması gerekir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirecek öğretim araç ve gereçlerini sınıf içi öğrenme sürecinde kullanması gerekir. Öğretmenin çeşitli grup çalışmalarını desteklemesi, grup çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere yeterli süre vermesi ve bu çalışmalarda rehber görevi üstlenmesi öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişmesinde önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Adeyemo, 2009).

Öğrencilerde girişimcilik becerilerine öğretim programlarında yer verilmesi öğrencilerin girişimcilik becerileri ile birlikte onların birçok beceri edinmelerini de olumlu etkilemektedir. Girişimcilik becerileri ile birlikte öğrencilerin iletişim becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, herhangi bir konuyu tartışma becerileri, liderlik becerileri, problem çözme becerileri, sosyal iletişim becerileri ve zaman yönetimi becerileri de gelişmektedir. Bunun sağlanmasında ise öğrenme atmosferinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve öğrenme öğretme sürecinde bu becerileri geliştirecek etkinliklerin yaygınlaştırılması gerekir (Rae, 1997).

Girişimcilik bir öğrenme süreci olarak da düşünülebilir. Öğrencinin deneyimleri sonucunda edindiği bilgileri farklı öğrenme kaynakları ile bütünleştirme, edinilen bilgi ve becerileri girişimcilikle ilgili farklı etkinliklere uyarlama olarak da düşünülebilir (Politis, 2005). Girişimcilik becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi dinamik bir süreç olmakla birlikte bu sürecin sağlıklı şekilde işleyebilmesinde öğrencinin kendi çevresi ile girdiği etkileşim de büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin çevresiyle girdiği etkileşim aynı zamanda öğrencinin girişimciliğe ilişkin tutumunu, yeterliğini ve algısını olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemektedir (Cope, 2005; Rae, 2007).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve diğer programlarda girişimcilik becerilerinin hedeflenen düzeyde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin iki aşamalı bir yol izlemesi gerekir. Bunlardan ilki öğretmenlerin öğrencileri girişimciliğe ilişkin bilgi ve beceriler konusunda geliştirmesi ve donatmasıdır. İkinci olarak ise öğrencilere girişimcilikle ilişkili farklı görev ve rollerdeki tutumlarının nasıl olması gerektiği konusunda rehberlik etmesidir. Bunun yanı sıra, karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkabilme yolları konularında öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamaktır (Kempster ve Cope, 2010; Fayolle ve Gilly, 2008).

Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerilerinin gelişmesini etkileyen önemli unsurlardan biri de öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleridir. Bu çerçevede, öğrencilerde girişimciliğin geliştirilmesinde onların içsel denetim odağının desteklenmesi, kendi öğrenmelerini kontrol etme ve yönetme, sorumluluk alma, karar verme süreçlerine etkin olarak katılma olanaklarının yaratılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrenme ve öğretme sürecinin öğrenenin ihtiyaçlarına yönelik gerçekleşmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenene karar verme özgürlüğünün tanınması, öğrenenin etkinliklere isteyerek katılmasının desteklenmesi girişimcilik becerilerinin öğrencide geliştirilmesinde başat rol oynamaktadır (Fuchs, Werner ve Wallau, 2008).

Öğrencide girişimcilik becerilerinin yeterli düzeyde gelişebilmesi bazı şartlara

bağlıdır. Bunlar; girişimcilik becerilerinin birkaç beceri ile birlikte ele alınması, öğrencilerin bu beceriler konusunda önbilgilere sahip olması ve becerilerin önemini kavraması şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çeşitli etkinlikler yoluyla bu becerileri deneyimlemesi gerekir. Öğrencilerde diğer beceriler gibi girişimcilik becerilerinin gelişmesinde öğrencilerin onayladığı ve istekli olduğu etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda gerçekleştirilmesi gerekir. Aksi takdirde öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta isteksiz davranırlar. Öğrencilere etkinlikler sırasında daha az görev ve sorumluluk verilmesi buna karşın öğretmenlerin etkinliklere sürekli olarak müdahale etmesi ise öğrencilerin ders sürecinden sıkılmasına ve öğrenme süreçlerinde edilgen rol almalarına neden olur. Bu bakımdan öğretmenin öğrenciyi sınıf içi etkinliklere daha fazla katması gerekir. Öğretmenin öğrencilerdeki girişimciliği artırmasının diğer bir yolu ise ders kitabında yer alan bilgileri doğrudan aktarmaktan çok öğrenciyi öğrenme sürecine katmak olmalıdır. Öğretmen öğrencinin bütün öğrenme süreçlerini kontrol eden ve nasıl düşünmesi gerektiğini belirleyen bir konumda olmamalıdır. Öğrencide girişimcilik becerilerinin gelişmesinde temel dayanaklardan birinin öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve bu öğrenmeleri üzerinde kontrol hakkına sahip olması gerçeğinin öğretmenler tarafından benimsenmesi gerekir (Fiet, 2000).

Girişimcilik becerisi sekiz temel ortak becerilerden biri olarak Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf programında yer almıştır. Programda ağırlıklı olarak vurgulanan ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen girişimcilik becerileri ise şunlardır (MEB, 2005):

1. Meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma,
2. Çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma,
3. Kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme,
4. Eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlama,

5. Ekonominin temel kavramlarını edinme,
6. Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama,
7. Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme becerileridir.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin kendisini, sosyal çevresini tanıma, fiziksel ve sosyal çevresine uyum gösterme, toplumun temel ihtiyaçları ile kendi ihtiyaçları arasında bir denge kurmasında önemli bir işleve sahiptir. Toplumsal yaşamın bir parçası olan ve önemli bir beceri olarak günümüzde kabul edilen girişimcilik becerileri de bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersinin dikkate aldığı önemli temel becerilerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin kendi ihtiyaçlarını toplumun temel ihtiyaçları ile bütünleştirerek bu çerçevede bir denge oluşturması ülkenin nitelikli sosyal bir toplum yaratmasının da temel ön koşullarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. İlkokul dönemindeki öğrencilere temel becerilerden biri olan girişimcilik becerilerinin verilmesi aynı zamanda toplumun geleceği açısından da önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, bir ülkenin ekonomik alanda kalkınmasında girişimcilik günümüzde önemli bir konuma sahiptir. Bireylerin hem toplumsal hem de ekonomik yaşamda etkin olmasında girişimcilik becerileri önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilköğretimde girişimcilik becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin toplumsal yaşamla bütünleşmelerinde kilit rol oynayabilir. Bu noktadan hareketle öğrencilerdeki girişimcilik becerilerinin hedeflenen düzeyde gerçekleşmesinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki sınıf içi etkinlikleri deneyimleyerek, yaparak ve yaşayarak uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerilerinin eğitimde etkili şekilde gerçekleşmesinde kuramsal temelli programların aynı zamanda etkinlik temelli uygulamalara dönüşmesi ile mümkün olacağı unutulmamalıdır. Bununla beraber, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmelerinde sınıf içinde yapılan grup çalışmaları önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Grup çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin

toplumsal yaşamdaki sorunlara karşı farkındalıkları artmakta, bu sorunlara çeşitli çözüm önerilerini üreterek sosyalleşmeyi deneyimleyerek öğrenmeleri gerçekleşmektedir (Fiet, 2000; Çelikkaya, 2011; Bozkurt ve Alparlan, 2013; Çelik, 2013).

Sonuç olarak, girişimcilik becerilerinin öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerine diğer becerileri de olumlu yönde etkileyecek şekilde önemli oranda katkıları bulunduğu söylenebilir.

### **Yaratıcılık**

Günümüzde toplumun ilgi, ihtiyaç ve hedeflerine uygun, ulaşabildiği bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, araştırma becerilerine sahip, toplumsal sorunlara farklı çözüm önerileri getirebilen, çözüm odaklı, özgür ve yaratıcı düşünme yetilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede bireylerdeki yaratıcılık potansiyeli günümüzde farklı disiplinlerde önem verilen önemli unsurlardan biri haline gelmektedir. Yaratıcılık bireysel ve toplumsal gelişimin temelini oluşturan dinamik bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

1990'ların sonlarına doğru yaratıcılığın hem eğitim sisteminde hem de toplumda yükselen bir değer olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık aynı zamanda batı dünyasında küreselleşmenin yaygınlaşması ve ekonomik rekabetin artmasıyla birlikte tartışılan ve önemi gittikçe artan bir kavram olmuştur (Craft, 2003).

20. yüzyılın sonlarından günümüze kadar geçen dönemde ise okulların öğretim programlarının eğitim politikacıları ya da eğitim sistemi üzerinde söz sahibi bileşenler tarafından değiştirildiği ve bu programlarda yaratıcılığın önemli bir öge olarak yer aldığı ortaya çıkmaktadır (Henry ve Walker, 1991). Başka bir ifadeyle, yaratıcılığın 21.yüzyılın en önemli temel becerilerinden biri olarak öğretim programlarına yansımaktadır (Florida, 2002). Yaratıcılığın aynı zamanda istihdam, ekonomik gelişme ve rekabetin en önemli unsuru olarak günümüzde kabul edilmektedir (Lucas, Claxton ve Spencer, 2014).

Yaratıcılık, kavramsal açıdan öznel ve soyut bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda bu



kavram eğitimciler, psikologlar, bilim insanları ve araştırmacılar tarafından farklı açılardan tanımlanmaktadır (Fisher, 2013). Yaratıcılıkla ilgili birçok tanım yaratıcılığın karmaşık bir süreç ve yapı içerdiğini ifade etmektedir (Skiba, Tan, Sternberg ve Grigorenko, 2010). Yaratıcılıkla ilgili son yetmiş yıldan bu yana birçok tanım yapılmış ancak bu tanımlar bile günümüzde yaratıcılığın net ve sınırları belirlenmiş bir tanımını ortaya çıkaramamıştır (Negus ve Pickering, 2004). Bu noktadan hareketler, yaratıcılık çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olarak görülmektedir. Yaratıcılığın kişiliğin bir parçası, zihinsel veya sosyal bir süreç, bir ürün veya insan eliyle üretilen bir olgu veya çevresel şartların bir boyutu olduğu şeklinde farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Moran, 2010).

Yaratıcılığın doğuştan kalıtımsal olarak taşınmaktan çok öğrenilen (Csikszentmihalyi, 1996) ve sosyal çevreden etkilenen bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Torrance, yaratıcılığın diğer beceriler gibi öğrenilebildiğini savunurken, Csikszentmihalyi, sosyal çevre ya da öğrenme yaşantılarının bireylerin yaratıcılığını geliştirebileceğini ileri sürmüştür (Lucas, Claxton ve Spencer, 2013).

Yaratıcılık bireylerin tamamında bulunan özelliklerden biridir. Bu bağlamda, bireylerin herhangi bir etkinlik gerçekleştirirken hayal gücünü kullanmaları ve bunun sonucunda farklı ve özgün bir şeyler bulmalarına olanak sağlayan süreçlerin bütünüdür.

Duyuşsal ve düşünsel etkinliklerin tamamında yer almaktadır. Yaratıcılık bu bakımdan hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda üretilen özgün bir ürün şeklinde tanımlanabilir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Başka bir deyişle, yaratıcılıkla ilgili farklı tanımlar irdelendiğinde yaratıcılığın bir süreç ve ürün olarak ifade edildiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte yaratıcılığı oluşturan bütünlüğün algısal, duygusal ve kültürel boyutlarının olduğu görülmektedir (Ülgen, 1995).

Bir başka tanıma göre ise yaratıcılık; buluşçu, yenilikçi, karşılaşılan sorunlara özgün çözümler getirebilen veya arayan bir düşünme biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Goodman (1995) ise yaratıcılığı özgün bir bilgi üretmenin ilk adımlarından biri olarak ele almıştır. Bu çerçevede yaratıcılık, var olmayanı yaratmaktan çok birbiri ile ilişkisiz görünen olgular arasındaki ilişkiyi görebilme ve bu doğrultuda farklı ve özgün bir ürün ortaya koyma sürecidir.

Yaratıcılık aynı zamanda çok boyutlu düşünen aklın ürünüdür(Kırıışoğlu, 2002). Bir başka tanıma göre ise yaratıcılık, var olan kavramlar arası ilişkilerden yeni kavramlar veya düşünceler üretebilmektir (Yıldırım, 1998).

Yaratıcılık; deneyimler ve öğrenme yaşantılarına bağlı olarak geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde uygun eğitim ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır(Gürgen ve Bilen, 2005). Yaratıcılığın ancak uygun ortamlarda gelişebileceği unutulmamalıdır (San, 1995).

Yaratıcılık tanımına ilişkin uzlaşılan ortak noktalar irdelendiğinde ise yaratıcılığın bir fikir, ürün, özgünlüğün bir karışımı, yenilikçilik, kullanışlılık, anlamlılık ve işlevsellik gibi çeşitli nitelikler içermesidir (Sternberg ve Lubart, 1999; Beghetto ve Kaufman, 2010).

Yaratıcılığın bireyleri olumlu yönde etkileyen birçok yönü bulunmaktadır. Yaratıcı zihinsel yapıya sahip bireyler, ilgilendikleri ya da üstlendikleri herhangi bir görev ya da işe karşı meraklı; karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme noktasında ısrarlı ve inatçıdırlar. Bu tür bireyler, zorluklara karşı özgün çözüm önerileri sunabilen ve bunları uygulayabilen; işbirliğine açık; disiplinli(eleştirel düşünebilen ve farklı teknikleri kullanabilen) bir zihinsel yapıya sahiplerdir (Lucas, Claxton ve Spencer, 2013).

### **Bir Beceri Olarak Yaratıcı Düşünme**

Değişen koşullar, toplumsal ihtiyaçlar ve beklentiler bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını ya da bu becerileri geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Gelişen ve ilerleyen bilgi iletişim teknolojisi bilgiye sahip olmak, bilgiyi ulaşmak kadar bilgiyi etkin olarak kullanabilmenin de önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bilginin sürekli

yenilenmesi ve katlanarak artması bilgi birikiminin eğitim aracılığıyla aktarılmasını olanaksız hale getirmektedir. Bu durum bireylerin bilgiye ulaşmaları, bilgiyi kullanabilmelerinde üst düzey düşünme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1993). Bu becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerileri şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı düşünme kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım yer almaktadır. Bir tanıma göre yaratıcı düşünme, bireyi pek çok olası sorunun yanıtını aramaya, çözmeye sevk eden, aynı zamanda hayal gücü gerektiren düşünme sürecidir (Rawlinson, 1995). Bir başka tanım ise yaratıcı düşünmenin, karşılaşılan durumlara farklı bakış açılarından bakmak, çeşitli sorunlara karşı özgün ve çözüm odaklı fikirler geliştirmek şeklinde ifade edilmektedir (Duman, Göçen ve Yakar, 2014).

Erdoğan (2014) yaratıcı düşünmenin bir tasarım ve öngörü yaklaşımı olduğunu ifade ederek, yaratıcı düşünmeyi fikir ve hipotez geliştirme; özgün fikir üretme; fikirler ya da düşünceler arasındaki ilişkileri görebilme; sunulan herhangi bir bilgideki sorunları ve eksiklikleri görme şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanı sıra yaratıcı düşünme, farkında olarak bilinçaltında gerçekleşen zihinsel işlemleri kapsayan dinamik bir süreçtir (Köknel, 1987; Yaman ve Yalçın, 2005).

Yaratıcı düşünme süreci aynı zamanda karmaşık işlemlerden oluşmaktadır. Bu işlemler sırasında bilgi, beceri, bireye özgü alışkanlıklar, teorik ve uygulama içeren kavramlar etkin olarak bu sürece dâhil olmaktadır (Bartzer, 2001).

Yaratıcı düşünmenin bir diğer yönü ise var olmayanı yaratmaktan çok birbiri ile ilişkisiz görünen farklı olgular arasındaki ilişkiyi yakalayabilme ve bunlar arasında daha önce denememiş bir bağ kurma sürecidir (Goodman, 1995). Bireyin yaratıcı düşünmesi üzerinde etkili olan diğer faktörler ise sosyal ortam ve eğitim görülen okulun sahip olduğu özelliklerdir. Bununla birlikte değişime açıklık ve hayal gücü yaratıcı düşünme sürecinin önemli belirleyicilerindedir (Çankaya, Yeşilyurt, Yörük ve Şanlı, 2012).

Wallas(1926), yaratıcı düşünme sürecinin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulanma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade ederek bu aşamaları şu şekilde özetlemiştir (Gök ve Erdoğan, 2011; Emir ve Bahar, 2003; Erden ve Akman, 1994; San, 1995):

**1. Hazırlık Dönemi.** Herhangi bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal yaklaşmayı kapsar.

**2. Kuluçka Dönemi.** Hazırlık dönemini izler. Bu dönemde bilinç kontrolü bulunmadığından farklı sentezler ve özgün bazı görüşler ortaya çıkar.

**3. Aydınlanma Dönemi.** Bireyin önceki aşamada (kuluçka aşamasında) edindiği bilgiler arasında çeşitli sentezler oluşturarak ilgili soruna çözüm bulduğu dönemi içerir.

**4. Sonuçların Doğrulanması.** Bilinç kontrolünün egemen olduğu, akıl yürütmenin gerçekleştiği dönem olarak ifade edilmektedir. Daha önce sağlanan çözümlerdeki aksaklık ve eksikliklerin belirlenip gözden geçirildiği dönem olarak ifade edilmektedir. Bu sürecin sonunda ise yaratıcı ürünler ortaya konulmaktadır.

Yaratıcı düşünme becerileri, çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu beceriler, çocukların farklı ve yeni düşünceler üretmelerine ve fikirler öne sürmelerine, hipotezler önermelerine ve hayal gücünü kullanmalarına olanak sağlar (Wegerif, 2007).

Bu noktadan hareketle, yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler; meraklı, açık fikirli ve üstlendikleri görevleri kararlı bir şekilde yürütmek gibi çeşitli özellikler taşımaktadır. Bu çerçevede bu tür bireyler bireysel bakımdan belirli ölçülerde başarı yakalarken aynı zamanda toplumsal açıdan yenilik ve ilerlemelere katkıda bulunabilmektedirler (Duman, Göçen ve Yakar, 2014).

Yaratıcı düşünme becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini işlevsel ve verimli hale dönüştürmektedir. Bu becerilere sahip öğrenciler yeni ve farklı fikirler üretmekte, çeşitli

fikirler öne sürebilmekte, hayal güçlerini kullanabilmekte, farklı ve yenilikçi ürünler ortaya koyabilmektedir (National Curriculum Handbook for Primary and Secondary Teachers, 1999 ).

Ülkelerin eğitim sistemleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin genelde edilgen ve ezberci bir sistemle yetiştirildiği Asya gibi ülkelerde öğrencilerin yenilikçi, hayal gücü zengin, çeşitli riskler üstlenebilme gibi yaratıcı düşünme becerilerin temel özelliklerine sahip olması, öğrencilerin bu çerçevede zihinsel açıdan dönüşebilmesi kolay görünmemektedir(Cheng,2011).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde sınıf içi öğrenme atmosferi de önemli bir öğedir. Bu çerçevede, sınıf içi öğrenme atmosferinin bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Amabile, 1988; Isaksen, 1995):

1. Öğrencinin yeni bir fikir öne sürdüğünde bu fikrin desteklenmesi ve bu fikri ifade edilmesi için cesaretlendirilmesi,
2. Öğrencinin sorumluluk alması ve farklı bilgiler arasında ilişki kurmasının desteklenmesi,
3. Öğrenciye diğer akranları ile etkileşime geçmesine olanak sağlanması,
4. Belirsizlik içeren durumlarda öğrencinin risk almasının desteklenmesidir.

Sonuç olarak, yaratıcı düşünme becerileri yalnızca öğrenmeye yönelik bir yaklaşım değildir. Yaratıcı düşünme aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırma ve öğretim programlarının öğrencilerden beklediği hedefleri gerçekleştirmede de önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen birçok unsurun var olduğu görülmektedir. Söz konusu unsurların öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesini desteklemesi büyük önem taşımaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerileri**

İlkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında Türkçeyi doğru etkili ve güzel

kullanma, eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, yaratıcı düşünme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Program kapsamından yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarla söz konusu temel becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan etkinliklerle öğrencilerde geliştirilecek temel becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Yaşadığımız çağ, yeniliklerin ve değişimlerin yaşandığı, geleneksel yaklaşımların yerini yeni yaklaşımlara bıraktığı bir zaman dilimi olarak betimlenmektedir. Yaşamın birçok alanında görülen bu gelişmeler, eğitim alanında da paradigma değişimine yol açmıştır. Bu duruma paralel olarak toplumun bireyden ve eğitimden beklentileri de farklılaşmıştır. Bu çerçevede, eğitimin amacı günümüzde paradigma değişimine uğruyarak, her bilgiye ulaşan bireylerden çok ulaştığı bilgileri doğru yerde ve zamanda işlevsel olarak kullanabilen, sorgulama yetisi gelişkin, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle belirlenen hedeflerden biri de eğitim aracılığıyla bireylerde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir (Duman, Göçen ve Yakar, 2014).

İlköğretim, çocukların gelişimleri açısından kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle çocukların geleceği bu dönemde şekillenmektedir. Çocuklar ilköğretim döneminde problem çözme, keşfetme, yaratıcılıklarını geliştirme, kendilerine güven duyma gibi sosyal ve duygusal bakımdan çeşitli gelişimler göstermektedirler. Birçok ülke 21. yüzyılın karmaşık sorunlarının çözümü ve istekleri doğrultusunda eğitim reformları yapmaktadır. Bu reformlarda yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme becerilerinin ülkelerin eğitim sisteminin önceliği haline geldiğini ortaya koymaktadır. Yaratıcı düşünme becerilerinin öğretim programlarında yer alması öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve okulu daha fazla sevmelerine önemli katkılarda bulunmaktadır (NCSL, 2015).

Okulun dört temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar, bireyleri ilgilendikleri mesleki alanla ilgili yetiştirmek, bir vatandaş olarak toplumsal yaşama hazırlamak; kendi kişisel ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda yetiştirmek ve zihinsel becerilerini geliştirmektir (Goodlad, 1984).

Buna ek olarak birçok sosyal teorisyen ve politik düşünür okulun temel amacının bireylerin çeşitli becerilerini geliştirerek onları toplumsal yaşama etkin birer vatandaş olarak katmak olduğunu vurgulamaktadır (Spring, 2012). Bu çerçevede ele alındığında eğitimin amacı bireylere yalnızca bilgi aktarmak değildir. Bireylerin düşünme becerilerini geliştirerek karşılaştıkları farklı durumlara bu becerileri uyarlamalarını kolaylaştırmaktadır (Bruner, 1996). İnsanlığın daha ileri gidebilmesinde eğitime bu bağlamda büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bakımdan okulların çocuğun yaratıcı potansiyelini geliştirecek programlara ve derslere ağırlık vermesi gerekir (Hansen, 2008). Piaget, eğitimin temel görevlerinden birinin yaratıcı bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır (Newton, 2012).

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin başlıca görevinin çocuklara bilgiye ulaşma yollarını öğretmek ve çeşitli beceriler kazandırmak olduğu eğitim alanında çalışan uzmanlar tarafından yaygın bir kanı olarak ileri sürülmektedir (Lobman, 2011). Yaratıcı düşünme becerilerini öğretim programlarına uyarlamak ya da öğretim programları ile bütünleştirmek günümüzde temel bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu eğilimin son dönemlerde Hong Kong, Çin, Taywan, Güney Kore gibi Asya ülkelerinin ilk ve orta öğretim programlarına da yansıdığı ve bu ülkelerde öne çıktığı görülmektedir (Cheng, 2011). .Başka bir ifadeyle günümüzde Asya ülkelerinde yaratıcı düşünmeye yönelik beceriler öğretim programlarında ağırlıklı oranda yer almaktadır

Yaratıcı düşünme becerileri eğitim yoluyla geliştirilebilir ve bu çerçevede öğretilir (Adams, 2013). Bu bakımdan yapılan araştırmalar da yaratıcılığın öğretilir ve

geliştirilebilir bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Adams, 2003; Stenberg, 2006; Brinkman, 2010).

Diğer öğretim programlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretim programında da yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin rol model olması büyük önem taşımaktadır. Ders sırasında çeşitli sorular sorma konusunda öğrencilerin cesaretlendirmesi, öğrencilerin kendi hatalarının farkına varması ve belirli düzeylerde risk üstlenebilmesi, öğretmenin öğrencilere yaratıcılıklarının ortaya çıkması için yeterli süre tanınması gerekir. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaşması halinde onları desteklemeli ve zorluklara karşı farklı ve çeşitli çözüm önerilerini geliştirmeleri konularında rehberlik etmelidir (Stenberg, 2010). Öğretmenin işbirliğini desteklemesi, öğrenciye seçim hakkı tanınması, risk alması yönünde cesaretlendirmesi halinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri gelişmektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf içi uygulamalarla birlikte gelişeceğine inanması gerekir (Fleith, 2000; Adams, 2013).

Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde bir diğer önemli unsur ise öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimdir. Öğretmenin öğrenciyle öğrenme yaşantıları boyunca sözlü ve sözlü olmayan etkileşimleri öğrencideki yaratıcılık potansiyelini etkilemektedir (Adams, 2013). Öğretmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede daha fazla çaba sarfetmesi ve bunun farkında olması büyük önem taşımaktadır (Aish, 2014).

Costa ve Kallick (2009) okul eğitiminin temel amacının bireylerdeki 16 temel zihinsel beceriyi kazandırmak olduğunu savunmuştur. Bu becerilerden; imgeleme, özgünlük, yenilikçilik, esnek düşünebilme, sorgulama, risk alabilme, çeşitli problemler üretebilme ve çözüm yolları geliştirebilme, ilişkili düşünebilme, şaşkınlık ve merak uyandırma, sezgisel düşünebilme, sürekli öğrenme çabasına girme yaratıcı düşünmeyi geliştiren becerilerdir (Cheng, 2011). Bu beceriler aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da



yaratıcı düşünme becerileri çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler olarak da ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı düşünme becerilerini öğretim programlarına uyarlamak farklı becerilerin öğrencilerde geliştirilmesini kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin okul başarılarının artmasına da yardım etmektedir(Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998).

Vygotsky, okul eğitiminin öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirici etkinliklere ağırlık vererek onların yaratıcı düşünme becerilerini tetiklemesi gerektiğini vurgulamıştır (Fisher, 2013). Yaratıcılığın gelişmesinde bireylerin özerk olması, cesaretlendirilmesi, deneyimlere açık olması ve risk alması kilit rol oynamaktadır (Runco, 2010).

Herhangi bir öğrenme etkinliği yürütülürken öğrencilere ödülün bir nedenden çok sonuca ulaşmada bir amaç olarak benimsenmesi, öğrenme etkinliklerine yeteri kadar zaman ayrılmaması, öğrencinin seçim hakkının öğrenme etkinlikleri boyunca kısıtlanması yaratıcılığı engeller ya da zayıflatır. Bu bakımdan öğrencinin seçimlerine saygı duyulması, yaptığı seçimler konusunda desteklenmesi öğrencide yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Fisher, 2013).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekir (Isbel ve Raines, 2003). Bir başka ifadeyle, okul ve sınıf atmosferi yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmelidir (Cropley, 2001). Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenin yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Her çocukta, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik potansiyel olduğu öğretmenler tarafından benimsenmelidir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Bunun gerçekleşmesinde ise öğrencilerin ders süresince soracağı açık uçlu sorulara cevap verilmesi, soru sormalarına olanak tanınması, ders kitabına bağlı kalınmadan konuya ilişkin öğrencilerin sorduğu ya da öğrenmek istediği sorulara yanıt verilmesi büyük

önem taşımaktadır(Wasermann, 2000). Başka bir ifadeyle öğretmenin öğrencileri yaratıcı ve yapılandırmacı aynı zamanda öğrenci merkezli etkinliklere katmaya çalışması gerekir.

Sosyal bilgiler dersinde oluşturulacak öğrenme ortamları ve yaşantıları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Bunun sağlanmasında ise öğrencilerin derse etkin katılımlarının sağlanması, derse olan ilgilerinin çekilmesi ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekir (Yiğit ve Erdoğan, 2008).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması bir takım şartların sağlanmasına bağlıdır. Bunlardan ilki öğrenme atmosferinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesidir. Bununla birlikte öğrencilere birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri, tartışabilecekleri öğrenme atmosferinin ve yaşantılarının oluşturulması gerekir. Ayrıca öğrenciler yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme yaşantılarının çeşitli etkinliklerle desteklenmesi önem taşımaktadır.

Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyecek ya da sınırlayacak koşullar ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencinin ders sürecinde edilgen bir konumda bulunması, derslerin genelde bir tek öğretim yöntem veya tekniğiyle işlenmesi, deneyimleyerek öğrenmenin temel alınmaması yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyen unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Bölüm III: Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada, açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntemde iki aşamalı bir yol izlenmektedir. Araştırmanın birinci aşamasında nicel veriler toplanmakta, nicel verilerin bulguları analiz edilmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel bulguların analizi sonucunda nitel olarak planlanan bir süreç izlenmektedir (Cresswell, 2014). Bu desen, anlamlı ya da anlamlı olmayan nicel sonuçları, nicel olarak olumlu işleyen modelleri ya da ortaya çıkan aykırı sonuçları açıklamak için nitel veriye ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilen bir desendir (Morse, 1991). Post-pozitivist bağlamda nicel olarak başlayan araştırma çoklu bakış açısı ve derinlemesine betimlemelerin önem kazandığı nitel aşamayla devam etmektedir. Bu çerçevede açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni post pozitivist bir yaklaşımdan yapılandırıcı bir yaklaşıma doğru bir geçiş söz konusudur (Creswell ve Clark, 2014).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisinin incelendiği bu araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılması çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar;

1. Araştırmada nicel sonuçlara dayalı yeni soruların gelişmesi ve bu soruların nicel veriler ışığında yeterli düzeyde açıklanamaması,
2. Araştırma probleminin daha çok nicel yönelimli olması,
3. Araştırmacının araştırmayı iki aşamada yürütecek yeterli zamana sahip olması,
4. Araştırmanın iki aşamalı olmasının uygulama kolaylığı sağlaması,
5. Nicel ve nitel araştırmaların güçlü yönlerinin açımlayıcı sıralı karma yöntemle bu araştırmada tek bir çatı altında bir araya getirilebilmesi,
6. Bulguların birleştirilmesi ve birbirini desteklemesi ile araştırmada ulaşılan sonuçlara yönelik kanıtların daha güçlü hale getirilebilmesi,

7. Araştırma problemini daha kapsamlı biçimde incelenebilmesi,
8. Nitel verilerin nicel ölçüm sorunlarını belirleyebilmesi ve araştırmacıya ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunabilmesi,
9. Nicel ve nitel verilere ayrı ayrı önem verilmesi,
10. Nicel verilerin daha detaylı şekilde açıklanabilmesi için nitel verilerin kullanılması,
11. Nicel ve nitel verilerin ilişkilendirilmesinin çoklu bakış açısı sağlaması ve araştırmanın bulgularını daha anlaşılır şekilde ortaya çıkarmasıdır (Sale, Lohfeld ve Brazil, 2002; Creswell ve Clark, 2014; Johnson ve Christensen, 2014).

### **Evren ve Örneklem (Araştırmanın I. Aşaması)**

Araştırmanın I. aşamasının evrenini, Çanakkale ilinde öğrenimlerini sürdüren dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. I. Aşamanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Çanakkale il merkezine bağlı 15 ilkokulda öğrenimlerini sürdüren 487 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 1. de araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin kişisel bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1

#### *Araştırmanın I. Aşamasına Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri*

		f	%
Okullar	Mustafa Kemal İlkokulu	30	6.16
	Akçapınar İlkokulu	10	2.05
	Anafartalar İlkokulu	23	4.72
	İstiklal İlkokulu	34	6.98
	Kepez Atatürk İlkokulu	53	10.88
	Özlem Kayalı İlkokulu	40	8.21
	18 Mart İlkokulu	40	8.21
	Arıburun İlkokulu	23	4.72
	Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu	45	9.24
	Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu	45	9.24
	Kumkale İlkokulu	8	1.64
	Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	47	9.65
	Erenköy İlkokulu	10	2.05
	Atatürk İlkokulu	39	8.00
	Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu	40	8.21
Toplam	487	100	
Cinsiyet	Kız	258	52.97
	Erkek	229	47.03
	Toplam	487	100

Tablo 1'in devamı

		f	%
	1-59	67	13.8
Sosyal Bilgiler Dersi	60-84	99	20.3
Not Ortalaması	85-100	301	65.9
	Toplam	487	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmanın I. aşamasına gönüllü olarak katılan öğrenciler, Çanakkale il merkezinde bulunan 15 ilkokulda dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğrencilerinden oluşmaktadır. İlkokul dördüncü sınıfların şube sayıları ve sınıf mevcutları okuldan okula farklılık gösterdiğinden dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci sayıları değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde; öğrencilerin % 52.97'sinin kız, 47.03'ünün erkek öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri güz dönemindeki Sosyal Bilgiler dersinden almış oldukları not ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin % 13,8'inin 1-59 arasında, % 20,3'ünün 60-84 arasında, % 65,9'unun ise 85-100 arasında not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

### **Çalışma Grubu (Araştırmanın II. Aşaması)**

Araştırmanın II. aşamasında okullarda öğrenimlerini sürdüren dördüncü sınıf öğrencilerini belirlemede amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme de temel alınan nokta, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek). Ölçüt örneklemede bir durumun araştırmacı tarafından belirli ölçütler çerçevesinde derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Neuman, 2007). Bu çalışmanın özelliklerinden kaynaklanan nedenler ölçüt örnekleme çeşidinin kullanılmasını gerektirmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme çeşidinin kullanılmasını belirleyen ölçütler; “başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmak” oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken çeşitli ölçütler dikkate

alınmıştır. Bunlar; okulların bulunduğu sosyo - ekonomik çevre, okul yöneticilerinin görüşleri, okullardaki şubelerde Sosyal Bilgiler dersini veren öğretmen görüşleridir. Bunun yanı sıra, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çerçevede Araştırmanın ikinci aşamasının çalışma grubunu, Çanakkale il merkezinde bulunan beş farklı ilkokuldan farklı başarı düzeylerine sahip 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi (15 kız, 15 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelere ek olarak, Çanakkale il merkezinde bulunan beş farklı ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda Sosyal Bilgiler dersini veren öğretmenler Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme ve öğretme ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan beş okul ve her okuldan seçilen birer dördüncü sınıf şubesi çeşitli ölçütler çerçevesinde belirlenmiştir. Bunlar;

1. Çanakkale Belediyesi Sosyal Hizmetler Birimi'nin ve Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nün il merkezindeki okulların sosyo ekonomik düzeylerine yönelik görüşleri,
2. Çanakkale il merkezindeki okullarda görev yapan yöneticilerin ve gözlem çalışmasının yapıldığı şubelerdeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri,
3. Gözlem çalışması yapılan Dördüncü sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin ailelerinin gelir durumunu ve okuryazarlık düzeyini gösteren tablolar ölçüt olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları ve gözlem formları ile toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler (Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği), öğrenci görüşleri ve alan yazına bağlı kuramsal çalışmalar

dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri araştırmacı tarafından test edilerek geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunda yer alan sorular; alan yazına bağlı kuramsal çalışmalar, araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddeler ve dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Gözlem formu ise açıklayıcı sıralı karma yöntem dikkate alınarak geçerliği ve güvenilirliği belirlenen ölçekler ve sınıf içinde gözlemlenebilecek öğretmen ve öğrenci davranışları dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.** Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken 15 dördüncü sınıf öğrencisiyle Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarıyla ilgili yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, alana ilişkin kuramsal çalışmalardan ve alanla ilişkili geliştirilen ölçeklerden (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Connel, 1989; Black ve Deci, 1992; Asor, Kaplan ve Roth, 2002 ; Reeve, Jang, Carrel, Jeon ve Barch, 2004; Standage, Duda, Ntoumanis, 2006; Williams ve Deci, 2006; Bozack, Vega, Mccaslin ve Good, 2008; Cox ve Williams, 2008; Filak ve Sheldon, 2008; Summers, Bergin ve Cole, 2009; Kusurkar , Croiset ve Cate, 2011; Cheon, Reeve ve Moon, 2012; Furtak ve Kunter, 2012; Roth ve Weinstock, 2013; Oğuz, 2013; Cheon, Reeve, Yu ve Jang, 2014; Wallace, Sung ve Williams, 2014) yararlanılmıştır. Bu çerçevede 22 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra alanla ilişkili 2 öğretim üyesine danışılarak ölçekte ortaya çıkan eksiklikler giderilmiş ve ölçekle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına danışılarak ölçeğin noktalama, imla ve yazım hataları yönünden eksiklikleri giderilmiştir. Son aşamada ise bir grup dördüncü sınıf öğrencisine ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığı

sorulmuş, öğrencilerin ölçekte anlamadıkları maddeler ilgili alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece sekiz madde, ölçekten çıkartılarak 14 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına Çanakkale İl merkezindeki toplam 537 öğrenci katılmıştır. Ölçeği eksik yanıtlayan ya da hiç yanıtlamayan 56 öğrencinin ölçeği kapsam dışında tutularak, toplam 481 ölçek değerlendirilmiştir.

**Açımlayıcı Faktör Analizi.** Ölçeğin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .890 olarak hesaplanmıştır. Bu verinin .60 'tan büyük olması veri setinin faktör analize uygun olduğunu göstermektedir(Büyüköztürk, 2006). Bunun yanı sıra, Barlett küresellik testi değerinin de ( $X^2= 1840.637$ ,  $p<.01$ ) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler değişkenler arasında yüksek kolerasyonların var olduğuna ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett's Sphericity Testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları*

Kaiser - Meyer – Olkin (KMO)	.890		
Örneklem Ölçüm Yeterliği			
Barlett's Testi Yaklaşık Ki – Kare Değeri	1840.647	Sd=91	P=.000

Tablo 2 incelendiğinde; ölçeğin Kaiser – Meyer – Olkin örneklem ölçüm ve Barlett's Testi sonuçlarının uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer ise, faktör yük değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 -0.59 arası yük değeri orta düzeydeki değerler olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).



Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri tablo 3. te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Maddeleri İlişkin*

*Faktör Yük Değerleri*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.745	V8	1.00	.330
V2	1.00	.742	V9	1.00	.436
V3	1.00	.384	V10	1.00	.398
V4	1.00	.389	V11	1.00	.429
V5	1.00	.347	V12	1.00	.496
V6	1.00	.408	V13	1.00	.438
V7	1.00	.438	V14	1.00	.330

Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.330 ile 0.745 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 0.33'ün altında hiçbir madde değer almamıştır.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmaktadır (Şencan, 2005). Bu noktadan hareketle ölçeğin açıkladığı toplam varyans incelendiğinde öz değeri 1'den büyük olan 2 faktörün bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Faktör sayısına karar vermek için önemli olan bir diğer nokta ise her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk vd., 2010).

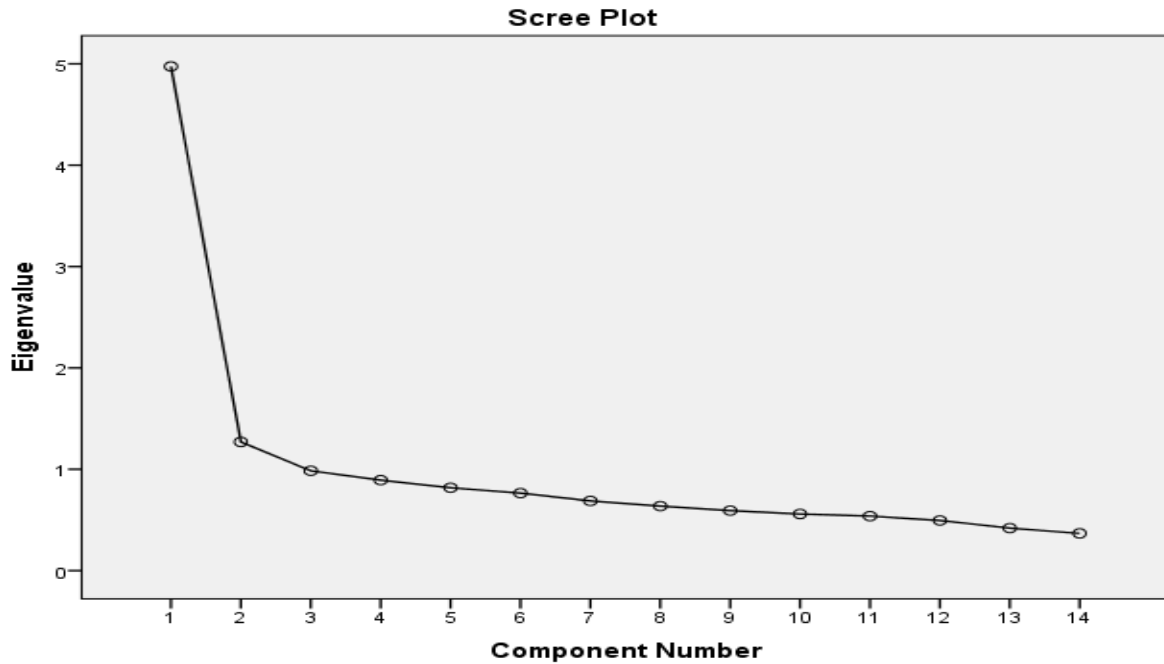
İki faktöre yönelik özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin İki Faktörüne Yönelik Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	4.974	35.571	35.571
2	1.270	9.071	44.602

Tablo 4 incelendiğinde; birinci faktörün % 35.571 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Her iki faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 44.602 oranındadır. Bunun yanı sıra maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir.



*Grafik 1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.*

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen grafik incelendiğinde; üçüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede faktör sayısına iki olarak karar verilmiştir.

Ölçekteki 14 maddeye döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmış ve 14 maddenin iki faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 5. de gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Faktör 1	Faktör 2
13	.678	.191
8	.653	.105
10	.652	.104
12	.627	.190
7	.617	.191
11	.605	.179
14	.591	.238
5	.589	.023
6	.577	.276
4	.548	.298
9	.472	.295
1	.134	.853
2	.131	.852
3	.257	.466

Tablo 5 incelendiğinde 13.,8.,10.,12.,7.,11.,14.,5.,6.,4.,9. maddeler birinci faktör altında; 1., 2. ve 3. maddeler ikinci faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak; alanyazında ifade edildiği gibi birinci faktör “Öğrenme Atmosferi Desteği Algısı” ikinci faktör “Duyuşsal Destek Algısı” olarak adlandırılmıştır.

***Doğrulayıcı Faktör Analizi.*** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Lisrel programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır.

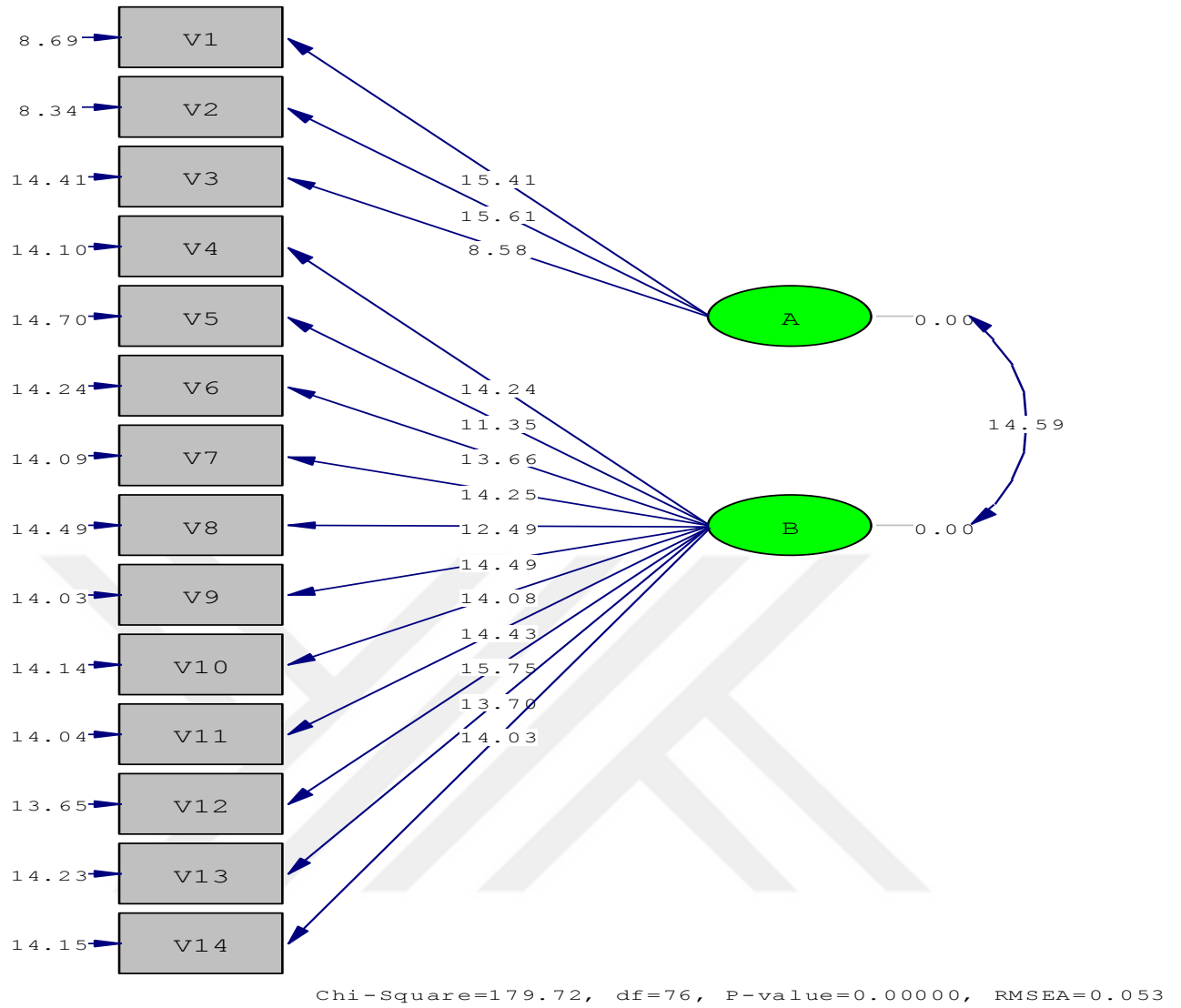
Tablo 6.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine İlişkin Önerilen**Modelin Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
179.72	76	0.00	2.36	0.94	0.046	0.95	0.93	0.053	0.93

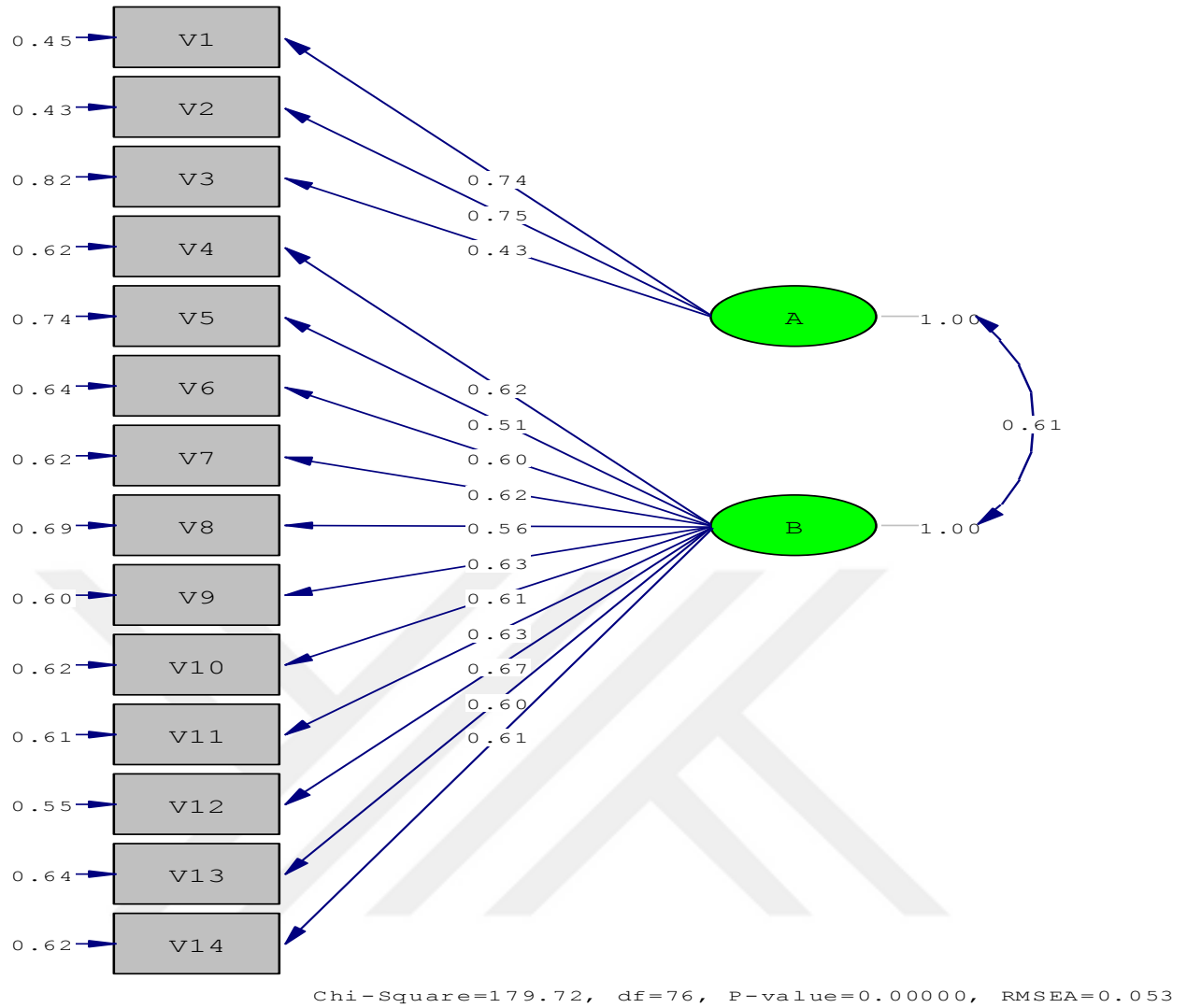
Tablo 6' da görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri  $\chi^2= 179.72$ , GFI=0.95, AGFI=0.93, CFI=0.94, NNFI=0.93, SRMR= 0.046 ve RMSEA= 0.053 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/ c^2/sd$ ) 2.36'dır. Bu oranın 3'ün altında olması modelin iyi uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 6'da görülen RMSEA VE SRMR değerlerinin 0.1 'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI VE NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'eyakın olması modelin mükemmel uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği'ne ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 2. de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 2 de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. t değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, şekil 2 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeğine yönelik hata varyansları Şekil 3. de gösterilmiştir.



Şekil 3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları.

Şekil 3 de maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V3'de .82 hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısından da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.85'tir. Ölçeğin faktörlerine göre güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise birinci faktörün 0.84 ve ikinci faktörün 0.71 olarak değer aldığı görülmektedir.

Alfa (a) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Kalaycı, 2009);

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu aralık değerleri çerçevesinde ölçeğin bütünü ve her bir alt faktörünün oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ve iki alt faktörden oluşan Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan öğrenme atmosferi desteği algısı boyutunda 11 madde, ikinci alt faktörü olan duyuşsal destek algısı boyutunda 3 madde yer almaktadır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi.** Sosyal Bilgiler Dersi akademik motivasyon ölçeği, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek hazırlanırken dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği'nde görüşlerine başvurulmuş 15 dördüncü sınıf öğrencisiyle Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili olarak da yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, alana ilişkin kuramsal çalışmalardan ve alanla ilişkili geliştirilen ölçeklerden (Valas ve Sovik, 1994; Miserandino, 1996; Alfi, Assor ve Katz, 2004; Lepper, Corpus ve Lyengar, 2005; Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis, 2008; Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010; Hegarty, 2010; Perlman ve Kap, 2010; Kan, 2012; Carreira, Ozaki ve Maeda, 2013; Erwin, Stellino, Beets, Beighle, Johnson, 2013; Vlachopoulos ve Katartzi, 2013; Michou1, Vansteenkiste, Mouratidis ve Lens, 2014) yararlanılarak ölçek havuzu oluşturulmuştur. Bu çerçevede 23 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan madde havuzu alan uzmanı 2 öğretim üyesine danışılarak ortaya çıkan eksiklikler giderilmiş ve ölçekle ilgili

gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına danışılarak ölçeğin noktalama, imla ve yazım hataları yönünden eksiklikleri giderilmiştir. Son aşamada ise bir grup dördüncü sınıf öğrencisine ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin ölçekte anlamadıkları maddeler ilgili alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece dokuz madde ölçekten çıkartılarak 14 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği ölçeği ile birlikte aynı gün farklı ders saatinde Çanakkale il merkezindeki toplam 537 öğrenci katılmıştır. Ölçeği doldurmayan ya da eksik yanıtlayan 56 öğrencinin ölçeği kapsam dışında tutularak toplam 481 ölçek değerlendirilmiştir.

***Açımlayıcı faktör analizi.*** Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı, 791 olarak hesaplanmıştır. Bu verinin .60 'tan büyük olması veri setinin faktör analize uygun olduğunu göstermektedir(Büyüköztürk, 2006). Bunun yanı sıra, Barlett küresellik testi değerinin de ( $X^2= 2064.746$ ,  $p<.01$ ) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler değişkenler arasında yüksek kolerasyonların var olduğuna ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett's Sphericity Testi sonuçları Tablo10'da sunulmuştur.



Tablo 7.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları*

Kaiser - Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	.791		
Barlett's Testi Yaklaşık Ki – Kare Değeri	2064.746	Sd=91	p=.000

Tablo 7 incelendiğinde; ölçeğin Kaiser – Meyer – Olkin örneklem ölçüm ve Barlett's Testi sonuçlarının uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer ise, faktör yük değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 - 0.59 arası yük değeri orta düzeydeki değerler olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 11. de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.563	V8	1.00	.657
V2	1.00	.625	V9	1.00	.646
V3	1.00	.633	V10	1.00	.505
V4	1.00	.604	V11	1.00	.498
V5	1.00	.526	V12	1.00	.430
V6	1.00	.394	V13	1.00	.567
V7	1.00	.629	V14	1.00	.478

Tablo 8 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.394 ile 0.657 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 0.33'ün altında değer alan madde bulunmamaktadır.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmaktadır (Şencan, 2005). Bu noktadan hareketle ölçeğin açıkladığı toplam varyans incelendiğinde öz

değeri 1'den büyük olan 3 faktörün bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Faktör sayısına karar vermek için önemli olan bir diğer nokta ise her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk vd., 2010).

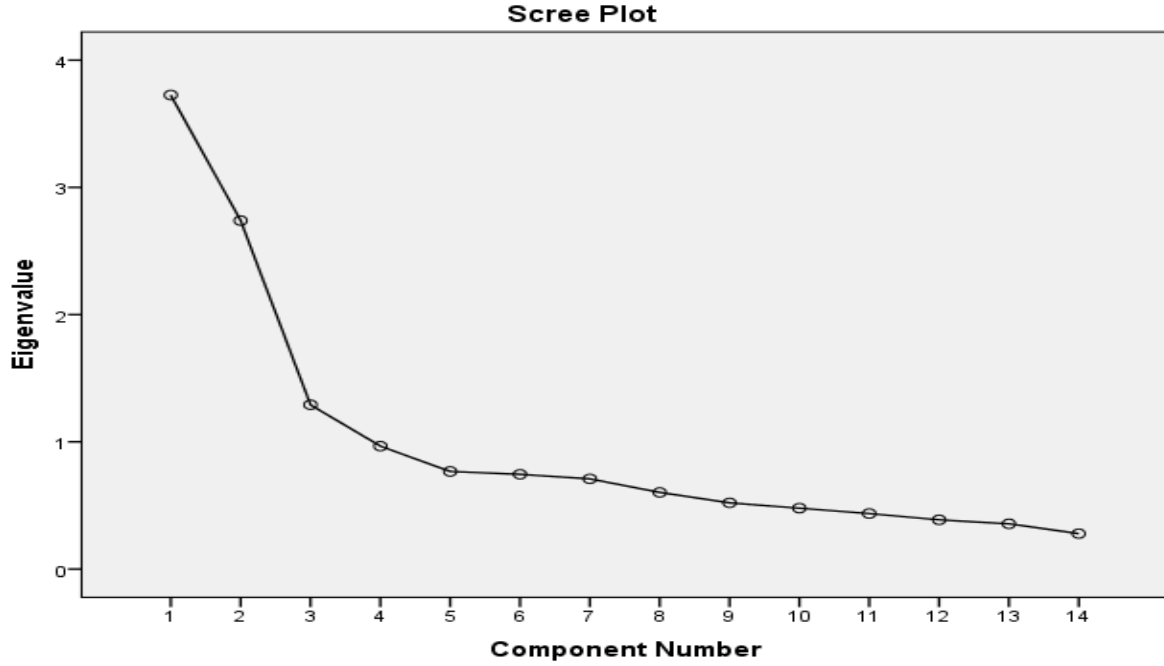
Üç faktöre yönelik özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 9 da gösterilmiştir.

Tablo 9.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üç Faktöre Yönelik Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.726	26.615	26.615
2	2.739	19.562	46.176
3	1.291	9.222	55.398

Tablo 9 incelendiğinde; birinci faktörün % 26.615, ikinci faktörün % 19.562, üçüncü faktörün % 9.222 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Her üç faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 55.398 oranındadır. Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir.



*Grafik 2. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.*

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen grafik incelendiğinde; dördüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın da dikkate alınarak faktör sayısının üç olması yönünde karar verilmiştir.

Ölçekteki 14 maddeye döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmış ve 14 maddenin üç faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 10. da gösterilmiştir

Tablo 10.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi*

*Sonuçları*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
V8	.809	.038	038
V3	.777	.144	093
V1	.730	.055	162

Tablo 10'un devamı

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
V5	.700	.057	182
V11	.697	.026	112
V9	.086	.792	103
V7	.047	.765	205
V10	.020	.710	006
V6	.013	.624	069
V12	.080	.585	284
V2	.148	.168	758
V4	.130	.236	729
V13	.106	.222	712
V14	.173	.047	668

Tablo 10 incelendiğinde 8., 3., 1., 5. ve 11. maddeler birinci faktör altında; 9.,7.,10., 6. ve 12. maddeler ikinci faktör altında; 2., 4., 13. ve 14. maddeler üçüncü faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Bu çerçevede, alanyazın da dikkate alınarak birinci faktör “Dışsal Motivasyon”, ikinci faktör “İçsel Motivasyon” ve üçüncü faktör “Amotivasyon (Motivasyonsuzluk)” boyutu şeklinde adlandırılmıştır.

**Doğrulamalı Faktör Analizi:** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Lisrel programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulamalı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Tablo 11 de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Tablo 11.

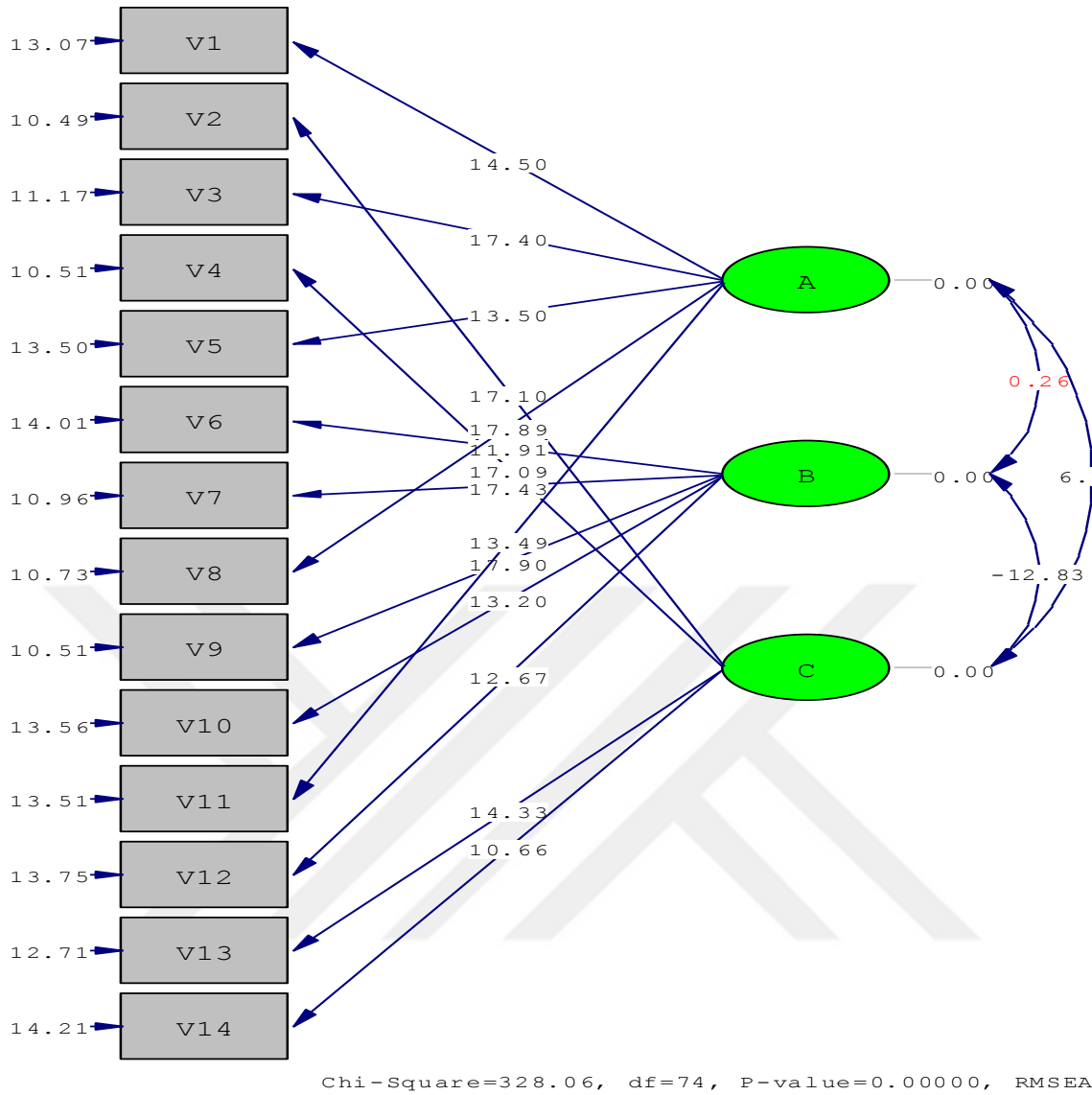
#### *Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Önerilen*

##### *Modelin Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
328.06	74	0.00	4.43	0.88	0.060	0.91	0.87	0.084	0.85

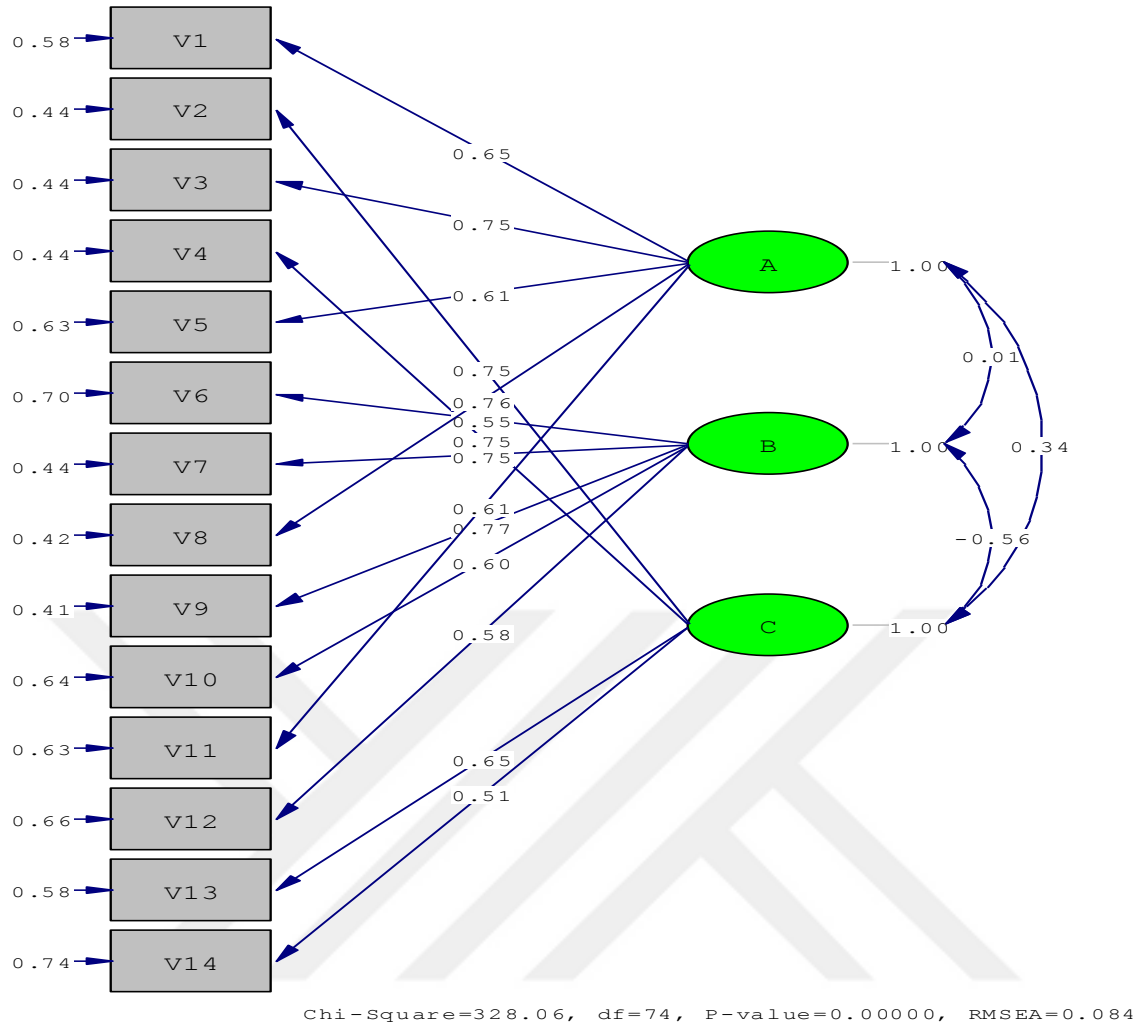
Tablo 11’de görüldüğü gibi; doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen

uyum indeksi değerleri  $\chi^2= 328.06$ , GFI=0.91, AGFI=0.87, CFI=0.88, NNFI=0.85, SRMR= 0.060 ve RMSEA= 0.084 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/ /sd$ ) 4.43'tür. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır. Tablo 11'de görülen RMSEA VE SRMR değerlerinin 0.1 'den kk olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve elik, 2009). Buna karşın NNFI ve CFI uyum değerlerinin .90'ın altında olması (Tabachnick ve Fidell, 2004), RMSEA uyum değerinin .080'in altında kalması (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) modelin iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı 1. ve 5. maddeler arasında modifikasyon yapılması kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, 1. ile 5. maddelerin lğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından ( Deci ve Ryan, 2000a; Gagne ve Deci, 2005) dolayı 1. ve 5. maddeler arasında mofikasyon yapılmasına ve modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon lğine yönelik gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon öncesi manidarlık düzeyleri ve hata varyansları Şekil 4. ve Şekil 5. de gösterilmiştir.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin

Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Modifikasyon Öncesi Manidarlık Düzeyleri



Şekil 5. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Modifikasyon Öncesi Hata Varyansları.

Tablo 12.

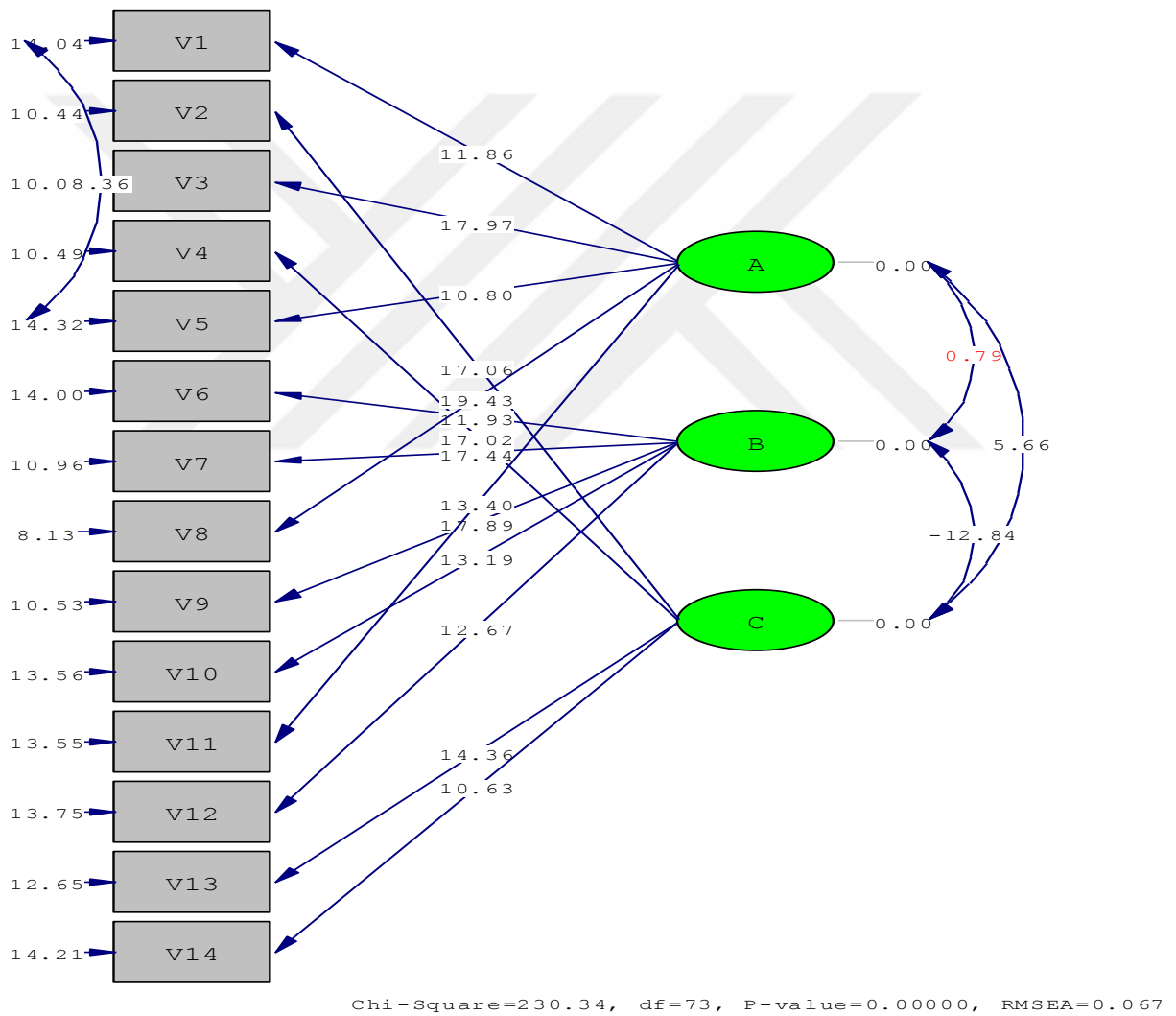
*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
230.34	73	0.00	3.15	0.93	0.059	0.94	0.91	0.067	0.91

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, modifikasyon sonrası elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2=230.34$ , GFI=0.94, AGFI=0.91, CFI=0.93, NNFI=0.91, SRMR=0.059 ve RMSEA= 0.067 olarak ortaya çıkması modelin iyi uyum gösterdiğini (Jöreskop ve

Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001; Steiger, 2007) ortaya çıkarmaktadır Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/ sd$ ) 3.15 tir. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir bir uyum içerisinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Kline, 2005; Sümer, 2000). Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği'ne ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası manidarlık düzeyleri şekil 6. da gösterilmiştir.

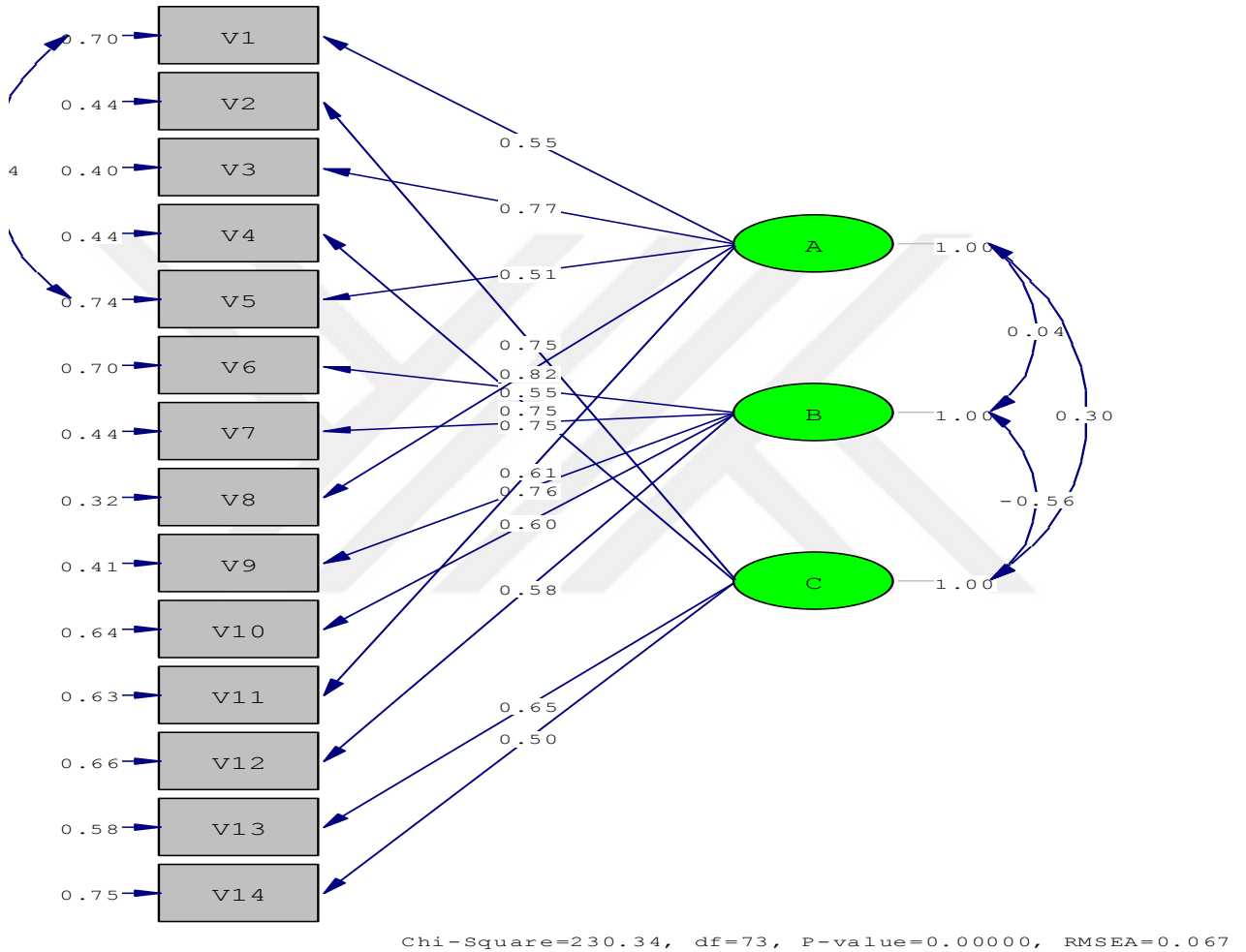


Şekil 6. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 6 da görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama



durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir(Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, şekil 5 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. t değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları incelenmiştir.



Şekil 7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğine Yönelik

#### Modifikasyon Sonrası Hata Varyansları

Şekil 7 de modifikasyon sonrası hata varyansları incelendiğinde maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı ortaya çıkmaktadır. Modelde hata varyansı en yüksek olan maddenin V14 olduğu ve bu değer de model için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede modelin bütününün hata varyanslarının düşük olması, t değerlerinin .01 düzeyinde manidar olması gibi nedenlerden dolayı modelin uygun olduğu

ortaya çıkmaktadır.

Geçerlik çalışmalarının ardından ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi akademik motivasyon ölçeğinin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.703'tür. Ölçeğin faktörlerine yönelik güvenirlik katsayıları incelendiğinde I. faktörün (Dışsal Motivasyon) .808, II. Faktörün (içsel motivasyon) .755 ve III. faktörün (motivasyonsuzluk) .738 olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu aralık değerlerine dayanılarak dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğinin ve her bir alt faktörünün oldukça güvenilir (Kalaycı, 2009) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirliği test edilmiş üç alt faktörden oluşan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan dışsal motivasyon boyutunda beş madde, ikinci alt faktörü olan içsel motivasyon boyutunda beş madde, üçüncü alt boyutu olan motivasyonsuzluk (amotivasyon) boyutunda dört madde bulunmaktadır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi.** Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi Ölçeği, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerisini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek hazırlanırken 15 dördüncü sınıf öğrencisiyle Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte, alana ilişkin kuramsal çalışmalardan ve alanla ilişkili geliştirilen ölçeklerden (Fiet, 2001; Akyüz, Gedik, Akyüz ve Yıldırım, 2006; Cansız, 2007; Solomon, 2007; Adeyemo, 2009; Kan, 2009; Çelikkaya, 2011; Eraslan, 2011; Konzlinska, 2011; Ondigi, 2011; Marques ve Albuquerque, 2012; Uduigvume, 2012; Akyürek ve Şahin, 2013; Bacanak, 2013; Bozkurt ve Alparslan, 2013; Pounder, 2014) yararlanılmıştır. Bu noktadan hareketle 19 maddelik ölçek

havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu Sosyal Bilgiler dersi ve girişimcilik becerileri konusunda alan uzmanı 2 öğretim üyesine danışılarak ortaya çıkan eksiklikler giderilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına danışılarak ölçeğin noktalama, imla ve yazım hataları yönünden eksiklikleri giderilmiştir. Son aşamada ise bir grup dördüncü sınıf öğrencisine ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin ölçekte anlamadıkları maddeler ilgili alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri de dikkate alınarak ölçek son kez yeniden düzenlenmiştir. Böylece altı madde ölçekten çıkartılarak 13 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına Çanakkale İl merkezinde daha önce dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ve Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğini eksiksiz yanıtlayan, isimleri sözkonusu ölçeklerde yer alan toplam 481 öğrenci katılmıştır.

***Açımlayıcı Faktör Analizi.*** Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Bu verinin .60 'tan büyük olması veri setinin faktör analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Bunun yanı sıra, Barlett küresellik testi değerinin de ( $X^2= 1635.382$ ,  $p<.01$ ) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler değişkenler arasında yüksek kolerasyonların var olduğuna ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett's Sphericity Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları*

Kaiser - Meyer – Olkin (KMO)	.901		
Örneklem Ölçüm Yeterliği			
Barlett's Testi Yaklaşık Ki – Kare Değeri	1635.382	Sd=78	p=.000

Tablo 13'e göre ölçeğin Kaiser – Meyer – Olkin örneklem ölçüm ve Barlett's Testi sonuçlarının uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer ise, faktör yük değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 - 0.59 arası yük değeri orta düzeydeki değerler olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 14. de gösterilmiştir.

Tablo 14.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.367	V8	1.00	.258
V2	1.00	.501	V9	1.00	.344
V3	1.00	.368	V10	1.00	.225
V4	1.00	.244	V11	1.00	.539
V5	1.00	.566	V12	1.00	.393
V6	1.00	.191	V13	1.00	.388
V7	1.00	.366			

Tablo 14 incelendiğinde 4., 6., 8. ve 10. maddelerin ekstraksiyon değerlerinin sırasıyla .244, .191, .258., .225 olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu maddeler 0.33'un altında değer almalarından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 9 maddelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizine yönelik sonuçları tablo 15. de gösterilmiştir.

Tablo 15.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin**Faktör Yük Değerleri (9 maddelik)*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.388
V2	1.00	.513
V3	1.00	.375
V4	1.00	.577
V5	1.00	.361
V6	1.00	.361
V7	1.00	.572
V8	1.00	.419
V9	1.00	.399

Tablo 15 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.361 ile 0.577 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede 0.33'ün altında değer alan madde bulunmamaktadır.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmaktadır (Şencan, 2005). Bu noktadan hareketle ölçeğin açıkladığı toplam varyans incelendiğinde öz değeri 1'den büyük olan bir faktörün bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğinin tek faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, önemli olan bir diğer nokta ise her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk vd., 2010).

Tek faktöre yönelik özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 16. da gösterilmiştir.

Tablo 16.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Tek Faktöre Yönelik Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.966	44.063	44.063

Tablo 16 incelendiğinde; ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu faktörün % 44.063 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyansın % 30 ve üzeri olması yeterli görülebilmektedir (Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğinin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır. Son olarak maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir.



*Grafik 3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği*

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen grafik incelendiğinde; ikinci noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın da dikkate

alınarak faktör sayısının tek yapılı olması yönünde karar verilmiştir.

Ölçekteki 9 maddeye döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmış ve 9 maddenin tek faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 17. de gösterilmiştir.

Tablo 17.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Faktör 1
V4	.760
V7	.756
V2	.716
V8	.647
V9	.632
V1	.623
V3	.612
V6	.601
V5	.601

Tablo 17 incelendiğinde 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. ve 9. maddelerin tek faktör altında toplandığı ortaya çıkmaktadır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi.** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla lisrel programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Tablo 18. de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Tablo 18.

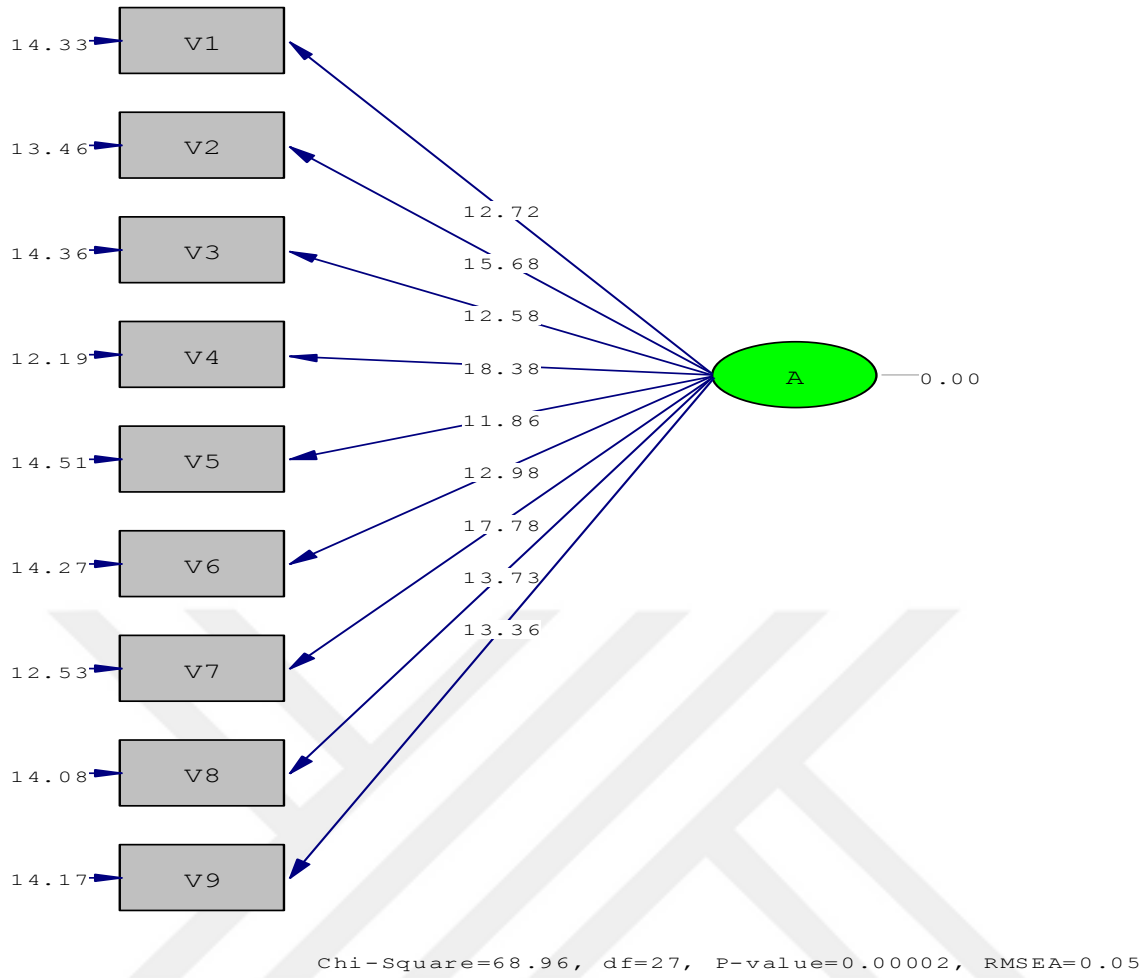
*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
68.96	27	0.00	2.55	0.97	0.033	0.97	0.95	0.057	0.96

Tablo 18’de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri  $\chi^2 = 68, 96$ , GFI=0.97, AGFI=0.95, CFI=0.97, NNFI=0.96, SRMR= 0.033 ve RMSEA= 0.057 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/ c^2/sd$ ) 2.55’dir. Bu oranın 3’ün altında olması modelin mükemmel düzeyde uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 18 de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.1 ‘den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1’e yakın olması modelin mükemmel uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle iyi uyum değerleri gösterdiğini kanıtlamaktadır.

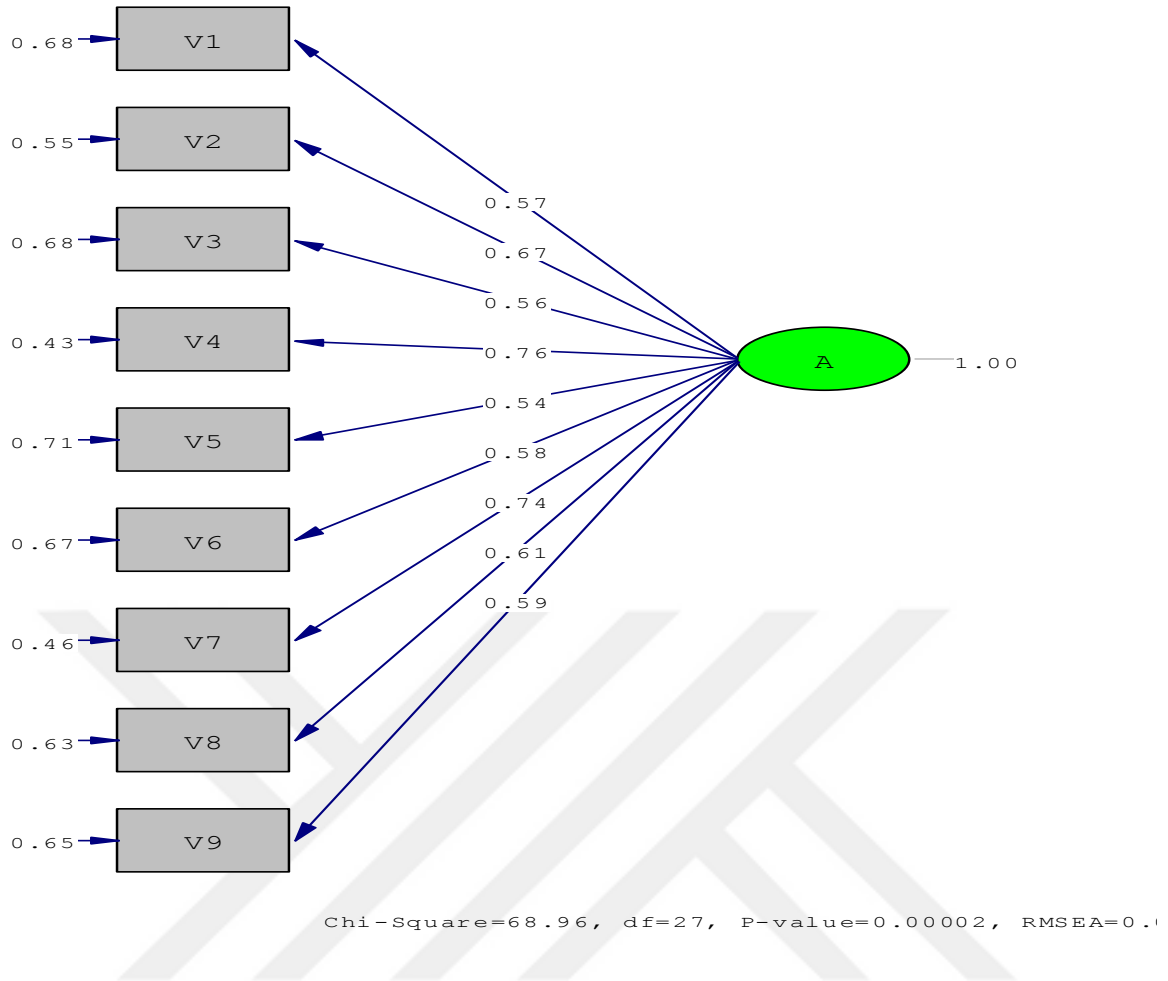
Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 8 de gösterilmiştir.





Şekil 8. Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine Yönelik Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 8 de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, şekil 7. incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları incelenmiştir.



Şekil 9. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları.

Şekil 9 da maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V5'teki .71 hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısından da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.84'tür.

Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Tezbaşaran, 1996; Tavşancıl, 2006; Kalaycı, 2009);

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenirliliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu aralık değerleri çerçevesinde ölçeğin oldukça güvenilir (Kalaycı, 2009; Tavşancıl, 2009) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ve tek faktörlü yapıya sahip olan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu araştırma kanıtlarıyla ortaya çıkmaktadır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi.** Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek hazırlanırken 15 dördüncü sınıf öğrencisiyle Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili olarak yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, alana ilişkin kuramsal çalışmalardan ve alanla ilişkili geliştirilen ölçeklerden (Gelen, 2002; Atik, 2006; Baykara, 2006; Kan, 2006, Özdemir, 2006; Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2008; Palandökenliler, 2008; Eason, Cheng, Giannangelo ve Franceschini, 2009; Karataş ve Özcan, 2010; Silvia, Wigert, Palmon ve Kaufman, 2012; Adams, 2013; Fisher, 2013; Happ, 2013; Aish, 2014; Foreman, 2014; Hayes, 2014; Lucas, Claxton ve Spencer, 2014) yararlanılarak ölçek havuzu oluşturulmuştur. Bu çerçevede 22 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan madde havuzu alan uzmanı 2 öğretim üyesine danışılarak ortaya çıkan eksiklikler giderilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına danışılarak ölçeğin noktalama, imla ve yazım hataları yönünden eksiklikleri giderilmiştir. Son aşamada ise bir grup dördüncü sınıf öğrencisine ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin ölçekte anlamadıkları maddeler ilgili alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece dokuz madde ölçekten çıkartılarak 13

maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile aynı gün farklı ders saatlerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilere uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçek çalışmasına Çanakkale İl merkezinde daha önceki ölçekleri (Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ve Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği) eksiksiz yanıtlayan, isimleri söz konusu ölçeklerde yer alan toplam 481 öğrenci katılmıştır.

**Açımlayıcı Faktör Analizi.** Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşüme Becerisi Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .935 olarak hesaplanmıştır. Bu verinin .60 'tan büyük olması, veri setinin faktör analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Buna ek olarak, Barlett küresellik testi değerinin de ( $X^2= 2094.904$ ,  $p<.01$ ) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler değişkenler arasında yüksek kolerasyonların var olduğuna ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett's Sphericity Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 19.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları*

Kaiser - Meyer – Olkin (KMO)	.890		
Örneklem Ölçüm Yeterliği			
Barlett's Testi Yaklaşık Ki – Kare Değeri	2094.904	Sd=78	p=.000

Tablo 19 incelendiğinde; ölçeğin Kaiser – Meyer – Olkin örneklem ölçüm ve Barlett's Testi sonuçlarının uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer ise, faktör yük

değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 -0.59 arası yük değeri orta düzeydeki değerler olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 20 de gösterilmiştir.

Tablo 20.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.431
V2	1.00	.427
V3	1.00	.466
V4	1.00	.444
V5	1.00	.542
V6	1.00	.532
V7	1.00	.572
V8	1.00	.388
V9	1.00	.420
V10	1.00	.388
V11	1.00	.263
V12	1.00	.426
V13	1.00	.436

Tablo 20 incelendiğinde 11. Maddenin (V11) ekstraksiyon değerlerinin .263 olduğu görülmektedir. Bu maddenin .33'ün altında değer almasından dolayı bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 12 maddelik ölçeğin faktör yük değerlerinin sonuçları tablo 21 de gösterilmiştir.

Tablo 21.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (12 Maddelik)*

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
V1	1.00	.434
V2	1.00	.431
V3	1.00	.473

Tablo 21'in devamı

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
V4	1.00	.448
V5	1.00	.545
V6	1.00	.525
V7	1.00	.403
V8	1.00	.414
V9	1.00	.400
V10	1.00	.393
V11	1.00	.433
V12	1.00	.441

Tablo 21 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.393 ile 0.545 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede 0.33'ün altında değer alan madde bulunmamaktadır.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmaktadır (Şencan, 2005). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans incelendiğinde öz değeri 1'den büyük olan bir faktörünün bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, dikkate değer bir diğer nokta ise her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkısıdır (Çokluk vd., 2010).

Tek faktöre yönelik özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 22 de gösterilmiştir.

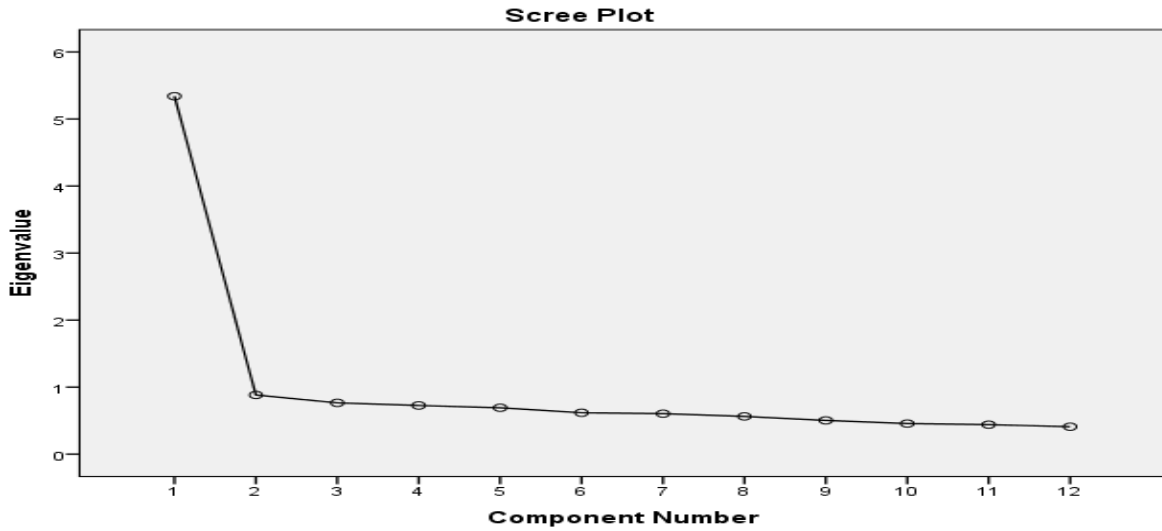
Tablo 22.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tek Yönelik Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	5.340	44.501	44.501

Tablo 22 incelendiğinde; ölçeğin tek faktörlü yapısının % 44.501 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan

çizgi grafiği de incelenmiştir.



Grafik 4. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğindeki Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen grafik incelendiğinde; ikinci noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ölçeğin tek faktörlü yapıda olmasına karar verilmiştir.

Ölçekteki 12 maddeye döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmış ve 12 maddenin iki faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 22. de gösterilmiştir.

Tablo 23.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Açıklayıcı Faktör Analizi*

*Sonuçları*

Madde	Faktör 1
V5	.738
V6	.724
V3	.688
V4	.670
V12	.664
V1	.659

Tablo 23 'ün devamı

Madde	Faktör 1
V11	.658
V2	.656
V8	.644
V7	.635
V9	.633
V10	.627

Tablo 23 incelendiğinde 5.,6.,3.,4.,12.,1.,11.,2.,8.,7.,9. ve 10. maddeler tek faktör altında toplanmaktadır.

**Doğrulayıcı Faktör Analzi.** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Lisrel programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Tablo 24. de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Tablo 24.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri*

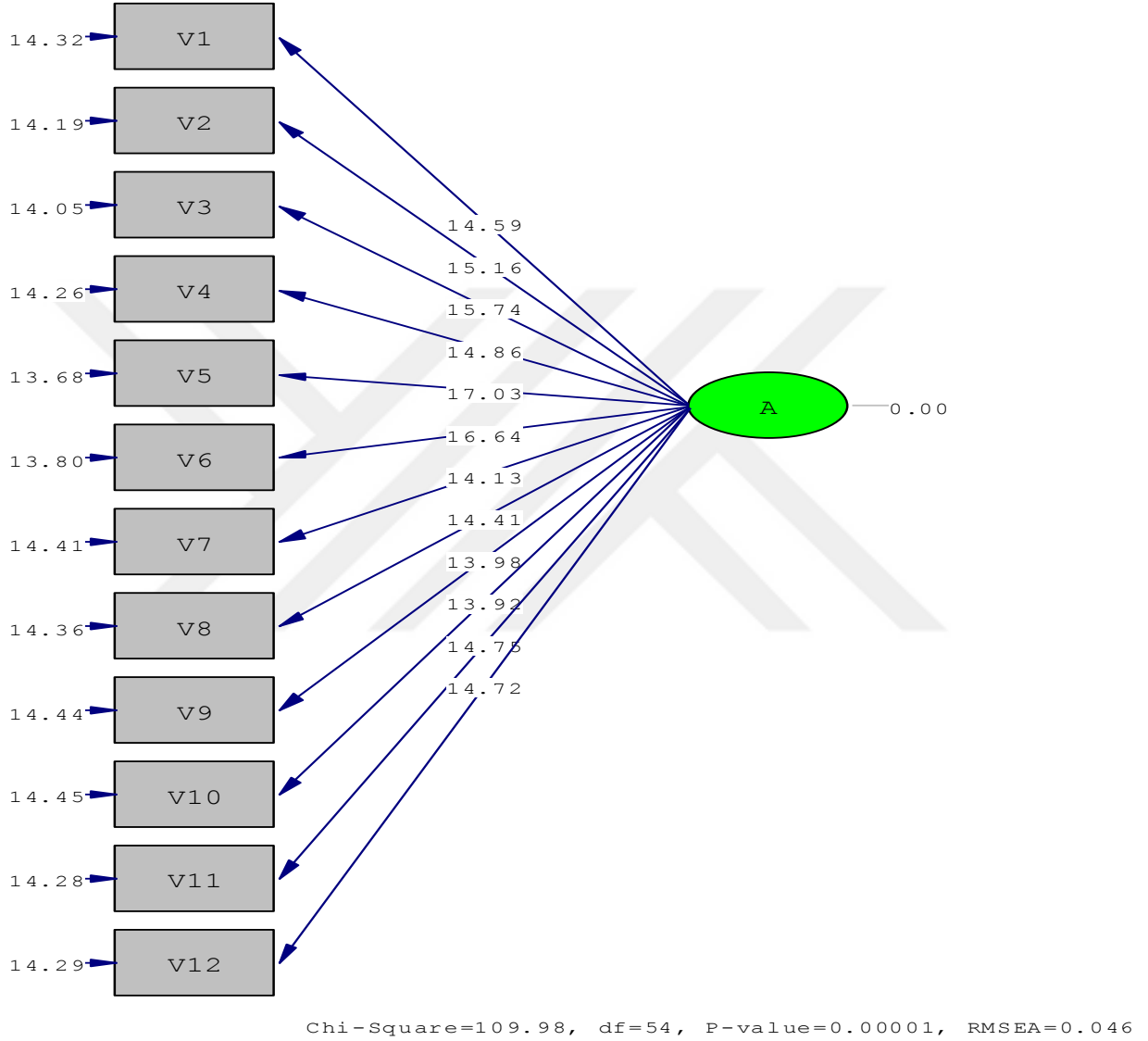
$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	SRMR	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
109.98	54	0.00	2.03	0.97	0.031	0.96	0.95	0.046	0.97

Tablo 24'te görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri  $\chi^2= 109.98$ , GFI=0.96, AGFI=0.95, CFI=0.97, NNFI=0.97, SRMR= 0.031 ve RMSEA= 0.046 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/ /sd$ ) 2.03'tür. Bu oranın 3'ün altında olması modelin mükemmel düzeyde uyum değeri verdiğini göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 23 de görülen RMSEA VE SRMR değerlerinin 0.1 'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI,AGFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'e yakın olması modelin mükemmel uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle iyi uyum değerleri içerdiğini ortaya



çıkarmaktadır.

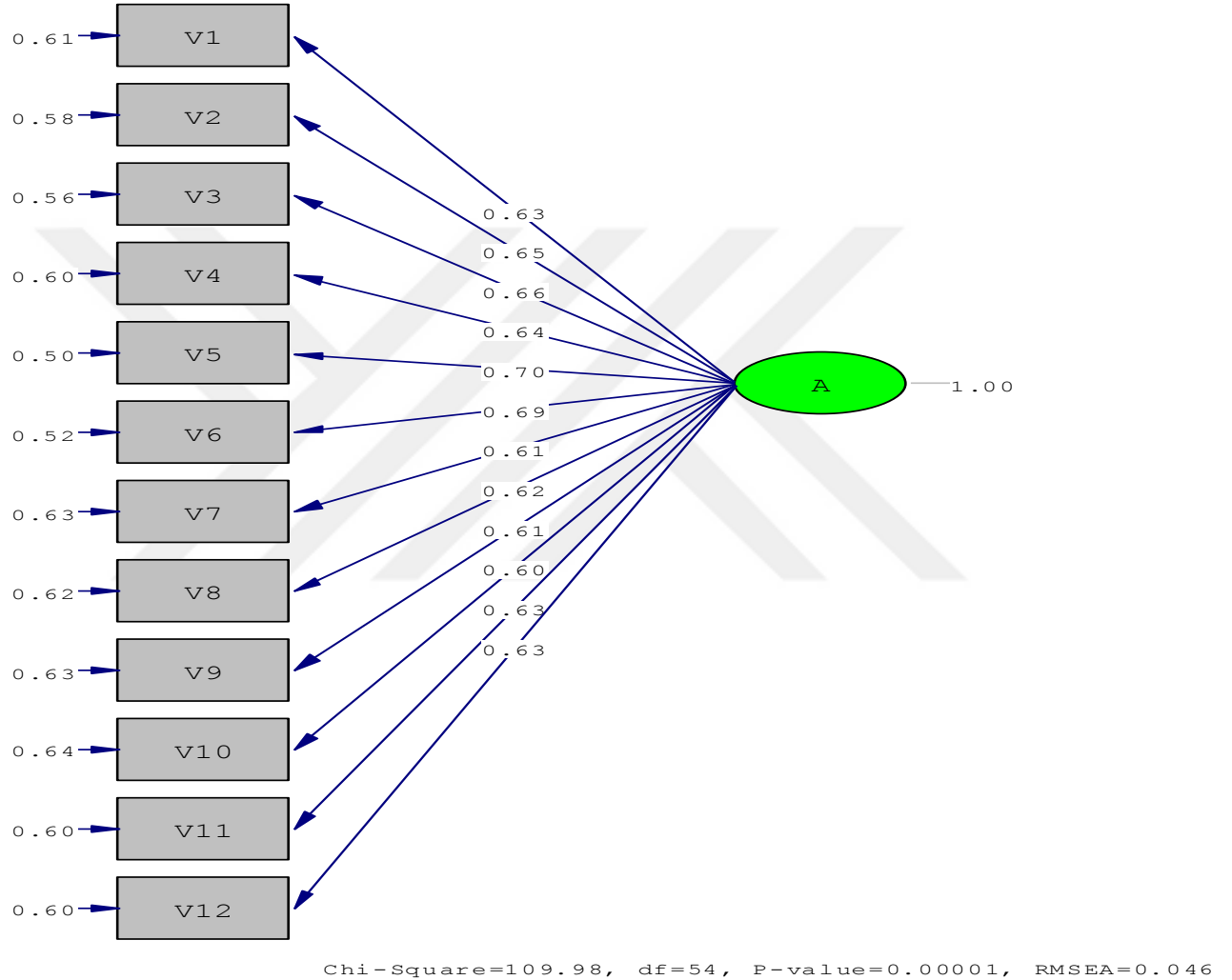
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 10. da gösterilmiştir.



Şekil 10. Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine Yönelik Gizil Seğişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Modifikasyon Öncesi Manidarlık Düzeyleri

Şekil 10' da görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı

durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, şekil 10. incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları şekil 11 de gösterilmiştir.



Şekil 11. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğine Yönelik Hata Varyansları

Şekil 11’de maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V10’da .64 düzeyinde hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısından da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach

Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.885 olarak hesaplanmıştır.

Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Tavşancıl, 2006; Kalaycı, 2009);

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenirliliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu aralık değerleri çerçevesinde Ölçeğin oldukça güvenilir (Tavşancıl, 2006; Kalaycı, 2009) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, geçerliği ve güvenirliliği test edilmiş ve tek faktörlü yapıya sahip olan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu araştırma kanıtlarıyla ortaya çıkmaktadır.

### **Öğrenci Görüşme Formunun Geliştirilmesi**

Açımlayıcı sıralı karma yöntemin ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutta altı farklı ilkokulda öğrenimlerini sürdüren 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile sürdürülen görüşmelerde yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en yaygın kullanılan tekniktir. Bu bağlamda bireylerin görüşleri, algıları, deneyimleri ve duygularını ortaya çıkarma da oldukça güçlü bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme aynı zamanda bir araştırmacının araştırma konusu kapsamında yürüttüğü kişilere yönelik algı dünyasının zenginleşmesini ve araştırdığı konuya yönelik derinlemesine bilgi edinmesini sağlar (Patton, 1987). Araştırmanın desenini oluşturan açımlayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak birinci aşamada nicel veriler toplanmış, toplanan araştırma verileri analiz edilmiş olup bu çerçevede araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamaya (Cresswell ve Clark, 2014) geçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, araştırma

konusuna yönelik derinlemesine bilgi edinme, görüşülen kişiye kendini ifade etme olanağının sağlanması, nicel veriler sonucunda açıklanamayan araştırma bulgularının irdelenebilmesi (Büyüköztürk vd., 2009) amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun şekilde görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunu geliştirilmesi amacıyla altı farklı ilkokulun farklı şubelerinde öğrenimlerini sürdüren 15 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde akademik özerklik, derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerle sürdürülen görüşmelerde öğrencilerden doğrudan fikir almaktan çok Sosyal Bilgiler Dersi'ndeki öğrenme sürecine yönelik verdikleri örneklerden ve ifade ettikleri deneyimlerden yola çıkılarak bilgi toplanmıştır. İlgili alanyazın, öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgiler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve nicel veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar incelenerek görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme formu Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programı konusunda uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular düzeltilerek iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına sunulmuştur. Türkçe Öğretimi Alan uzmanından gelen düzeltmeler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### **Gözlem Formunun Geliştirilmesi**

Gözlem nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemidir. Herhangi bir davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmacının araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna ek olarak, gözlemler;

görüşme ve anketlerden elde edilen verilerin kontrolünü sağlamaktadır (Patton, 2014). Araştırma desenine uygun olarak nicel veriler yoluyla toplanan araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkilerini incelemesi amacıyla gözlem formu geliştirilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Gözlem tekniğinin kullanılmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilir ( Büyüköztürk v.d.; 2009; Patton, 2014) :

1. Bireylerin etkileşim kurduğu bağlamın (araştırma konusunun) daha iyi yakalanabilmesi, anlamlandırılması ve bütüncül bir bakış açısı sağlanabilmesi,
2. Birincil elden deneyimlerin araştırma konusuna yönelik açık, keşif odaklı ve tümevarımsal bir bakış açısı yakalaması,
3. İkincil verilerle (görüşme ve anketler) elde edilen kaynaklara göre daha kapsamlı bir bakış açısı kazandırması,
4. Katılımcılara daha yakın durularak, analizleri bilimsel olarak yorumlama kolaylığı sağlaması,
5. Sözel olmayan davranışların gözlemlenmesi,
6. Doğal ortamda gözlemlenmesi, yapay unsurların diğer tekniklere göre daha az olmasıdır.

Gözlem formunun hazırlanmasının ilk adımında ilgili alanyazın ve dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programı incelenmiştir. Elde edilen nicel bulguların sonuçları gözlem formunun oluşturulmasının ikinci adımını oluşturmuştur. Üçüncü adımda araştırma konusunu oluşturan öğrenci özerklik desteği boyutu, akademik motivasyon boyutu, girişimcilik becerisi boyutu ve yaratıcı düşünme becerisi boyutu dikkate alınarak, gözlem formunda yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Deneme amaçlı oluşturulan gözlem formu, önceden izin alınan beş

ilkokuldaki birer dördüncü sınıf şubesinde üçer ders saati boyunca toplam 10 ders saatinde pilot gözlemler yapılarak test edilmiştir. Gözlemler sonucunda gözlem formunda ortaya çıkan eksiklikler ve hatalar giderilmiştir. Son adımda ise konuyla ilgili uzman görüşleri de dikkate alınarak yapılandırılmış gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin özerklik desteği algıları, akademik motivasyon düzeyleri, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formu beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde gözlem yapılan okul, sınıf, gözlem tarihi, işlenen ders, ünite ve konu yer almaktadır. İkinci bölümde özerklik desteği algısına yönelik sergilenebilecek öğrenci davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun üçüncü bölümünü dersteki akademik motivasyona yönelik sergilenebilecek öğrenci davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun dördüncü ve beşinci bölümlerini sırasıyla girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik sergilenebilecek öğrenci davranışları oluşturmaktadır. Gözlem formunda gözlemde kullanılan kodlama sistemine de yer verilmiştir. Gözlem formunda tanımlanan davranışların sınıf içi ortamda gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için üç farklı kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bunlar; (0) tanımlanan davranış gözlemlenmedi, (1) tanımlanan davranış kısmen gözlemlendi, (2) tanımlanan davranış tamamen gözlemlendi şeklindedir.

### **Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel veri toplama araçlarının nasıl uygulandığına yönelik bilgiler verilmiştir.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinin Uygulanması.** Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği Çanakkale il merkezine bağlı 15 İlkokulda öğrenimlerini sürdüren 521 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde

uygulanmıştır. Öğrencilere dağıtılan ölçeğin 34 'ü öğrenciler tarafından eksik cevaplandırıldığından değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınmayan ölçekler çıkartıldığında toplam 487 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği değerlendirilmeye alınmıştır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinin Uygulanması.** Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği Çanakkale il merkezine bağlı 15 İlkokulda öğrenimlerini sürdüren 521 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacının kendisi gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere ölçeğin amacı ve kapsamı anlatılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin sorduğu soruları araştırmacının kendisi cevaplamıştır. Öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılan ölçek, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği ile aynı gün ancak farklı ders saatlerinde, aynı şubelere dağıtılmıştır. 34 ölçek öğrenciler tarafından eksik cevaplandırıldığından dolayı değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınmayan ölçekler çıkartıldığında toplam 487 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği değerlendirilmeye alınmıştır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinin Uygulanması.** Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen ölçek Çanakkale il merkezine bağlı 15 ilkokulda öğrenimlerini sürdüren daha önceki ölçekleri ( Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği ile dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği) eksiksiz cevaplayan ve adları söz konusu ölçeklerde yer alan 487 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacının kendisi gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere ölçeğin amacı ve kapsamı

anlatılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin sorduğu sorular yanıtlanmıştır. Toplam 487 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

**Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Uygulanması.** Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği Çanakkale il merkezine bağlı 15 İlkokulda öğrenimlerini sürdüren 487 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçek dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği ile aynı gün ancak farklı ders saatinde uygulanmıştır. Ayrıca ölçek, daha önce uygulanan ölçekleri (Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği ile dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği) eksiksiz yanıtlayan ve isimleri söz konusu ölçeklerde yer alan 487 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacının kendisi gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere ölçeğin amacı ve kapsamı anlatılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin sorduğu sorular yanıtlanmıştır. Toplam 487 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği değerlendirmeye alınmıştır

Araştırmada öğrencilere uygulanan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği ile dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği aynı şubelere farklı ders saatlerinde uygulanmıştır. Buna karşın öğrencilere uygulanan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği ile dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği diğer iki ölçekten farklı bir günde aynı şubelere farklı ders saatlerinde uygulanmıştır. Dört farklı ölçeği cevaplayan öğrencilerin ölçeklerinin karışmaması için dağıtılan şubedeki her bir ölçeğe öğrencilerin adları ve soyadlarının yazılması istenmiştir.

Böylece, dört farklı ölçeği farklı zamanlarda cevaplayan öğrencilerin ölçekleri nesnel şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmacı araştırmanın objektifliğinin korunması amacıyla bu



şekilde bir yol izlemiştir.

### **Öğrenci Görüşme Formunun Uygulanması**

Araştırmanın nitel verileri, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler beş farklı ilkokulda öğrenimlerini sürdüren otuz dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersi başarı düzeyleri (düşük, orta ve yüksek başarı düzeyi) ölçüt alınarak seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmaya düşük düzey başarı gösteren 10 öğrenci, orta düzeyde başarı gösteren 10 öğrenci ve yüksek düzey başarı gösteren 10 öğrenci katılmıştır. Öğrenci seçiminde Sosyal bilgiler dersi başarı düzeyleri, öğretmenin öğrencilerin başarı düzeylerine yönelik görüşleri ve son olarak gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler ölçüt alınmıştır. Görüşmeler Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve sınıf öğretmenlerinden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin 18 yaşından küçük olması, veli izninin gerekli olması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlardan dolayı ses kayıt cihazı kullanılamamıştır. Buna karşın görüşmelerde öğrenci ifadeleri görüşme formuna araştırmacı tarafından elle yazılarak doldurulmuştur. Bunun yanı sıra görüşmeler sırasında çeşitli notlar araştırmacı tarafından alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 50-70 dakika arasında sürmüştür.

### **Gözlem Formunun Uygulanması**

Araştırmanın diğer bir nitel verisi yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Gözlemler beş farklı ilkokuldan seçilen birer dördüncü sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler gerçekleştirilmeden önce her bir şubede dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersini veren sınıf öğretmenleri ile görüşülerek ve izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemler her bir şubede önceden planlanan gün ve saatlerde 12'şer ders saati boyunca Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği okullar ve sınıfları Tablo 25. de gösterilmiştir.

Tablo 25.

*Gözlem Kayıtları*

Okul	Şube	Saat	Süre
Atatürk İlkokulu	4- S <sub>1</sub>	12 Ders Saati	01.03.2015- 17.04.2015
İstiklal İlkokulu	4- S <sub>2</sub>	12 Ders Saati	01.03.2015-17.04.2015
Anafartalar İlkokulu	4- S <sub>3</sub>	12 Ders Saati	17.04.2015-30.05.2015
Özlem Kayalı İlkokulu	4- S <sub>4</sub>	12 Ders Saati	17.04.2015-30.05.2015
18 Mart İlkokulu	4- S <sub>5</sub>	12 Ders Saati	17.04.2015-30.05.2015

Tablo 25 incelendiğinde dört hafta boyunca her bir şubede 12 ders saati boyunca Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği saatlerde gözlem çalışmaları yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın bu aşaması açılımlı sıralı karma yöntemine uygun olarak nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlık altında toplanmıştır.

**Nicel Verilerin Analizi.** Araştırmanın birinci aşamasını oluşturan nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemler alanyazındaki çalışmalar ve uzman görüşünden yararlanılarak seçilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerine ait verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Daha önce geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği belirlenen “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği”, “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği”, “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği”, “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği”nin analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde araştırmada geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri belirlenirken KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri hesaplanmış ölçeklere faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlikleri belirlenen ölçekler (Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği, dördüncü sınıf

Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği) beşli likert tipindedir. .

Beşli likert şeklindeki ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

Tablo 26.

*Ölçekler İçin Belirlenen Değer Aralıkları*

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1.81-2.60	Katılmıyorum (2)
2.61-3.40	Orta derecede katılıyorum (3)
3.41-4.20	Katılıyorum (4)
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Geliştirilen ölçeklere yönelik analizler değer aralıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, değerlendirme aralıkları, 1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum); 1.81-2.60 (katılıyorum); 2.61-3.40 (orta derecede katılıyorum); 3.41-4.20 (katılıyorum); 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Bununla birlikte, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğinde yer alan 2., 4. ve 13. ve 14. maddeler ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapıldıktan sonra verilerin analizinde kullanılacak istatistik testleri belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede her bir ölçeğin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Her bir ölçeğin dağılımının belirlenmesinde Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir.

Tablo 27 de araştırmaya katılan ve “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algısı ölçeği” ni cevaplayan öğrencilerin aldıkları puanlara yönelik Kurtosis (basıklık)

ve Skewness (çarpıklık) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 27.

*Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeğinden*

*Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri*

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	487	1.009	-1.114

Tablo 27 incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). George ve Mallery'e göre (2010) normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır. Bununla birlikte araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 28. de aktarılmıştır.

Tablo 28.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör*

*Analizi İçin Uyum İndeksleri*

$X^2$	sd	p	$X^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
222.87	76	0.00	2.93	0.97	0.96	0.97	0.94	0.063

Asıl uygulamada ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerlerin uyum indekslerinin iyi değerler içerdiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde  $X^2 = 222.87$  ve  $sd = 76$  olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $X^2 /sd$  oranının 2.93 ( $1176.49/ 490 = 2.93$ ) olduğu görülmektedir.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması nedeniyle ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2005). RMSEA değeri incelendiğinde ise .063 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın 0 - 1 arasında olması ölçeğin kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .97 ve NNFI değerinin .97 ve NFI'nın .96 olması mükemmel uyuma (Sümer,

2000) işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, GFI değerinin .94 olması iyi uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000).

Araştırmada öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteği algılarını belirlemede demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi, Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalaması değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 29 da ise araştırmaya katılan ve “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeğini cevaplayan öğrencilerin aldıkları puanlara yönelik Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 29.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeğinden Öğrencilerin Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri*

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	487	0.560	-0.329

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon ölçeği’nden elde edilen puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). George ve Mallery’e göre (2010) normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır Buna ek olarak, araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 30’da aktarılmıştır.

Tablo 30.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri*

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
336.19	74	0.00	4.54	0.94	0.92	0.92	0.94	0.08

Tablo 30’da görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri  $\chi^2= 336.19$ , GFI=0.94, GFI=0.94, CFI=0.94, NNFI=0.92, NFI= 0.92 ve RMSEA= 0.08 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.54’tür. Bu oranın 5’in altında olması modelin kabul edilebilir uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır. Tablo 30’da görülen RMSEA değerinin 0.08 olması ölçeğin kabul edilebilir uyum değerini gösterdiğini ortaya koymaktadır (Jöreskog ve Sörborn, 1993). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .94 ve NNFI değerinin .97 ve NFI’nın .96 olması iyi uyuma (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001) işaret etmektedir. Buna ek olarak, GFI değerinin .94 olması da ölçeğin iyi uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik motivasyon düzeylerini belirlemede demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi, Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalaması değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 31’ de ise araştırmaya katılan ve “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi ölçeği’ni cevaplayan öğrencilerin aldıkları puanlara yönelik Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 31.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeğinden Öğrencilerin Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri*

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	487	0.237	-0.974

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). George ve Mallery (2010) normalliği sağlayan değer aralıklarının (+2.0) – (-2.0) arasında olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 32 de aktarılmıştır.

Tablo 32.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri*

$X^2$	sd	p	$X^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
43.29	27	0.00	1.60	0.99	0.97	0.98	0.98	0.035

Uygulama sonrasında ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerlerin uyum indekslerinin iyi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde  $X^2 = 43.29$  ve  $sd = 27$  olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $X^2/sd$  oranının 1.60 ( $43.29 / 27 = 1.60$ ) olduğu görülmektedir.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması nedeniyle uyumun mükemmel olduğu söylenebilir (Kline, 2005). RMSEA incelendiğinde ise .035 düzeyinde mükemmel bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir (Jöreskog ve Sörborn, 1993). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .99 ve NNFI değerinin .98 ve NFI'nın .97 olması mükemmel uyuma (Sümer, 2000; Thompson, 2004) işaret etmektedir. Bununla birlikte GFI değerinin .98 olması ölçeğin

iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000).

Araştırmada son olarak, öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi girişimcilik becerisi düzeylerini belirlemede demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi, Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalaması değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 33 de araştırmaya katılan ve “Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi ölçeği’ni cevaplayan öğrencilerin aldıkları puanlara yönelik Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 33.

*Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri*

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	487	0.234	-0.943

Tablo 33 incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). George ve Mallery (2010) normalliği sağlayan değer aralıklarının (+2.0) – (-2.0) arasında olduğunu vurgulamıştır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 34.

*Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri*

$X^2$	sd	p	$X^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
70.5	27	0.00	2.61	0.99	0.98	0.98	0.97	0.058

Tablo 34 incelendiğinde ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerlerin uyum indekslerinin iyi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde  $X^2 = 70.5$  ve  $sd = 27$  olduğu görülmektedir Bu değerler



birbirine oranlandığında  $X^2 /sd$  oranının  $2.61(70.5/ 27 = 2.61)$  olduğu görülmektedir.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması nedeniyle uyumun mükemmel olduğu söylenebilir (Kline, 2005). RMSEA incelendiğinde ise .058 düzeyinde iyi bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir (Thompson, 2004). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .99 , NNFI ve NFI değerinin .98 olması mükemmel uyuma (Sümer, 2000; Thompson, 2004) işaret etmektedir. Buna ek olarak, GFI değerinin .97 olması ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000).

Ayrıca, öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi yaratıcı düşünme becerisi düzeylerini belirlemede demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi, Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalaması değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Ölçeğin nicel verilerinin analizinde Frekans (f), yüzde (%), Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma (Ss) gibi çeşitli testler uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırmada test edilen modelin yol analizlerinin belirlenmesinde Lisrel yazılım programı kullanılmıştır.

### **Nitel Verilerin Analizi**

**Görüşme Verilerinin Analizi.** Araştırmada elde edilen nitel verileri çözümlerken nitel veri analizi programı olan N-Vivo programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırma verileri içerik analizi tekniğine uygun şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden görüşme sorularının analizi gerçekleştirilirken birtakım aşamalar izlenmiştir. İzlenen aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

**I. Aşama.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşme sorularına yönelik verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinin ortak paydası çıkarsama (çıkarm) esasına dayanmasıdır. İçerik analizi tekniği, verilerde gözlenen veya betimlenen öğelerden hareketle bir yorum getirme amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006).

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenirken araştırmanın diğer aşamaları bu aşamayla eş zamanlı şekilde gerçekleştirilmiştir.

**II. Aşama.** Bu aşamada, dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırma konusunu oluşturan görüşme sorularına yönelik verdikleri yanıtlar incelenmiştir. İncelenen yanıtların her bir araştırma sorusuyla ilişkili olup olmadığı iki veri kodlayıcısı tarafından incelenmiş, araştırma sorularıyla ilişkili olmayan yanıtlar elenmiştir.

**III. Aşama.** Her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlar iki veri kodlayıcısı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Temaları belirlemede genellikle iki yaklaşım benimsenmektedir. Birinci yaklaşım, belirli bir alanda var olan bir tema sisteminin ölçüt alınarak kodların bu sistemde yer alan temalara göre sınıflandırılmasıdır. İkinci yaklaşımda ise, kodlar ele alınıp incelendikten sonra ortak özellikler taşıyan kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada ikinci yaklaşım dikkate alınarak veri kodlayıcıları, kodlardan (kodlanacak anlamlı birimler) yola çıkılarak temaları oluşturmuştur. Kodlar temalara yerleştirilirken kodların kendi içinde bir bütünlük taşıyacak şekilde belirli ortak özellikler taşımalarına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede, veri kodlayıcıları oluşturdukları kodları ortak özellikler bakımından çeşitli başlıklar altında toplayarak çeşitli temalara ulaşmıştır. Bunun yanı sıra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulurken çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar;

- Her bir temayı oluşturan kodların kendi arasında bağdaşık olması, farklı nitelikleri tanımlayan kodların aynı temada yer almaması,
- Her bir araştırma sorusunu tanımlayan kodların kendi arasında bütünsellik taşıması, araştırma sorusunu oluşturan temayı kapsamaması,
- Her bir kodun diğer koddan ayırt edici bir özellik taşıması,
- Kodların amaca uygun ve anlamlı olması, kodlardan oluşturulan temaların araştırma hedeflerine uygun olması dikkate alınmıştır.

**IV. Aşama.** Araştırmanın son aşamasını oluşturan IV. aşamada oluşturulan kodlar ve temalar iki veri kodlayıcısı tarafından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda uzlaşılamayan kodlar kapsam dışında tutulmuştur.

Araştırmada görüşme sorularından elde edilen verilerinin inanırılığının (trustworthiness) sağlanmasında çeşitli ölçütler dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler inandırıcı olma (credibility), aktarılabilirlik (transferability) ve doğrulanabilirlik (credibility) şeklinde ifade edilmektedir ( Guba ve Lincon, 2005). Bu çerçevede belirtilen ölçütlerin karşılanması amacıyla veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi için elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik ve açık bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik ölçütünün karşılanması için araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>...Ö<sub>30</sub> şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında ise Cohen Kappa uyum değerleri dikkate alınmıştır. Bu noktada veri kodlayıcıları (iki kodlayıcı) arasındaki uyumun belirlenmesinde (Cohen Kappa) uyum değerleri kullanılmıştır. Bu değerler çerçevesinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Uyum değer aralıklarının .20 veya .20'den düşük olması “zayıf uyum”, .21 - .40 aralığında yer alması ise “ orta düzeyin altında uyum”, .41- .60 aralığında yer alması “orta düzey uyum”, .61 - .80 aralığında olması “iyi düzeyde uyum”, .81- 1.00 aralığında yer alması ise “ çok iyi düzeyde uyum” şeklinde tanımlanmaktadır (Vierra ve Garret, 2005). Bu noktadan hareketle, veri kodlayıcılarının ayrı ayrı şekilde oluşturdukları kodlar ve temalar kapa uyum değerleri çerçevesinde incelenmiş; hangi temada yer alacağı konusunda uzlaşılamayan kodlar değerlendirme dışında tutulmuştur. Görüşme soruları sonucunda oluşturulan temalar ve bu temalara yönelik Cohen Kappa uyum değerleri Tablo 37 de gösterilmiştir.

Tablo 35.

*Araştırmanın Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara Yönelik Cohen Kappa Uyum Değerleri*

Temalar	Cohen Kappa Uyum Değeri		
	Düşük	Orta	Yüksek
I. Tema	(A) = 1.000, (A <sub>1</sub> ) = .846, (A <sub>2</sub> ) = .783,	(A) = 1.000 (A <sub>1</sub> ) = .729 (A <sub>2</sub> ) = 1.000 (A <sub>3</sub> ) = 1.000	(A) = .852
II. Tema	(A) = 1.000, (A <sub>1</sub> ) = .846, (A <sub>2</sub> ) = .792	(A) = 1.000 (A <sub>1</sub> ) = .815 (A <sub>2</sub> ) = .769 (A <sub>3</sub> ) = 1.000	(A) = 1.000 (A <sub>1</sub> ) = .852 (A <sub>3</sub> ) = 1.000
III. Tema	(A) = .732	(A) = .789	(A) = .848
IV. Tema	(A) = .850	(A) = .818	(A) = .762
V. Tema	(A) = .860	(A) = .858	(A) = .893
VI. Tema	(A) = .871	(A) = .766	(A) = .923
VII. Tema	(A) = .939	(A) = .920	(A) = .896

(A) = Ana Tema, (A<sub>1</sub>) = Alt Ana tema, (A<sub>2</sub>) = Alt Ana tema, (A<sub>3</sub>) = Alt ana tema

Tablo 35 incelendiğinde araştırmanın görüşme sorularının I. temasını oluşturan “*Dersteki Çalışmalara Yönelik Görüşler*” ana temasının ve alt temalarını oluşturan Kappa uyum değerleri;

- Düşük düzeydeki öğrencilerde (A) = 1.000, (A<sub>1</sub>) = .846, (A<sub>2</sub>) = .783,
- Orta düzeydeki öğrencilerde (A) = 1.000, (A<sub>1</sub>) = .729, (A<sub>2</sub>) = .1.000, (A<sub>3</sub>) = 1.000
- Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A) = .852 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının II. ana temasını oluşturan “*Derste Rahat Hissetme*” temasının ve alt temalarının Kappa uyum değerleri;

- Düşük düzeydeki öğrencilerde (A) = 1.000, (A<sub>1</sub>) = .846, (A<sub>2</sub>) = .792
- Orta düzeydeki öğrencilerde (A) = 1.000, (A<sub>1</sub>) = .815, (A<sub>2</sub>) = .769, (A<sub>3</sub>) = 1.000
- Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A) = 1.000, (A<sub>1</sub>) = .852, (A<sub>3</sub>) = 1.000 şeklinde

ortaya çıkmıştır.

“*Dersteki Çalışmaları Gerçekleştirme Nedenleri*” şeklindeki III. ana temanın Kappa uyum değerleri;

- a. Düşük düzeydeki öğrencilerde (A) = .732,
- b. Orta düzeydeki öğrencilerde (A) = .789
- c. Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A) = .848 şeklinde ortaya çıkmıştır.

“*Derste Öğretmenin Dinleme Nedenleri*” şeklindeki IV. ana temanın Kappa uyum değerleri;

- a. Düşük düzeydeki öğrencilerde (A)= .850,
- b. Orta düzeydeki öğrencilerde (A)= .818,
- c. Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A)= .762 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının V. temasını oluşturan “*Dersle İlgili Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Tutum*” ana temasının Kappa uyum değerleri;

- a. Düşük düzeydeki öğrencilerde (A)= .860,
- b. Orta düzeydeki öğrencilerde (A)= .858,
- c. Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A)= .893 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının VI. Ana teması “*Girişimcilik Becerisi ile İlgili Öğrenilen Kavramlar*” şeklinde olup, Kappa uyum değerleri;

- a. Düşük düzeydeki öğrencilerde (A)=.871,
- b. Orta düzeydeki öğrencilerde (A)=.766,
- c. Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A)= .923 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının VII. ana temasını “*Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşler*” ana teması oluşturmuştur. Bu temayı oluşturan alt temaların Kappa uyum değerleri;

- a. Düşük düzeydeki öğrencilerde (A)=.939
- b. Orta düzeydeki öğrencilerde (A)= .920,

c. Yüksek düzeydeki öğrencilerde (A)= .896 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen kodlar ve kodlardan yola çıkılarak oluşturulan temaların modelleştirilmesinde N-Vivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmeni adaylarının bazı görüşleri doğrudan aktarmalar şeklinde araştırma temalarına yansıtılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

**Gözlem Verilerinin Analizi.** Gözlem belirli bir alanda ya da kurumda gerçekleştirilen davranışların ayrıntılı ve derinlemesine araştırmak amacıyla tercih edilen bir veri toplama tekniğidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen, Marrion ve Morrison, 2007). Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algıları, akademik motivasyon düzeyleri, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini daha derinlemesine betimleyebilmek amacıyla katılımlı olmayan (sistemli) gözlem kullanılmıştır (Balcı, 2010). Bu tür gözlem çalışmaları, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçların doğal ortamlarda test etme amacı taşımaktadır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanılarak elde edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılandırılmış gözlemde gözlenecek durumla ilgili daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009).

Açımlayıcı sıralı karma yönteme uygun olarak nicel araştırma verilerinin bulgularının analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçların daha iyi yorumlanması amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerle birlikte yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin Çanakkale il merkezine bağlı beş ilkokuldan seçilen birer dördüncü sınıf şubesinde 2015-2016 bahar döneminde her bir şubede pilot uygulamada 2'şer ders saati, asıl uygulamada ise 12'şer ders saati olmak üzere toplam 70 ders saati boyunca gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler; dördüncü sınıf öğrencilerinin özerk davranış sergileyip sergilemedikleri, akademik motivasyon düzeylerini, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini gösterip göstermediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Gözlem

formunda tanımlanan davranışın gerçekleşme düzeyini belirleme de üç farklı gözlenme kodu oluşturulmuştur. Bunlar; “tanımlanan davranış gerçekleşmedi”, “tanımlanan davranış kısmen gerçekleşti” ve “tanımlanan davranış gerçekleşti” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem sırasında tuttuğu notların analiz sonuçları betimsel şekilde ifade edilmiştir. Katılımcı olmayan (sistemik) gözlem tekniğiyle betimlenen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir.



## Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulguların yorumundan sonra araştırma yöntemine uygun olarak nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulguların birbirini destekleyen ya da birbiriyle farklılık gösteren yönleri belirtilmeye çalışılmıştır.

### I. Aşamaya Yönelik Bulgular (Nicel Boyut)

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde “Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği ve Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği ” adlı ölçme araçları incelenmiştir. Bu bölümlere yönelik elde edilen bulgular tablolar şeklinde sıralanmıştır.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteğine İlişkin Algıları.** Öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi özerklik desteğine yönelik algıları “Öğrenme Atmosferi Desteği Algısı” ve “Duyuşsal Destek Algısı” olmak üzere iki alt faktör altında ortaya çıkmıştır. Tablo 36’da dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları gösterilmiştir.

Tablo 36.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Desteği Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
I	4,43	,57
II	4,09	,86
Toplam	4,36	,56

(I): Öğrenme Atmosferi Desteği Algısı. (II): Duyuşsal Destek Algısı

Tablo 36’ya göre dördüncü sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır ( $\bar{X}=4,36$ ). Öğrencilerin, özerklik desteğinin alt boyutlarından öğrenme atmosferi desteğini “kesinlikle katılıyorum” şeklinde



algıladıkları ortaya çıkmaktadır ( $\bar{x}=4,43$ ). Bununla birlikte ölçeğin diğeri bir alt boyutu olan duyuşsal destek alt boyutunu da “ katılıyorum” şeklinde algıladıkları görülmektedir ( $\bar{x}=4,09$ ).

Öğrenme atmosferi desteğı alt boyutu genel olarak ele alındığında öğrencilerin öğrenme atmosferine yönelik algılarının olumlu yönde olduğı söylenebilir. Öğrenci özerkliğinin sağlanmasında öğretmenler kilit bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede öğretmen yaklaşımı öğrencinin özerklik desteğı algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyici iletişim dili kullanması, öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirmeleri için yeteri kadar öğrencilere zaman tanınması, sabırlı olması öğrenci özerkliğini olumlu etkilemektedir (Reeve ve Jang, 2006). Başka bir ifadeyle öğretmenin işlenen dersi sadece anlatarak değil aynı zamanda öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerek işlemesi öğrenme süreci boyunca öğrenci özerkliğini olumlu yönde etkileyen öğelerden biridir. Bunun yanı sıra, öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi öğrenme görev ve etkinliklerinin önemini ve bunların sağlayacağı faydaları öğrencilere açıklayıcı bir dille ifade etmesi öğrenci özerkliğini destekleyecek diğeri önemli yaklaşımlardır. Öğretmen, öğrenme etkinliklerinin nedenlerini öğrenciye açık ve belirgin bir dille ifade etmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin diğeri akranları ile birlikte herhangi bir öğrenme görevi ya da etkinliğı birlikte yürütmesi, sorumluluk üstlenmesi öğrencinin özerkliğini desteklemektedir. Bu çerçevede öğretmenin öğrencinin diğeri akranları ile yürüteceğı etkinliklerin sayısını ve niteliğini artırması büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci özerkliğini destekleyen sınıf atmosferinin öğrencilerde anlamlı ve önemli öğrenme çıktılarını sağlamakta, öğrencilerin etkili ve derinlikli öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Nitekim yapılan araştırma sonuçlarıyla da bu durumu desteklemektedir (Grolnick ve Ruyan, 1987; Reeve, Jang, Carrell, Barch ve Jeon, 2004; Baylan, 2007; Froiland, 2011; Calp, 2013; Carreira, Ozaki ve Maeda; 2013; Wallace, Sung ve Williams, 2014 ).

Duyuşsal destek algısı alt boyutunun ortalama puanları dikkate alındığında ise öğrencilerin duyuşsal destek algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğrenci özerklik desteği algısı ile öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyen yaklaşımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede sınıf içi uygulamalarda ve öğrenme sürecinde öğretmenin özerk motivasyon stiline de öğrencinin derse olan ilgisini etkilediği unutulmamalıdır. Öğrenmenin kontrollü gerçekleşmesi öğrencinin daha fazla baskı altında kalmasına yol açmaktadır. Bu durum öğrencinin öğrenme etkinliğine ya da öğrenme görevlerine yönelik ilgisini azaltmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu duyuşsal davranışlar sergilemesinin öğrencinin öğrenme sürecini etkilediği araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Kanas, 1994; Alred, 2001; Reeve, 2006; Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert, 2010; Lawrence, 2011; Guay, Ratlee, Laorse, Vallerand ve Vitaro, 2013; Wallece, Sung ve Williams, 2014).

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi.** Öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi Akademik motivasyonları “Dışsal Motivasyon”, “İçsel Motivasyon” ve “ Motivasyonsuzluk” olmak üzere üç alt faktör altında ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 37.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
I	3,04	1,22
II	4,48	,63
III	1,76	,96
Toplam	3,90	,53

(I): Dışsal Motivasyon. (II): İçsel Motivasyon. (III): Motivasyonsuzluk

Tablo 37 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır ( $\bar{X}=3,04$ ). Buna karşın, içsel motivasyonlarının yüksek

düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=4,48$ ). Bunun yanı sıra, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir ( $\bar{x}=1,76$ ).

Dışsal motivasyon boyutunun ortalama puanları dikkate alındığında, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, bazı öğrencilerin öğrenme görev ve etkinlikleri dışsal düzenlemeli motivasyonla gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler açısından özerk davranışın belirgin temel özelliklerinden biri öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımıdır. Bununla birlikte bu davranışı ya da eylemi başlatan etkenlerin bireyin dışındaki etkenlerden kaynaklanmaması (ceza, tehdit, ödül veya azarlama) gerekir. Herhangi bir öğrenme etkinliğinin öğrencinin isteyerek ve kendiliğinden harekete geçerek gerçekleştirmesi öğrenme sürecinin öğrenci açısından işlevsel olmasındaki en önemli etkenlerden biridir (San, 2012). Başka bir ifadeyle, öğrencinin dışsal düzenlemeli motivasyondan çok, içsel düzenlemeli motivasyonla öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmesi, öğrenme etkinliklerinin öğrenci açısından daha işlevsel olmasını sağlar.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin derse yönelik akademik motivasyonlarının alt boyutlarından içsel motivasyon alt faktörünün ortalama puanları dikkate alındığında öğrencilerin büyük bölümünün dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki uygulamaları veya öğrenme etkinliklerini severek ve isteyerek gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikleri içsel düzenlemeli motivasyonla kendiliklerinden, isteyerek gerçekleştirmektedirler. Sosyal Bilgiler dersine yönelik içsel olarak isteklendirilmeleri onların ders sırasındaki öğrenme etkinliklerine katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir. İçsel motivasyonun öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, farklı öğretim kademelerinde yapılan araştırma bulgularının sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Gottfried, 1985; Misserandino ve College, 1996; Wild, Enzle ve Deci, 1997; Reeve, 2006; Aydın, 2007; Dinçer, 2008; Pelletier ve Sharp, 2009; Ciani, Ferguson,

Bergin ve Hilpert, 2010; Perlman ve Karp, 2010, Crow, 2011; Lawrence, 2011, San, 2012; Cerreira, Ozaki ve Maeda, 2013).

Motivasyonsuzluk alt boyutu ortalama puanı dikkate alındığında ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere veya uygulamalara ilgisiz kalmadıkları söylenebilir. Bu çerçevede Sosyal bilgiler dersinde yürütülen etkinliklerin öğrenciler için değerli olduğu, öğrenciler tarafından önemsendiği görülmektedir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Girişimcilik Becerilerini İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin derse yönelik girişimcilik becerileri tek boyut altında ele alınarak incelenmiştir.

*Tablo 38.*

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Boyutlar	$\bar{x}$	Ss
I	4,39	,61

(I): Girişimcilik Becerisi.

Tablo 38'e göre dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerilerine sahip oldukları yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır ( $\bar{x}=4,39$ ). Bu noktadan hareketle öğrencilerin derste sorumluluk üstlenebildikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders aracılığıyla günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebildikleri, girişimcilik becerisiyle ilgili kavramları (alış veriş, üretim ve tüketim) öğrendikleri düşünülebilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin derse yönelik yaratıcı düşünme becerileri tek boyut altında ele alınarak tablo 39'da incelenmiştir.

Tablo 39.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
I	4,34	,61

(I): Yaratıcı Düşünme Becerisi.

Tablo 39 daki aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X} = 4,34$ ). Bu çerçevede öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki sorulara birden fazla cevap verebildikleri, metinleri kendi özgün cümleleriyle anlatabildikleri düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarını resim, harita ve grafik gibi farklı yollarla anlatabildikleri söylenebilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteğine yönelik algılarının alt faktörlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir.

Tablo 40.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Test)*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğrenme Atmosferi Desteği	Kız	258	4,16	,88	485	2,651	,008
	Erkek	229	3,93	,99			
Duyuşsal Destek	Kız	258	4,47	,60	485	3,361	,001
	Erkek	229	4,27	,67			

\* $p < ,05$

Tablo 40'a göre, öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının öğrenme atmosferi desteği [ $(t_{(485)}=2,651; p < ,05)$ ] ve duyuşsal destek algısı [ $(t_{(485)}=3,361; p < ,05)$ ] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin öğrenme

atmosferi desteği algıları ( $\bar{X}=4,16$ ) ve duyuşsal destek algılarının ( $\bar{X}=4,47$ ) erkek öğrencilerin öğrenme atmosferi desteği algıları ( $\bar{X}=3,93$ ) ve duyuşsal destek algılarından ( $\bar{X}=4,27$ ) anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerin özerklik desteği algılarında cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bulguyu, Vallerand ve Bissonette (1992) tarafından kolej öğrenimini sürdüren öğrencilerle yapılan çalışma bulguları desteklemektedir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyon düzeylerinin alt faktörlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir.

Tablo 41.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Testi)*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dışsal Motivasyon	Kız	258	2,7085	1,23478	485	-4,886	,000
	Erkek	229	3,2393	1,15197			
İçsel Motivasyon	Kız	258	4,5574	,62990	485	4,918	,000
	Erkek	229	4,2332	,82096			
Motivasyonsuzluk	Kız	258	1,3039	,74357	485	-4,637	,000
	Erkek	229	1,6507	,90547			

\*p<,05

Tablo 41 'e göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik motivasyonlarının dışsal motivasyon [( $t_{(485)} = -4,886$ ;  $p < ,05$ )] alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, erkek öğrencilerin dışsal motivasyonları ( $\bar{X}=3,23$ ), kız öğrencilere ( $\bar{X}=2,70$ ) göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu noktadan hareketle Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik dışsal motivasyonlarında cinsiyetin önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulguyu, farklı öğretim kademelerinde yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir (Vallerand ve

Bissonette; 1992; Guay, Chamal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik motivasyonlarının içsel motivasyon  $[(t_{(485)} = -4,886; p < ,05)]$  alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kız öğrencilerin içsel motivasyonları ( $\bar{X} = 4,55$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X} = 4,23$ ), göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu çerçevede Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik içsel motivasyonlarında cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olması, Sosyal Bilgiler dersini daha fazla önemsemeleri, dersin amaçlarını daha iyi kavramalarından kaynaklanabilir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonsuzluk  $[(t_{(485)} = -4,637; p < ,05)]$  alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, erkek öğrencilerin ( $\bar{X} = 1,65$ ), kız öğrencilere göre ( $\bar{X} = 1,30$ ) dersleri olan ilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, Sosyal Bilgiler Dersindeki etkinliklerin erkek öğrenciler açısından değerli görülmemesi olabilir.

**Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki girişimcilik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir.

Tablo 42.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Testi)*

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Girişimcilik	Kız	258	4,4294	,59162	485	2,717	,007
	Erkek	229	4,2737	,67309			

\*p<,05

Tablo 42 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerilerinin  $[(t_{(485)} = 2,717; p < ,05)]$  kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde

farklılaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin girişimcilik becerilerinin ( $\bar{X} = 4,42$ ) erkek öğrencilerin girişimcilik becerilerine ( $\bar{X} = 4,27$ ) göre, daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Cansız (1992) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada kız öğrencilerin girişimcilik becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu bulgusuyla desteklenmektedir. Buna karşın, farklı öğretim kademelerinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki girişimcilik becerilerini karşılaştıran araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir (Avşar, 2007; Yılmaz ve Sünbül, 2009; Doğanay ve Altınoğlu, 2010; Bilge ve Bal, 2012).

Kız öğrencilerin özerklik desteği algılarının erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde olması, özerklik desteği algılarının kız öğrencilerin girişimcilik becerilerini olumlu etkilemesi bu durumun nedeni olarak varsayılabilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir.

Tablo 43.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Independent Sample t Testi)*

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaratıcı Düşünme	Kız	258	4,3786	,63919	485	2,665	,008
	Erkek	229	4,2165	,70268			

\*p<,05

Tablo 43 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik yaratıcı düşünme becerilerinin [(t<sub>(485)</sub>= 2,665; p<,05)] kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ( $\bar{X} = 4,37$ ) erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Girişimcilik becerilerinin yaratıcı düşünme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu araştırma



sonuçlarıyla da ortaya konulmaktadır (Kuratko, 2005, Tarabishy, 2005; Man ve You, 2007; Mattare, 2008, Borrasi ve Finnigan, 2010). Bu çerçevede dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerileri yüksek düzeyde bulunan kız öğrencilerin, aynı ders için yaratıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde çıkması beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 44.

*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi)*

	Başarı Notu	n	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
I. Boyut	1-59	67	3,5323	,98483	Gruplararası	31,454	2	,089	18,97	,00	A-C
	60-84	99	3,8552	1,0564							
	85-100	321	4,2243	,84382							
	Toplam	487	4,0541	,94356	Genel	432,687	486				
II. Boyut	1-59	67	3,9037	,87868	Gruplararası	23,569	2	11,784	31,92	,00	A-C
	60-84	99	4,2415	,72903							
	85-100	321	4,5219	,48611							
	Toplam	487	4,3799	,64506	Genel	202,227	486				

$p < ,05$ . (A): 1-59, (B): 60-84, (C): 85-100.

Tablo 44, öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının, özerklik desteğinin alt boyutlarından öğrenme atmosferi desteği (I.Boyut) [ $F_{(2-484)} = 18,97$ ;  $p < ,05$ ], ve duyuşsal destek (II. Boyut), [ $F_{(2-484)} = 31,925$ ;  $p < ,05$ ] boyutlarında akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle dördüncü sınıf öğrencilerin özerklik desteği algıları Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ortalamalarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna yönelik yapılan Tukey testi

sonuçlarına göre, 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğrenme atmosferi desteği algıları ( $\bar{X} = 3,53$ ), 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilere göre ( $\bar{X} = 4,22$ ) daha düşük düzeydedir. Benzer şekilde, 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin duyuşsal destek algıları ( $\bar{X} = 3,90$ ), 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilere göre ( $\bar{X} = 4,52$ ) daha düşük düzeydedir. Bu bulguyu farklı öğretim kademelerinde yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir (Calp, 2013; Dinçer, 2014; Rezoğlu, 2014; Wallece, Sung ve Williams, 2014).

Öğrencilere özerklik desteği sağlanması okul yaşamındaki akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır (Reeve, 2002; Wehyemer, 2014). Öğrenci özerklik desteğinin sağlanması derse yönelik öğrenme çabalarını da olumlu yönde etkilemektedir (Taylor ve Lonsdale, 2010). Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersinde başarı ortalaması yüksek öğrencilerin, özerklik desteğinin de (öğrenme atmosferi ve duyuşsal destek boyutlarında) yüksek düzeyde çıkması beklenen bir bulgudur.

#### **Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Motivasyonlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi.**

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik motivasyonlarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 45

#### *Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi)*

Başarı Notu	n	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1-59	67	3,3522	1,1108	Gruplararası	38,088	2	19,044	13,34	,00	A-C
60-84	99	3,3434	,9893							
85-100	321	2,7570	1,2663	Gruplarıçi	690,497	484	1,427			

Tablo 45'in devamı

Başarı Notu	n	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Toplam	487	2,9581	1,1244	Genel	728,585	486				
I										
1-59	67	4,0448	1,0149	Gruplararası	16,694	2	8,347	16,05	,00	A-C
60-84	99	4,2364	,80679							
85-100	321	4,5321	,61217							
Toplam	487	4,4049	,74313	Genel	268,388	486				
II										
1-59	99	1,9194	,94070	Gruplararası	22,024	2	11,012	16,57	,00	A-C
60-84	321	1,6121	,88101							
85-100	487	1,3277	,76470							
Toplam	99	1,4669	,84085	Genel	343,618	486				

$p < ,05$ . (I.) : İçsel Motivasyon, (II.) : Dışsal Motivasyon, (III.) : Motivasyonsuzluk, (A): 1-59, (B): 60-84, (C): 85-100.

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyonlarının dışsal motivasyon [ $F_{(2-484)} = 13,34$ ;  $p < ,05$ ], içsel motivasyon [ $F_{(2-484)} = 16,05$ ;  $p < ,05$ ] ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında [ $F_{(2-484)} = 16,57$ ;  $p < ,05$ ] akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin dışsal motivasyonları ( $\bar{X} = 3,35$ ), 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilere göre ( $\bar{X} = 2,75$ ) daha yüksek düzeydedir. Buna karşın, 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin içsel motivasyonları ( $\bar{X} = 4,53$ ), 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilere göre ( $\bar{X} = 4,04$ ) daha yüksek düzeydedir. Bunun yanı sıra, 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin motivasyonsuzlukları ( $\bar{X} = 1,91$ ), 85-100 arasındaki öğrencilere ( $\bar{X} = 1,32$ ) göre daha yüksek düzeydedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonlarında akademik başarının önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulguyu, alanyazında farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilen çeşitli araştırma bulguları da desteklemektedir (Gottfried, 1985; Vallerand ve Bissonette, 1992; Wild, Enzle ve Deci, 1997; Lepper, Corpus ve Lyenger, 2005; Dinçer, 2008; Perlman ve Karp, 2010; Crow, 2011, San, 2012; Carreira,

Ozaki ve Maeda, 2013; Calp, 2013).

Deci ve Ryan (1994), içsel motivasyonun bireyin öğreneceklerini ve öğrenme sürecinde öğrendiklerini deneyimlemesine olumlu katkılarda bulunacağını belirtmektedir. Bununla birlikte içsel motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler, öz belirlenmiş davranış eğilimi göstermektedir. Öz belirlenmiş davranış eğilimi gösteren bireylerin öğrenmeye yönelik çabaları, ilgi ve merakları artmaktadır. Bu noktadan hareketle dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi, istek ve meraklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akademik başarı ortalaması düşük düzeyde olan öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin önem ve amacına yönelik ilgilerinin düşük düzeyde olduğu düşünülebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına göre motivasyon türlerinde farklılık olmasının nedenlerinden biri de derse verdikleri önemden kaynaklanabilir. Bu çerçevede akademik başarı ortalaması yüksek düzeyde olan öğrencilerin, düşük düzeydeki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerilerinin dersteki akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 46.

*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi)*

	Başarı Notu	n	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Girişimcilik	1-59	67	4,0547	,69507	Gruplararası	8,567	2	4,284	11,05	,00	A -C
	60-84	99	4,2963	,69134							
	85-100	321	4,4375	,58336	Gruplarıçi	187,623	484	,388			
	Toplam	487	4,3561	63,536	Genel	196,191	486				

$p < .05$ . (A): 1-59, (B): 60-84, (C): 85-100.

Tablo 46' ya göre dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri [ $F_{(2-484)}=11,05$ ;  $p < .05$ ] ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğüne yönelik yapılan Tukey testi sonucunda, 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler ( $\bar{X} = 4,05$ ) ile 85 -100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler ( $\bar{X} = 4,43$ ) arasında 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu bulgu, Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ortalamasının öğrencilerin derse yönelik girişimcilik becerilerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarı ortalaması yükseldikçe öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığı düşünüldüğünde bu durumun öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik yaratıcı düşünme becerilerinin dersteki akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 47.

*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşması (Varyans Analizi)*

	Başarı Notu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yaratıcı	1-59	67	3,9042	,82766	Gruplararası	15,756	2	7,878	18,60	,000	A -C
	60-84	99	4,2029	,70912							
	85-100	321	4,4161	,58767							
	Toplam	487	4,3024	,67398	Genel	220,762	486				

$p < ,05$ . (A): 1-59, (B): 60-84, (C): 85-100.

Tablo 47 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerileri [ $F_{(2-484)}=18,60$ ;  $p < ,05$ ] ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğüne yönelik yapılan Tukey testi sonucunda, 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler ( $\bar{X} = 4,41$ ) ile 1-59 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler ( $\bar{X} = 3,90$ ) arasında 85-100 arasında başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu bulgu, Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ortalamasının öğrencilerin derse ilişkin yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen önemli bir belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009), öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde onların etkinliklere ilgi göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda öğrencinin içsel olarak motive olmasını sağlanması öğrencideki yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği vurgulanmaktadır (Proctor ve Burnet, 2004). Bu noktadan hareketle, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu dikkate alındığında, başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde çıkması beklenen bir sonuçtur.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Özerklik Desteği Algılarının Girişimcilik ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini, İçsel ve Dışsal Motivasyon Üzerinden Açıkladığını Belirtilen Modelin Analizi.** Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini derste içsel ve dışsal motivasyon üzerinden açıklayan modelin bu yapıyı destekleyip desteklemediği Lisrel programında Yapısal eşitlik modeli (YEM) ile test edilmiştir. Bunun için öncelikle, araştırma modelinde yer alan kavramların ve alt boyutların arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede modelde yer alan kavramlar ve alt boyutları arasındaki kolerasyonlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 48’de sunulmaktadır.

Tablo 48

*Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel ve Dışsal Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki Korelasyonlar*

Kavramlar	1	2	3	4	5
1) Öğrenci Özerklik Desteği Algısı	1				
2) İçsel Motivasyon	.54*	1			
3) Dışsal Motivasyon	.02	-.20*	1		
4) Girişimcilik Becerileri	.50*	.40*	-.05	1	
5) Yaratıcı Düşünme Becerileri	.55*	.40*	-.02	.70*	1

p\* < .01

Tablo 48 incelendiğinde araştırmanın temel kavramları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmaktadır. Tabloya göre değişkenler arasında kolerasyon değerlerinin 0.9’u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede modelde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Öğrenci özerklik desteği ile içsel motivasyon arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .54, p < .01$ ) ; öğrenci özerklik desteği algısı ile girişimcilik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .50, p < .01$ ) ; öğrenci özerklik desteği algısı ile yaratıcı düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .55, p < .01$ ) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, dışsal motivasyonla içsel motivasyon arasında düşük

düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.20, p < .01$ ); belirlenmiştir. Ayrıca, girişimcilik becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .70, p < .01$ ) tespit edilmiştir.

Özerklik desteği ile girişimcilik ve özerklik desteği ile yaratıcı düşünme becerileri arasında ilişkiler olduğu alanyazında da ifade edilmektedir (Amabile, 1983; Amabile, 1996; Rotter, 1996, Muellar ve Thomas, 2001; Brice, 2002; Warner ve Wallau, 2008). Bunun yanı sıra, girişimcilik becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında doğrudan ilişki olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Titiz, 1991; Hisrich ve Peters, 2002; Olagunji, 2004; Hitt vd., 2005, Cardon, 2008; Wincent, Singh ve Donovan, 2009). Ayrıca, dışsal motivasyonun bazı unsurlarının öz belirlenmiş motivasyon içerdiği (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Connel, 1989; Gagne ve Deci, 2005; Deci Ryan, 2009a) dikkate alındığında içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkması beklenen sonuçtur. Bu çerçevede ifade edilen değerlerin araştırmada yer alan kavramlar arasında belirtilen modelin test edilmesi için uygun olduğu söylenebilir.

Araştırma problemi çerçevesinde düzenlenen modellerin test edilmesi için YEM 'den de yararlanılmıştır. Modellerin analizleri için Lisrel 8.8 Programı kullanılmıştır. Modelin test edilmesi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 52 ve Tablo 53 'te gösterilmiştir.

Tablo 49'da öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik içsel ve dışsal motivasyonları üzerinden dersteki girişimcilik becerilerini açıkladığına ilişkin yol analizinin uyum indekslerine ait değerler açıklanmaktadır.

Tablo 49.

*Önerilen Modelin Girişimcilik Becerileri ile İlgili Yol Analizi Uyum İndeksleri*

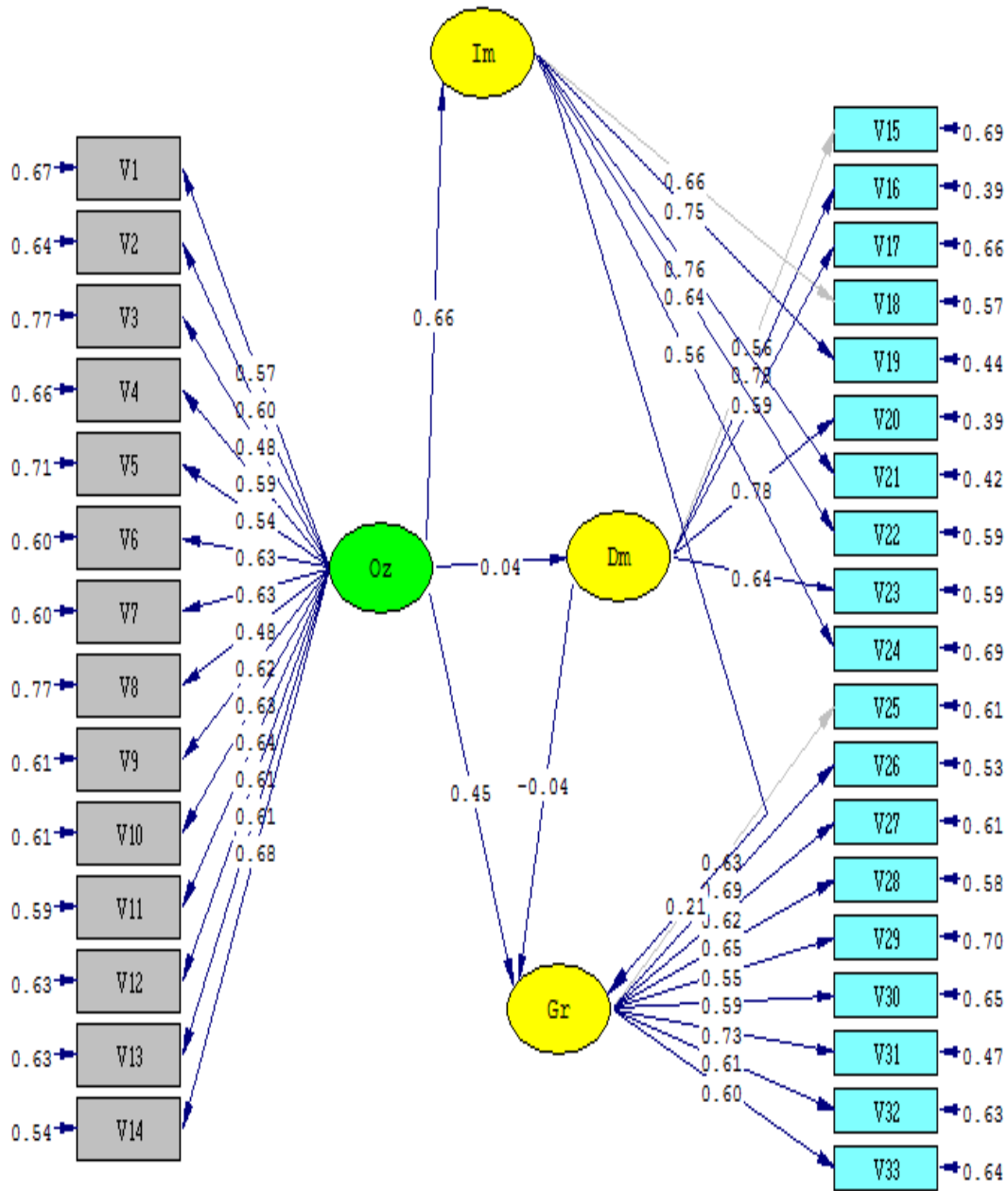
$X^2$	sd	p	$X^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1176.49	490	.000	2.4	.96	.93	.96	.87	.054

Tablo 49 öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerilerine ilişkin



yol analizlerini göstermektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin iyi değerler gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ( $X^2 = 1176.49$  ve  $sd = 490$ ) olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $X^2 /sd$  oranının 2.4 ( $1176.49/ 490 = 2.4$ ) olduğu görülmektedir.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde ifade edilebilir (Kline, 2005).

Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise .054 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın .06'dan küçük olması modelin iyi uyum indeksine sahip olduğunu göstermektedir (Thompson, 2004). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .96 ve NNFI değerinin .96 olması iyi uyuma (Sümer, 2000; Thompson, 2004) işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, GFI değerinin .87 olması kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir (Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu çerçevede araştırmanın kuramsal dayanağının bir adımını oluşturan modelin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır. Modelin yol analizine yönelik standardize kestirimler ise şekil 12'de sunulmaktadır.



Chi-Square=1176.49, df=490, P-value=0.00000, RMSEA=0.054

Şekil 12. Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Girişimcilik Becerileri ile İlgili Yol Analizi Standardize Kestirimleri

Şekil 12'ye göre YEM ile yapılan yol analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının, dersle ilgili içsel motivasyon üzerinden ( $\beta = .66$ ) derse yönelik girişimcilik becerilerini açıkladığı ( $\beta = .21$ ) ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte dersteki öğrenci özerklik desteği algısının dersle ilgili girişimcilik becerilerini doğrudan açıkladığı da görülmektedir ( $\beta$

= .45). Buna karşın, dersteki öğrenci özerklik desteği algısının, dersle ilgili dışsal motivasyon üzerinden ( $\beta = .04$ ) derse yönelik girişimcilik becerilerini ( $\beta = .04$ ) açıklayamadığı görülmektedir.

Bu bulgular, Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının; dersle ilgili girişimcilik becerilerine doğrudan, dersteki içsel motivasyon üzerinden ise bu becerileri dolaylı etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 53 te ise dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının dersteki içsel ve dışsal motivasyon üzerinden dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerini açıklayıp açıklamadığına yönelik değerler sunulmaktadır.

Tablo 50.

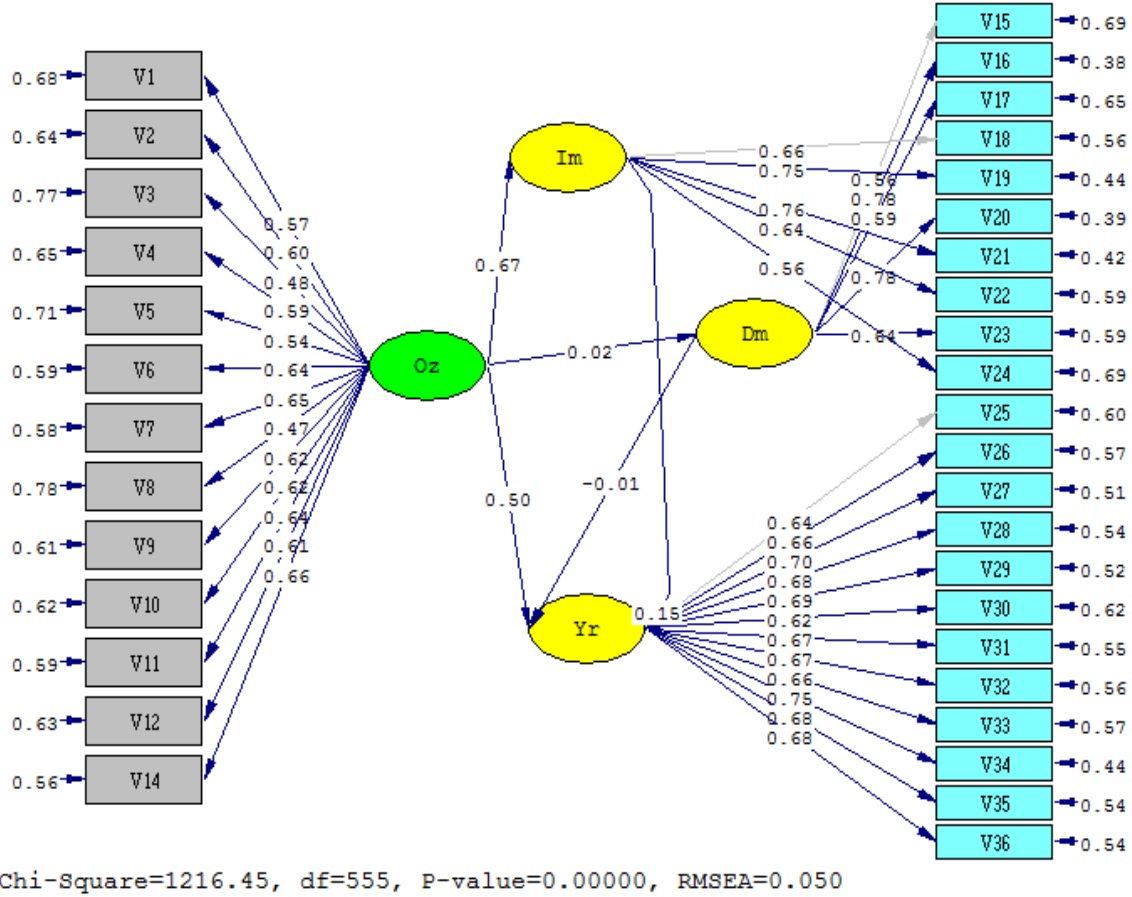
#### Önerilen Modelin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile İlgili Yol Analizi Uyum İndeksleri

$X^2$	sd	p	$X^2/sd$	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1216.45	555	.000	2.19	.97	.95	.97	.87	.050

Tablo 50 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin yol analizleri görülmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin iyi değerler gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ( $X^2 = 1216.45$  ve  $sd = 555$ ) olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında  $X^2/sd$  oranının 2.4 ( $1216.45 / 555 = 2.19$ ) olduğu ortaya çıkmaktadır.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005).

Yol şemasındaki RMSEA değeri incelendiğinde ise .05 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın .05 olması modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir (Jöreskop ve Sörborn, 1993; Sümer, 2000). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .97 ve NNFI değerinin .97 olması da iyi uyuma (Sümer, 2000; Thompson, 2004) işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, GFI değerinin .87 olması

kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir ( Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu çerçevede araştırmanın kuramsal dayanağının bir başka adımını oluşturan modelin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır. Modelin yol analizine yönelik standardize kestirimler ise şekil 13'te sunulmaktadır.



Şekil 13. Öğrenci Özerklik Desteği Algısı, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile İlgili Yol Analizi Standardize Kestirimleri

Şekil 13 incelendiğinde, YEM ile yapılan yol analizi sonucunda elde edilen bulguların dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının, dersle ilgili içsel motivasyon üzerinden ( $\beta = .67$ ) derse yönelik yaratıcı düşünme becerilerini açıkladığı ( $\beta = .15$ ) görülmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci özerklik desteği algısının dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerini doğrudan pozitif yönlü

açıkladığı da ortaya çıkmaktadır ( $\beta = .50$ ). Buna karşın, Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci özerklik desteği algısının dersle ilgili dışsal motivasyon üzerinden ( $\beta = .02$ ) derse yönelik yaratıcı düşünme becerilerini ( $\beta = .01$ ) açıklayamadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular, Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının; dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerini doğrudan, derste içsel motivasyon üzerinden ise bu becerileri dolaylı etkilediğini göstermektedir. Bu çerçevede modelin doğrulandığı söylenebilir.

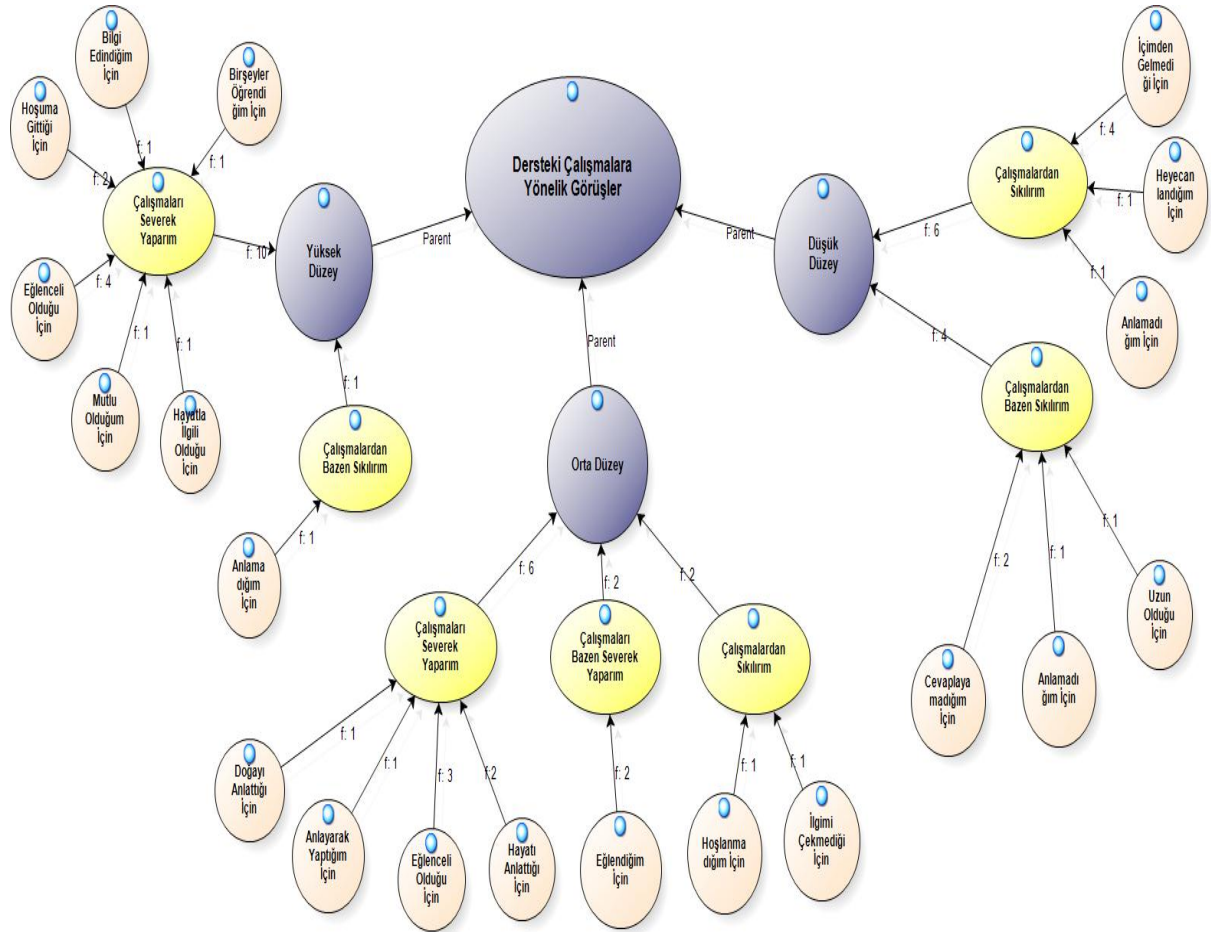
### **İkinci Aşamaya Yönelik Bulgular (Nitel Boyut)**

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel veriler, N-VIVO 10 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çerçevede dördüncü sınıf öğrencileri başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin farklı sorular karşısında verdikleri yanıtların değerlendirilmesi sonucundaki analizlerle elde edilmiştir. Böylece veriler, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinden oluşmaktadır. Analizler yapılırken, hazırlanan sorulara göre temalar ve bu temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Analizlerin ardından, ortaya çıkan bulgular, modelleştirilerek ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin tema ve alt temalara yönelik görüşleri verilere kaynak olabilmesi amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalara Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) yönelik görüşleri nitel veri kaynakları dikkate alınarak ana ve alt temalar şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri bir ana tema çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu ana tema “*Dersteki çalışmalara yönelik görüşler*” şeklinde adlandırılmıştır. Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan alt temalar Şekil 14’ te model çerçevesinde açıklanmıştır Bunun yanı sıra çalışmaları gerçekleştirirken öğrencilerin neler hissettiklerine yönelik görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır.



Şekil 14. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalara Yönelik Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model

Şekil 14 incelendiğinde, öğrenci görüşmeleri sonucunda, Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik öğrenci görüşlerinin düşük, orta ve yüksek düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerde farklılaştığını göstermektedir.

Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin bu temaya yönelik görüşleri, “*Bazen sıkılırım*” ve “*Sıkılırım*” alt temaları altında ortaya çıkmaktadır. “*Bazen sıkılırım*” teması

altında ortaya çıkan alt temalar ise *“Anlamadığım İçin”*, *“Uzun olduğu için”* ve *“Cevaplayamadığım için”* şeklinde sıralanmaktadır. *“Bazen sıkılırım”* temasında en fazla kodlanan alt temanın ise *“Cevaplayamadığım için”* alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda *“Sıkılırım”* temasına yönelik ortaya çıkan alt temalar ise *“İçimden gelmediği için”*, *“Anlamadığım için”*, *“Heyecanlandığım için”* şeklinde sıralanmaktadır. *“Sıkılırım”* temasında en fazla kodlanan alt temanın ise *“İçimden gelmediği için”* alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö<sub>d5</sub>** kodlu dördüncü sınıf öğrencisinin görüşleri aktarılmıştır:

*“Sosyal Bilgiler dersinde sıkılıyorum. ....Dersteki soruları isteyerek cevaplamıyorum. İçimden gelmiyor. Herkes bana baktığında heyecanlanıyorum. Derste boşluk doldurmalar oluyor, öğretmenimizin verdiği ödevler oluyor..... Bunları yaparken sıkılıyorum. Canım istemiyor” (Ö<sub>d5</sub>).*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö<sub>d2</sub>** kodlu öğrencinin görüşleri ise şu şekildedir:

*“Bazen sıkılıyorum. Böyle bazen sıkıntı basıyor. Anlamadığım yerler olduğunda. Konuları anlamadığım zaman oluyor. Boşluk doldurmalar oluyor bazen. Öğretmenimizin verdiği ödevleri, dersteki uygulamaları yaparken sıkılıyorum çünkü anlamıyorum “ (Ö<sub>d2</sub>)*

Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri, *“Severek yaparım”*, *“Bazen severek yaparım”* ve *“Sıkılırım”* alt temaları altında ortaya çıkmaktadır. *“Severek Yaparım”* temasında en fazla kodlanan alt temanın *“Eğlenceli olduğu için”* alt teması olduğu görülmektedir. *“Sıkılırım”* temasını oluşturan alt temaların eşit sayıda kodlandığı, *“Hoşlanmadığım için”*, *“İlgimi çekmediği için”* şeklinde sıralandığı ortaya çıkmaktadır. *“Bazen severek yaparım”* teması altında yalnızca bir alt temanın kodlandığı ve bunun *“Eğlendiğim için”* alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Ö<sub>06</sub>** ve **Ö<sub>010</sub>** kodlu öğrenciler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“ Çok severek yaparım. Sosyal Bilgiler dersindeki sorular çok eğlencelidir. Doğayı*

*insanları anlatıyor. Yerlere çöp atılmamasını anlatıyor. Dersteki etkinlikleri ve testleri hiç geciktirmem.” (Ö<sub>06</sub>)*

*“ Sosyal Bilgilerdeki metinleri bazen okumak istemem. Derste yorgun oluyorum bazen. Öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek istemiyorum. Parmak kaldırmıyorum. Çünkü çok az ilgimi çekiyor bazı konular. Sıkılıyorum.” (Ö<sub>010</sub>).*

Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri ise, “**Bazen sıkılırım** “ ve “**Severek yaparım**” alt temaları altında ortaya çıkmaktadır. “**Bazen Sıkılırım**” temasında kodlanan alt temanın ise yalnızca “**Anlamadığım için**” teması olduğu ortaya çıkmaktadır. “**Severek yaparım**” temasında en fazla kodlanan alt temaların ise “**Eğlenceli olduğu için**” ve “**Hoşuma gittiği için**” alt temaları olduğu görülmektedir.

Aşağıda Ö<sub>y1</sub> ve Ö<sub>y2</sub> kodlu dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri aktarılmaktadır:

*“ Ben çok seviyorum Sosyal Bilgiler dersini. Yeni şeyler öğreniyorum. Hayatla ilgili bilgiler alıyoruz. Geleceğe hazırlıyor bizi. Büyüyünce işimize yarayacak şeyler anlatıyor. Arkadaşlarımla beraber çalışmalar yapmama yardımcı oluyor. Eğlenceli geçiyor dersler. Çok eğleniyorum. Mesela araştırma veriyor öğretmenimiz. Merak edip araştırıyorum konuyu. Kitapta konuları anlamamız için resimler veriliyor. Bu resimlerle ders eğlenceli oluyor. Öğretmenimiz yaşamda karşılaştığımız bir sürü örnek veriyor. Bunlar bizim için önemli oluyor. İlerde karşılaştığımız diye. Derste birçok yeni bilgi öğreniyorum. Kulüpleri öğreniyorum, dışarda gördüğüm levhaları öğreniyorum. Bunlar beni mutlu ediyor” (Ö<sub>y1</sub>).*

*“ Bazen sıkılıyorum. Çok fazla etkinliği kısa zamanda yapmaya çalışıyoruz. Bazılarını anlamıyorum. Her şeyi yapmaya zamanım kalmıyor. Anlamıyorum. Bir sürü etkinlik oluyor. Kafam karışıyor. Bazı şeyleri yapmakta zorlanıyorum.” (Ö<sub>y2</sub>)*

Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının dersteki çalışmalardan sıkıldıkları ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derse karşı



ilgisiz oldukları ve dersin hedeflerini önemsemedikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle, başarı düzeyi düşük öğrenciler derste gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu çerçevede düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersin hedeflerinin, içeriğinin ve kazanımlarının farkında olmadıkları düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise, öğrencilerin çoğunluğunun dersteki çalışmalardan sıkılmadıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı gösteren öğrencilerin derse karşı ilgili oldukları, derste gerçekleştirilen etkinlikleri önemsedikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle orta düzey başarı gösteren öğrencilerin büyük bölümünün dersteki etkinliklere isteyerek katıldıkları söylenebilir.

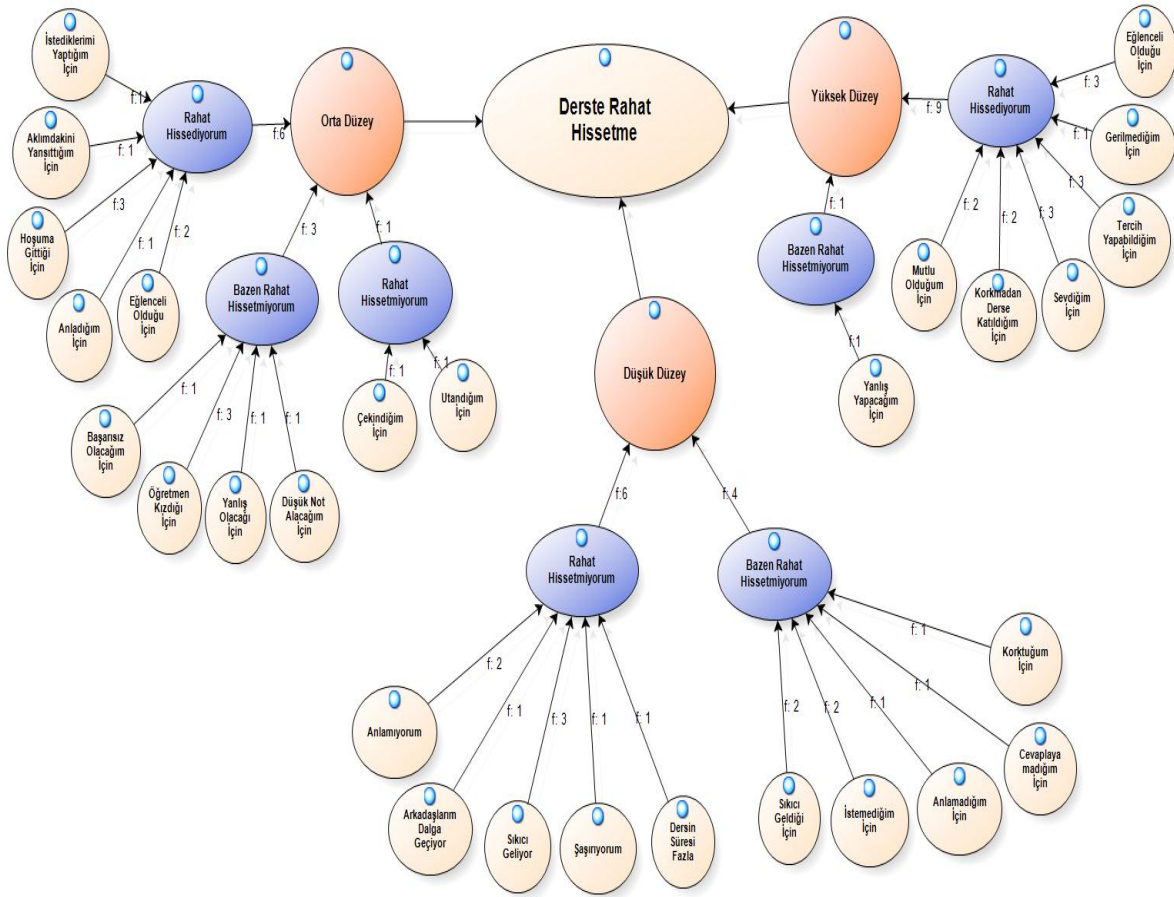
Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri ele alındığında ise öğrencilerin ağırlıklı olarak dersteki çalışmaları severek ve isteyerek gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dersteği öğrenme görevlerine veya etkinliklere isteyerek katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra, yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası olarak hissederek öğrenme sorumluluğu üstlendikleri söylenebilir. Bu çerçevede başarı ortalaması yüksek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu Calp 'ın (2013) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmayla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler; derse ilgi göstermeyen, derse katılmayan öğrenci profilleriyle sık sık karşılaşmaktadırlar. Bu tür öğrenciler öğrenmeye yönelik etkinlikleri deneyimlemedikleri gibi bu etkinliklere karşı içsel motivasyon düzeyleri de düşük kalmaktadır (Anderman ve Maehr, 1994). Herhangi bir öğrenme etkinliğini bireyin isteyerek ve kendiliğinden harekete geçerek gerçekleştirmesi öğrenme sürecinin işlevsel olmasındaki en önemli etkenlerden biri olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Lepper, Corpus ve Lyengar, 2005;

Baylan, 2007; San, 2012; Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou ve Sioumala, 2012).

İçsel motivasyonun içsel denetim odağına bağlı öğrenme amaçlarıyla doğrudan ilişkisi olduğu düşünüldüğünde bu motivasyon türünün akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği araştırma sonuçlarıyla da ortaya çıkmaktadır (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons v.d., 2005). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde başarı düzeyi düşük öğrencilere, anlamlı ve zengin öğrenme yaşantıları sunması büyük önem taşımaktadır. Derse karşı ilgi ve merak, öğrencinin içsel olarak motive olmasıyla sağlanabilir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Öğrencinin öğrenmeye yönelik istek, çaba ve ısrarının sürmesi için öğretmenin sınıf içi uygulamalarda kontrol edici yaklaşımlardan kaçınması gerekir (Black ve Deci, 2000). Öğrencinin sıkılması ya da derse karşı ilgisiz kalmasının öğrenci özerklik desteğinin eksikliğine işaret eden önemli bulgu olduğu unutulmamalıdır.

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirirken Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) gerçekleştirirken neler hissettikleri nitel veri kaynakları dikkate alınarak ana ve alt temalar şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki çalışmaları gerçekleştirirken neler hissettiklerine yönelik bir ana tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu ana tema “ *Derste rahat hissetme*” şeklinde adlandırılmıştır. Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan alt temalar Şekil 15’ te model çerçevesinde açıklanmıştır Bunun yanı sıra öğrencilerin çalışmaları gerçekleştirirken neler hissettiklerine yönelik görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 15. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirirken Neler Hissettiklerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model

Şekil 15 incelendiğinde öğrenci görüşmeleri sonucunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirirken neler hissettiklerinin düşük, orta ve yüksek düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerde değişiklik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste kendilerini rahat hissedip hissetmediklerine yönelik görüşlerinin “*Hissetmiyorum*” ve “*Bazen hissetmiyorum*” şeklinde iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. “*Hissetmiyorum*” teması altında toplanan alt temaların ise “*Sıkıcı geliyor*”, “*Anlamıyorum*”, “*Şaşıyorum*”, “*Dersin süresi fazla*” ve “*Arkadaşlarım dalga geçiyor*” şeklinde sıralanmaktadır. “*Bazen hissetmiyorum*” alt teması çerçevesinde ortaya çıkan alt temalar ise “*Sıkıcı geldiği için*”, “*İstemediğim için*”, “*Anlamadığım için*”, “*Cevaplayamadığım için*”, “*Korktuğum için*” olarak ortaya çıkmaktadır.

Ö<sub>d1</sub> ve Ö<sub>d7</sub> kodlu düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları yaparken kendilerini rahat hissedip hissetmediklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Sosyal Bilgiler dersinde kendimi bazen rahat hissetmiyorum. Öğretmenimin derste istediği şeylerin bazıları zor olduğu için sıkılıyorum. Öğretmenim derste soru sorduğunda cevaplayamayacağımı düşünerek korkuyorum. Derste okuma parçalarını okuyamadığımda utaniyorum. Metinlerin bazılarını okumak istemiyorum.” (Ö<sub>d1</sub>).*

*“Derste kendimi rahat hissetmiyorum. Başım ağrıyor hemen. Soruları anlamadığımdan cevaplayamıyorum. Cevaplayamadığımda üzülürüm diye kendimi rahat hissetmiyorum. Derste çalışmaları yaparken şaşırıyorum. Yanlış yaparım diye elim ayağım titriyor” (Ö<sub>d7</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerinin üç alt tema altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; **“Hissediyorum”**, **“Bazen hissetmiyorum”**, **“Hissetmiyorum”** şeklinde sıralanmaktadır. **“Hissediyorum”** teması altında beş alt temanın toplandığı görülmektedir. Bunlar; **“Hoşuma gittiği için”**, **“Eğlenceli olduğu için”**, **“Anladığım için”**, **“Aklımdakileri yaptığım için”** ve **“İstediklerimi yaptığım için”** alt temalarıdır. **“Bazen hissetmiyorum”** teması altında ise dört alt temanın toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; **“Öğretmen kızdığı için”**, **“Yanlış olacağı için”**, **“Düşük not alacağım için”** ve **“Başarısız olacağım için”** alt temalarıdır. Son olarak, **“Hissetmiyorum”** teması altında ise iki alt temanın oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bunlar ise, **“Çekindiğim için”** ve **“Utandığım için”** şeklinde sıralanmaktadır.

Aşağıda konuyla ilgili Ö<sub>08</sub>, Ö<sub>03</sub> ve Ö<sub>01</sub> kodlu öğrencilerin görüşleri aktarılmıştır:

*“Mesela derste çalışmaları yaparken çok rahat hissediyorum. Hiç sıkılmıyorum. Çünkü derste yaptıklarımız çok eğlenceli oluyor. Öğretmenimi de güzelce dinliyorum. Dinledikçe dinleyesim geliyor. Bir keresinde derste hayvanların özelliklerini işliyorduk. Öğretmenimiz hayvanların ne gibi özellikleri olduğunu sormuştu. Parmak kaldırarak aklımdakileri söylemiştim. Çok rahatça soruyu*

yapabilmişim. Derste bazen resim çalışmaları da yapıyoruz. Çiçekler, ormanlar, kırlar, yaşadığımız yerlerin resimlerini yapıyoruz. Çok eğlenceli oluyor. Ben bu derste çok rahatım. Projelerde güzel oluyor. Kendi istediklerimizi yapıyoruz.” (Ö<sub>08</sub>).

“Canım sıkılıyor arada. Bazen rahat hissetmiyorum. Öğretmen yavaş anlatıyor o zaman canım sıkılıyor. Mesela doğal afetleri anlatırken öğretmen soru sormuştu. Parmak kaldırmak istemedim. Yanlış yaparım diye düşündüm sonra öğretmen kızar bana. Bazen yanlış olur diye derste rahat olamıyorum. Söyleyemiyorum. Dersten düşük not alırım diye derste yaptıklarımıza katılmak istemiyorum.” (Ö<sub>03</sub>)

“Sosyal Bilgiler dersinde okumak istemiyorum. Yanlış okurum.....utanıyorum. ....Derste çekiniyorum.” (Ö<sub>01</sub>).

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste kendilerini rahat hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşlerinin iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; “**Hissediyorum**” ve “**Bazen hissetmiyorum**” şeklinde ortaya çıkmaktadır. “**Hissediyorum**” teması bağlamında ortaya çıkan alt temalar ise “**Eğlenceli olduğu için**”, “**Sevdiğim için**”, “**Tercih yapabildiğim için**”, “**Mutlu olduğum için**”, “**Korkmadan derse katıldığım için**”, “**Gerilmediğim için**” şeklinde sıralanmaktadır. “**Bazen hissetmiyorum**” teması altında ise yalnızca “**Yanlış yapacağım için**” alt temasının oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda, Ö<sub>y4</sub> ve Ö<sub>y10</sub> kodlu yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aktarılmıştır:

“ Derste rahat hissediyorum. Araştırma yapmak, yeni bilgiler öğrenmek hoşuma gidiyor. Çünkü gerçek hayatla ilgili bilgiler ediniyorum. Öğretmenim derste söyleyeceğim yanlış olsa da yanlışımı düzeltiyor. Anlamayınca öğretmen anlatıyor bana. Öğretmenimin derste parmak kaldırdığımda yanlış bir şey söylesem de yanlışımı düzeltereğini, bana kızmayacağını biliyorum. Bilmediğimde bilmedim diyyorum. Zor sorunca bir daha anlamaya çalışıyorum. Mesela metinleri rahatça okuyorum. Severe okuyorum. Rahat hissetmediğim hiç olmadı. Geçen gün

*öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde araştırma verdi. Severek araştırdım. Verdiği araştırmada ne bulduysam anlattım derste. Anlatırken kendimi rahat hissettim. Bir derste de öğretmenim soru cevapla Cumhuriyetin ne olduğunu sordu. Cumhuriyetin milletin kendi kendini yönetmesi olduğunu rahatça söyleyebildim. Bir keresinde de öğretmenim sosyal kuruluşlarla ilgili kompozisyon yazın demişti. Onu yaparken kendimi çok rahat hissettim. Hiç sıkılmadım. Aslında çok eğlenceli geldi. Sevdiğim için Sosyal Bilgiler dersini.” (Öy4).*

*“ Bazen hissetmediğim oluyor. Öğretmenim sorular sorarken yanlış yapacağımı düşünürüm. Bir defasında bir şeyi araştırmamızı istemişti. İsteddiği şeyi araştırıp hiçbir şey bulamamıştım. Kendimi kötü hissetmişim. Üzülmişim.” (Öy10).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin büyük bölümü dersteki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler v.d.) gerçekleştirirken kendilerini rahat hissettiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dersteki özerklik desteği algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikleri severek ve isteyerek gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Bu bulgu, öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyona sahip olduklarını da göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin dersi ilginç, hoş ve eğlenceli buldukları, dersteki öğrenme etkinliklerine severek katıldıkları söylenebilir. Wallace, Sung ve Williams (2014)'ın K-8 okullarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenci özerkliğini destekleyen sınıf yönetiminin öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini desteklediği ve uzun süreli öğrenme etkinliklerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Liu, Wang, Kee, Koh, San, Lim ve Chua (2014) tarafından kolej öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada ise öğrenciye sunulan özerklik desteği stratejisinin öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmesine katkıda bulunduğu ve derse yönelik kaygısının azalmasını sağladığını göstermektedir. Crow (2011) içsel motivasyona bağlı olarak bilgi

edinmeye çalışan öğrencilerdeki içsel motivasyon kaynaklarının temel dayanağının ilgi ve merak olduğunu belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise, öğrencilerin bir kısmının derste yürütülen çalışmaları rahat şekilde gerçekleştirmedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise aksi yönde görüş belirtip dersteki etkinlikleri rahatça gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikleri rahat bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine yönelik görüşlerinin farklılaştığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bir bölümünün Sosyal Bilgiler dersinde yüksek düzeyde özerklik algısı desteğine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın bir bölüm öğrencinin dersteki çalışmalara katılmasının temel nedeninin dışsal kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu tür öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dışsal motivasyona bağlı olarak etkinlikleri yürüttükleri söylenebilir. Öğrenci özerkliğinin temel ölçütü ödül, ceza gibi dışsal kontrol araçlarının öğrenme ortamından kaldırmaktır (Deci ve Ryan, 1994). Bu noktadan hareketle orta düzey başarıya sahip öğrencilerin ilgi ve merak duyduğu çeşitli etkinliklerin derste öğrencilere sunulması gerekir (Markland vd., 2005). Başka bir ifadeyle, öğrencideki denetim odağı içsel olduğu oranda öğrenci özerk olmaktadır.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerinin dersteki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler v.d.) gerçekleştirirken kendilerini rahat hissetmedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derse yönelik özerklik desteği algılarının düşük olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, düşük düzeyde başarı ortalamasına sahip öğrenciler Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları severek ve isteyerek gerçekleştirmemektedir. Öğrencilerin dersteki çalışmaları yapma nedenlerinin çeşitli dışsal kaynaklı araçlar yoluyla (korku ve zorlama) gerçekleştiği düşünülebilir. Bu durum

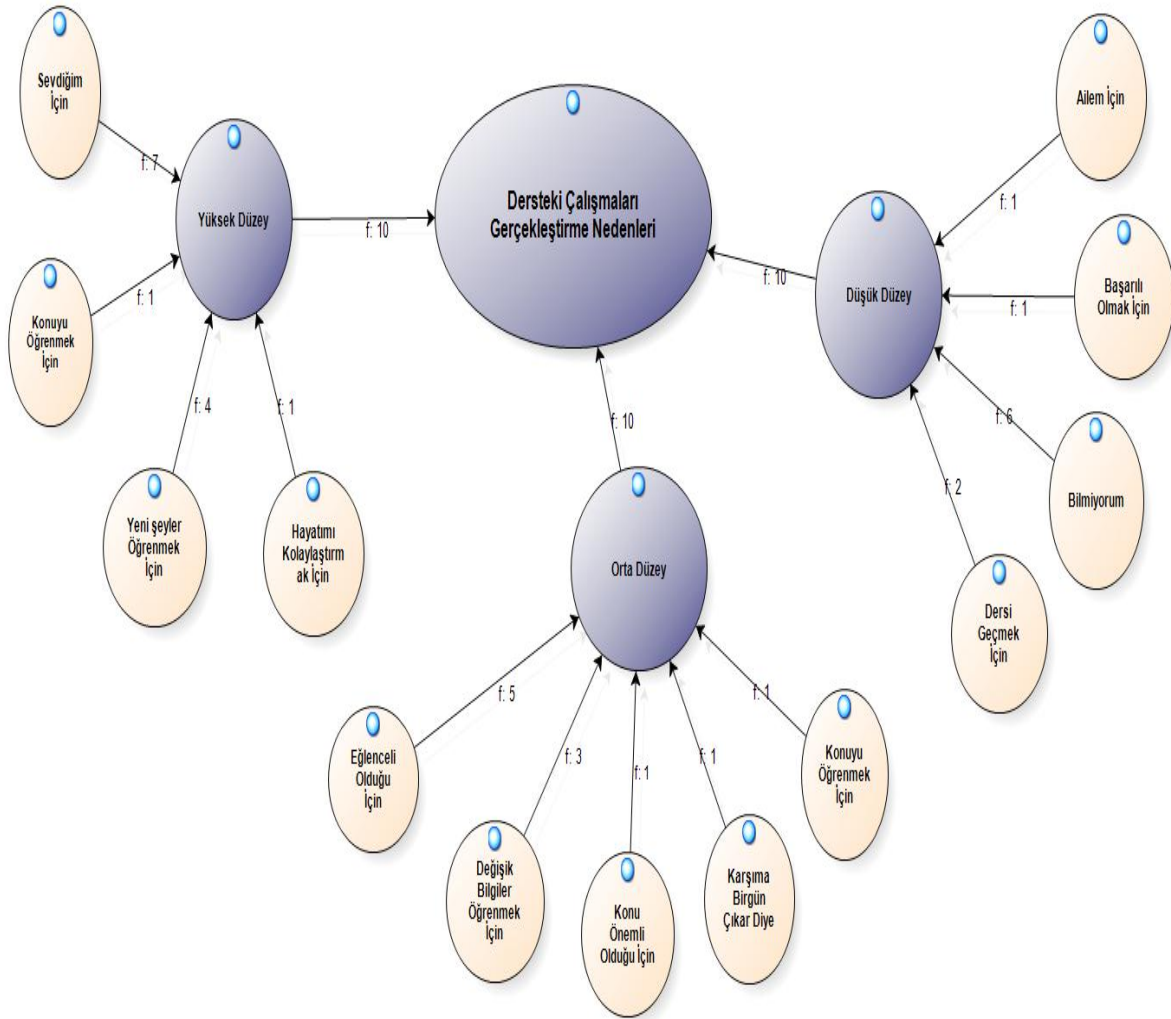
öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonlarının düşük olduğunu, öğrencilerdeki denetim odağının içsel olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulguyu Lepper, Corpus ve Lyengar (2005) 'ın ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırma bulguları da desteklemektedir. Öğrencinin gelişimi ve özerk eğilim göstermesinde özerklik desteği başat rol oynamaktadır. Öğrencinin tercihlerine müdahale edilmesi, öğrenciye baskıcı ve zorlayıcı bir yaklaşım sergilenmesi öğrencide öğrenme görevlerine yönelik isteksizliğe neden olmaktadır. Bu sonuç öğrencinin derste başarısız olmasına neden olmaktadır ( Fenney ve Trusf, 2010).

Öğrenme sürecinde çeşitli seçenekler sunmak, soru sormaya cesaretlendirmek, öğrencinin özerklik desteği algısına katkıda bulunmaktadır (Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert, 2010). Öğretmenlerin ders boyunca uyguladığı öğretimsel yaklaşımların öğrenci özerkliğine olumlu ya da olumsuz etkilediği unutulmamalıdır (Reeve ve Jang, 2006). Öğretmenin öğrencilerin isteklerini dikkate alması, derste tehdit edici ya da baskılayıcı bir dil kullanmaması öğrenci özerklik desteğini sağlamada büyük önem taşımaktadır (Reeve, 2006). Öğrenci özerkliğini desteklemede temel unsurlardan bir diğeri de öğrenci katılımının sağlanması ve artırılmasıdır (Reeve, 2009). Öğretmenin oluşturduğu sınıf atmosferi öğrencinin içsel motivasyonunu (öz belirlenmiş motivasyon) ve derse olan ilgi ve merakını doğrudan etkilediği unutulmamalıdır.

**Öğrencilerin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme nedenlerine yönelik görüşleri.** Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme nedenleri irdelenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) gerçekleştirme nedenleri nitel veri kaynakları değerlendirilerek tema ve alt temalar şeklinde sunulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki



çalışmaları gerçekleştirme nedenlerine ilişkin bir ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ana tema “ *Dersteki çalışmaları gerçekleştirme nedenleri*” şeklinde adlandırılmıştır. Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan alt temalar Şekil 16’ da model çerçevesinde açıklanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikleri gerçekleştirme nedenleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.



Şekil 16. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmaları Gerçekleştirme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model

Şekil 16’ ya göre öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinin düşük, orta ve yüksek düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerde farklı gerekçelere dayandığı ortaya çıkmaktadır.

Düşük düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler

dersindeki çalışmalarını gerçekleştirme nedenleri, **“Bilmiyorum”**, **“Dersi geçmek için”**, **“Ailem için”** ve **“Başarılı olmak için”** şeklindeki alt temalar altında toplanmaktadır. Düşük düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersteki çalışmalarını gerçekleştirme nedenlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt temalar incelendiğinde en fazla kodlanan alt temanın **“Bilmiyorum”** alt teması olduğu görülmektedir. En az kodlanan alt temaların ise **“Ailem için”** ve **“Başarılı olmak için”** alt temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ö<sub>a3</sub>, Ö<sub>a6</sub> ve Ö<sub>a8</sub> kodlu öğrenciler dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerini şu şekilde aktarmıştır:

*“ Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen bana proje ya da araştırma ödevi verdiğinde rahatlıkla yapmayı severim. Neden ve niye yaptık diye bazen düşünüyorum. Başarılı olmak için. Sosyal Bilgileri geçmek için yapıyorum. Öğretmen bazen neden yaptığımızı anlatmayabiliyor. Bir şey demiyor. Öğretmen bazen ne derse onu yapıyoruz. Konuları işleyerek ders çalışmak için. Konuları bitirdiğimizde dersi geçmek için.” (Ö<sub>a3</sub>)*

*“ Derste çalışmaları neden yaptığımızı bilmiyorum. Öğretmenimiz derste kitaptakileri okumamız için bize zaman veriyor ama neden verdiğini bilmiyorum. Bunları okuyun diyor. Size söylemiştim diyor. Bende parmak kaldırıp kafamda kalanları anlatıyorum. Bunları neden yaptığımı bilmiyorum. Düşünüyorum ama aklıma bir şey gelmiyor.” (Ö<sub>a6</sub>).*

*“Valla bilmiyorum. Derste çalışmaları ve ödevleri neden yaptığımı anlamıyorum. Öğretmen soruyor biz de cevap veriyoruz. Diyecek bir şeyim yok.” (Ö<sub>a8</sub>)*

Düşük düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerinin dışsal kaynaklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler derste öğretmenlerini dışsal denetim odaklı dinlemektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenleri dışsal koşullardan kaynaklanmaktadır. Dersin amacının ve öneminin kavranmaması öğrencilerin öğrenme görev ya da etkinliklere katılımını

azaltmaktadır (Legault vd., 2006). Bu çerçevede düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilere öğretmenin, dersin önemi ve amacına yönelik aydınlatıcı ve açıklayıcı bilgiler vermesi gerekir. Dönüt ve geri bildirimler kadar hedeflerin açıklanması da öğrencilerin algılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Vallerand, 1982). Guenette (2007) öğretmen tarafından aydınlatıcı ve bilgilendirici açıklamaların uygun bir yapı ve zamanda verilmesinin öğrencinin içsel motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Öğrencilere dersin amacının ve öneminin belirtilmesi öğrencilerin aynı zamanda derse olan ilgisini de olumlu yönde etkilemektedir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste çalışmaları gerçekleştirme nedenlerine yönelik alt temaların **“Konu önemli olduğu için”**, **“ Değişik bilgiler öğrenmek için”**, **“ Konuyu öğrenmek için”**, **“Eğlenceli olduğu için”**, **“Karşıma bir gün çıkar diye”** şeklinde olduğu görülmektedir. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt temalar incelendiğinde ise en fazla kodlanan alt temanın **“Eğlenceli olduğu için”** alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, en az kodlamanın yapıldığı alt temaların **“ Konu önemli olduğu için”**, **“ Karşıma bir gün çıkar diye”** ve **“ Konuyu öğrenmek için”** şeklindeki alt temalar olduğu görülmektedir.

Ö<sub>02</sub> ve Ö<sub>09</sub> kodlu öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*“Konuyu öğrenmek için. Aklımızda kalması için. Mesela bir yere gittiğimizde soru sorduklarında onlara cevap vermek için konuyu öğreniyorum. Okulda derste okuduğumuz, dinlediğimiz ve anlattığımız şeyleri öğrenmemiz gerekiyor. Bu şeylerin aklımda kalması önemli. Okudukça bu şeylerin önemli olduğunu anlıyorum. Mesela paramı biriktirmemin önemli olduğunu öğrendim. Kliplerin bizim için faydalı olduğunu öğrendim. Mesela aile bütçesi konusu vardı. O konuyu öğrendiğimde aile bütçesinin önemli olduğunu öğrendim. Değişik bilgiler öğrendiğimiz şeyler. Öğretmenimizde işlediğimiz şeylerin önemli olduğunu söylüyor” (Ö<sub>02</sub>).*

*“ Dersim ilerlesin diye yapıyorum. Eğlenceli olduğu için dersi yapıyorum.*

*Bilgilerimiz biraz daha ilerlesin diye yapıyorum. İşlediğimiz bir derste yönleri anladım. Yönlerin yolumuzu daha kolay bulmak için önemli olduğunu öğrendim. Yönleri öğrendiğime çok sevindim. Derste örnekleri yaparken çok eğlendim. Yönleri öğrendiğimde evime, okuluma nasıl gidebileceğimi, bakalı nasıl bulabileceğimi öğrendim. Öğrendiklerimiz karşımıza bir gün çıkıyor. Sosyal Bilgiler dersinde işlediklerimizi öğrenmeliyiz.” (Ö<sub>09</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinin içsel kaynaklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenciler, çalışmaları içsel denetim odaklı gerçekleştirmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilere özerklik desteği sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği sağlamada, kendilerinin sahip olduğu motivasyon yaklaşımı da büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin özerk motivasyona sahip olmaları öğrencilerin içsel motivasyonunu (öz belirlenmiş motivasyonunu) etkilemektedir. Söz konusu etki, öğretmenin derste işleyeceği konunun öneminin farkında olmasından dolayı öğrencilere dersin önemini kavratarak derse katmaktır (Roth vd., 2007). Ders süresince özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrenme görevlerini ve bu görevlerin sınırlarını öğrencilerine açık ve anlaşılır şekilde ifade etmektedirler (Mageau ve Vallerand, 2003).

Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinden oluşan alt temaların “*Sevdiğim için*”, “*Yeni şeyler öğrenmek için*”, “*Konuyu öğrenmek için*” ve “*Hayatımı kolaylaştırmak için*” şeklinde sıralandığı ortaya çıkmaktadır. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin ders süresince çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt temalar incelendiğinde ise en fazla kodlanan alt temanın “*Sevdiğim için*”, en az kodlanan alt temaların ise “*Hayatımı kolaylaştırmak için*” ve “*Konuyu öğrenmek için*” alt temaları olduğu görülmektedir.

Ö<sub>y5</sub> ve Ö<sub>y7</sub> kodlu öğrenciler, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Çalışmaları hayatımı kolaylaştırmak için yapıyorum. Yaşadığımız yer ünitesinde kroki ve yönleri öğrenmiştim. Önceden bir yere gitmek benim için çok zor olmuştur. Şimdi bir yere giderken yönümü nasıl bulacağımı biliyorum. Gideceğim yeri daha kolay buluyorum. Üretimden tüketime konusunu Sosyal Bilgiler dersinde işledik. Tüketim ve yemeklerle ilgili bilgi edindim. Markete giderken alacağım yiyeceklerin son kullanma tarihlerine artık bakıyorum. Son kullanma tarihine bakmayı ihmal etmiyorum. Sosyal Bilgiler dersi daha sağlıklı olmamı sağlıyor. Hayatımızı kolaylaştırıyor. Hayatımızla ilgili yeni bilgiler veriyor. Derste yeni şeyler öğreniyoruz. Mutlu oluyorum. Dersi çok seviyorum, öğretmenimizi de.” (Ö<sub>y5</sub>).*

*“ Sosyal Bilgiler dersinden önce yaşadığımız çevreyle ilgili çok az şey biliyorduk. Dersten sonra yaşadığımız yerle ilgili birçok yeni bilgi öğrendik. Bilinçli tüketiciyi, nasıl alışveriş yapacağımızı bunu gibi şeyleri öğrendik. Bu çalışmaları öğreniyoruz. Örneğin bir üniteyi işlerken teknolojik araçları öğrendik, krokiler ve şekilleri öğrendik. Öğrendiklerimiz yaşadığımız yerlerde, hayatımızda yeni şeyler öğrenmemizi sağlıyor. Yeni şeyler öğrenmek beni çok mutlu ediyor. ....Doğayı tanıyoruz, çevreyi öğreniyoruz derste. Demokrasiyi anlıyoruz. Ülkemizin adının neden değiştirildiğini öğreniyoruz.” (Ö<sub>y7</sub>).*

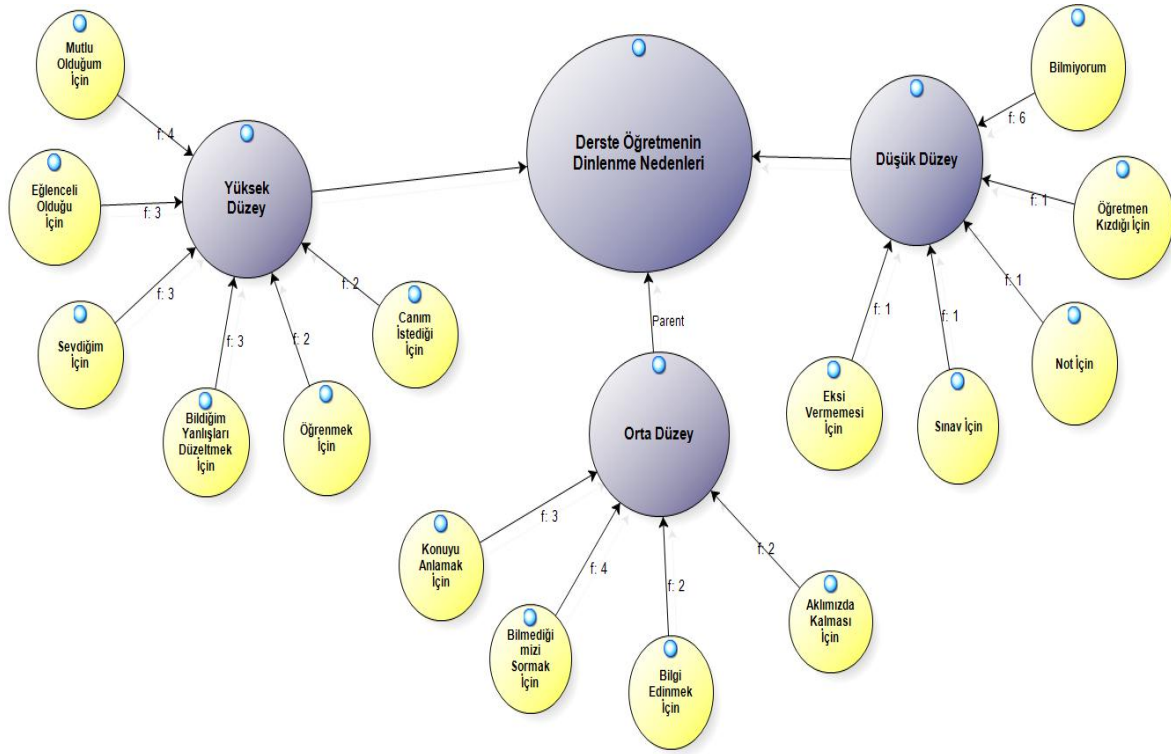
Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme nedenlerinin içsel kaynaklı olduğu görülmektedir. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dersin önemini ve anlamını kavradıkları söylenebilir. Buna ek olarak, başarı ortalaması yüksek öğrencilerin denetim odağının içsel kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum başarı ortalaması yüksek öğrencilerin öz belirlenmiş motivasyona (içsel motivasyon) sahip olduğunu göstermektedir. Öz belirlenmiş motivasyon öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir öğedir (Wehyemer vd., 1998).

Öğrencilerin öz belirlenmiş motivasyona (içsel motivasyon) sahip olmalarında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini dışsal araçlarla yönlendirdiğini fark ettiklerinde davranış eğilimlerini dışsal odaklı

gerçekleştirmektedir. Bu durum öğrencilerin derste işlenen konuları anlamsız ve gereksiz bulmalarına yol açmaktadır.

Temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli olan etkenlerden biri de derste işlenen konu ya da ünitenin önemini öğrencilere açıklamaktır. Bu durum, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere mantıklı gerekçeler sunmasını gerektirmektedir. Derste işlenen konuyla ilgili mantıklı gerekçeler sunmak öğrencilerin ilgilenmedikleri etkinlik ya da öğrenme görevlerine karşı tutumlarının değişmesine yol açmaktadır (Jang, 2008). Bireylere herhangi bir etkinliğin gerekçesi ya da nedeninin mantıklı bir açıklaması yapıldığında bireyler öğrenme görev ve etkinlikleri önemsemektedir.

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Öğretmenlerini Dinleme Nedenlerine Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenleri incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerini dinleme nedenleri nitel veri çıktıları dikkate alınarak tema ve alt temalar şeklinde gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerine ilişkin bir ana tema belirlenmiştir. Belirlenen bu ana tema “*Derste öğretmenin dinlenme nedenleri*” şeklinde isimlendirilmiştir. Ana tema altında oluşturulan alt temalar ise Şekil 17’de model çerçevesinde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerine yönelik görüşlerinden oluşan cümleler doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır.



Şekil 17. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerini Dinleme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model

Şekil 17 incelendiğinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerinin dışsal koşullardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin derste öğretmenlerini, içsel olmaktan çok dışsal motivasyonla dinlemektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin derste öğretmenlerini dinleme nedenleri, kendileri için bu davranışın hoş, ilginç ya da eğlenceli olmasından kaynaklanmamaktadır. Düşük başarıya sahip öğrenciler, öğretmenlerini ilgi, istenç ya da hoşlanma gibi içsel nedenlerden dolayı dinlememektedir. Bu bulgu, Lepper, Corpus ve Lyengar (2005) tarafından gerçekleştirilen “Sınıflardaki içsel ve dışsal motivasyon yönelimleri: Yaş farklılıkları ve akademik ilişkiler” adlı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Lepper, Corpus ve Lyengar (2005), öğrencilerin başarı notlarıyla içsel motivasyonları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin her sınıf düzeyinde (üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar) ortaya çıktığını belirlemiştir. Bununla birlikte, Carreira, Ozaki ve Maeda (2013) “ Japonya’daki ilkökul öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyon

modeli” isimli araştırmalarında öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi yükseldikçe öğretmen in işlediği derse olan ilgisinin ve katılımının artığını belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerdeki dışsal motivasyon düzeyinin artışıyla birlikte bu ilgi ve katılımın azaldığına dikkat çekmişlerdir.

İçsel motivasyon öğrenenin öğrenmeye yönelik eylemlerini başlatması ve sürdürmesinin ana nedeninin içsel ve yaratıcı bir süreç ya da istekten kaynaklandığını açıklamaktadır. Buna karşın dışsal motivasyon, bireyin dışsal kontrol ya da ödüllere göre öğrenmeye yönelik eylemlerini başlatmasıdır (Siquera ve Wechsler, 2006). Bu çerçevede dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenleri içsel bir istekten kaynaklanmamaktadır.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerine yönelik görüşleri ise **“Bilmiyorum”**, **“Öğretmen kızdığı için”**, **“ Not için”**, **“ Sınav için”**, **“Eksi vermemesi için”** şeklindeki alt temalar altında toplanmaktadır. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerini oluşturan alt temalar incelendiğinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt temanın **“ Bilmiyorum”** alt teması olduğu görülmektedir. En az yüklemenin yapıldığı alt temaların ise **“Öğretmen kızdığı için”** ve **“Not için”** , **“ Sınav için”**, **“ Eksi vermemesi için”** temaları olduğu görülmektedir.

Ö<sub>d4</sub> ve Ö<sub>d9</sub> kodlu öğrenciler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

*“Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimi sınavda başarılı olmak için dinliyorum. Çünkü bir sınav olursak 100 almak için istiyorum. Konuları kaçırırsak sınavlarda düşük alabiliriz. Öğretmeni dinlerken sıkılıyorum. Canım dinlemek istemiyor. Uykum geliyor. Öğretmen bana kızmasın diye dinliyorum bazen. Dersteki şeyleri yapmazsam hem kızar hem de düşük not alırım. Sosyal Bilgiler sınavından başarılı olmam lazım. Öğretmenimin bana kızmasını istemiyorum. Notumun kötü*



*olmasını istemem. Üzülürüm sonra.” (Ö<sub>44</sub>).*

*“ Bilmiyorum. Bazen arkadaşlarım dinlemiyor şakalaşiyor. Öğretmenimiz anlatıyor dinlemeyenleri görüyor. Öğretmenimiz dikkatlice anlatıyor. Neden anlatıyor bilmiyorum. Derste bazı arkadaşlarım başka şeylerle ilgileniyor. Konuşuyorlar, gürültü yapıyorlar öğretmen dersi anlatırken. Ders bu şekilde bitiyor bazen. Bir de öğretmen dinlemeyenlere eksi veriyor. Eksi almak istemiyorum. Öğretmenimi dinlemeye çalışıyorum ” ( Ö<sub>49</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerinin ise düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerine göre önemli oranda farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerinin kendi ilgi, istek ve meraklarından kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrenciler ders süresince öğretmenlerini içsel motivasyonla dinlemektedir. Öğrenciler öğretmenlerini içsel şekilde onaylayarak dinlemektedir. Bu noktadan hareketle başarı ortalaması yüksek öğrencilerin öğretmenlerini öz belirlenmiş motivasyonla (içsel motivasyon) dinledikleri düşünülebilir. Bu bulgu, Crow (2011)' un “Beşinci sınıf Öğrencilerinin Bilgiye erişimde içsel motivasyonlarının incelenmesi” adlı araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Crow (2011) içsel motivasyona bağlı olarak bilgi edinmeye çalışan öğrencilerin içsel motivasyonlarının temel kaynağının ilgi ve merak olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte San (2012), “Malezyalı öğrencilerin özerklik desteği, içsel motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” isimli araştırmasında öğrencilerin içsel motivasyonun nedenini herhangi bir eylemi ya da etkinliği isteyerek ve kendiliğinden gerçekleştirmelerinden kaynaklandığını belirlemiştir. İçsel motivasyon, bireyin bir etkinliği ya da görevi herhangi bir kontrole bağlı kalmadan yerine getirmesidir. İçsel motivasyonla eylemlerini gerçekleştiren bireyler zevk alarak ve isteyerek öğrenme sürecine katılmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Bu çerçevede başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini severek ve isteyerek dinledikleri söylenebilir.

Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan alt temalar ise şu şekildedir:

Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin derste öğretmenlerini dinleme nedenlerine yönelik görüşlerinin “*Mutlu olduğum için*”, “*Eğlenceli olduğu için*”, “*Sevdiğim için*”, “*Bildiğim yanlışları düzeltmek için*”, “*Öğrenmek için*”, “*Canım istediği için*” alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerini oluşturan alt temalar irdelendiğinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt temanın “*Mutlu olduğum için*” alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte en az yüklemenin yapıldığı alt temaların ise “*Öğrenmek için*” ve “*Canım istediği için*” alt temalarıdır.

Ö<sub>y2</sub> ve Ö<sub>y3</sub> kodlu öğrenciler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Öğretmenimi anlamak için, ne dediğini öğrenmek için dinliyorum. Öğrenmek için söylediklerini anlamamız gerekir. İyi ki var konusunda teknolojik aletleri öğretmenimiz gösteriyordu. O zaman can kulağıyla dinliyorduk. Bildiğimiz yanlışlar olduğunu öğrendim o konuyu öğretmenimiz işlerken. Öğretmen derste bir şey anlattığında çok mutlu oluyorum. Dersi daha çok seviyorum” (Öy2).*

*“ Her şeyi kitaptan işleyemeyiz. Kitaptan okumak birisinin anlatmasından iyi olamaz. Öğretmenimi bunun için dinlemek eğlenceli geliyor. Dersi güzel anlatıyor. Öğretmen dersi işleyince mutlu oluyorum. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Sosyal Bilgiler dersinde bir konuyu anlattığında öğretmenimi dinlemeyi çok seviyorum. Konuyu anlattıktan sonra sorular soruyor. Parmak kaldırıyorum. Sorulara cevap vermeyi çok istiyorum.” (Öy3).*

Derste orta düzey başarı gösteren öğrencilerin öğretmenlerini dinleme nedenlerinin ise yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerle benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Orta düzey başarıya sahip öğrencilerin öğretmenlerini dışsal koşullar ya da zorlamalardan çok içsel nedenlerden dolayı dinlemektedir. Bu bağlamda öğrencileri, öğretmenlerini dinlemeye iten

temel kaynağın içsel motivasyon olduğu söylenebilir. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme nedenlerinin ise “**Bilmediğimizi sormak için**”, “**Konuyu anlamak için**”, “**Bilgi edinmek için**” ve “**Aklımızda kalması için**” şeklindeki alt temalardan oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin derste öğretmenlerini dinleme nedenlerinden oluşan alt temalar incelendiğinde ise en fazla yüklemenin yapıldığı alt temanın “**Bilmediğimizi sormak için**” alt temasıdır. Bunun yanı sıra, en az yüklemenin yapıldığı alt temaların ise “**Bilgi edinmek için**” ve “**Aklımızda kalması için**” şeklindeki alt temalar olduğu görülmektedir.

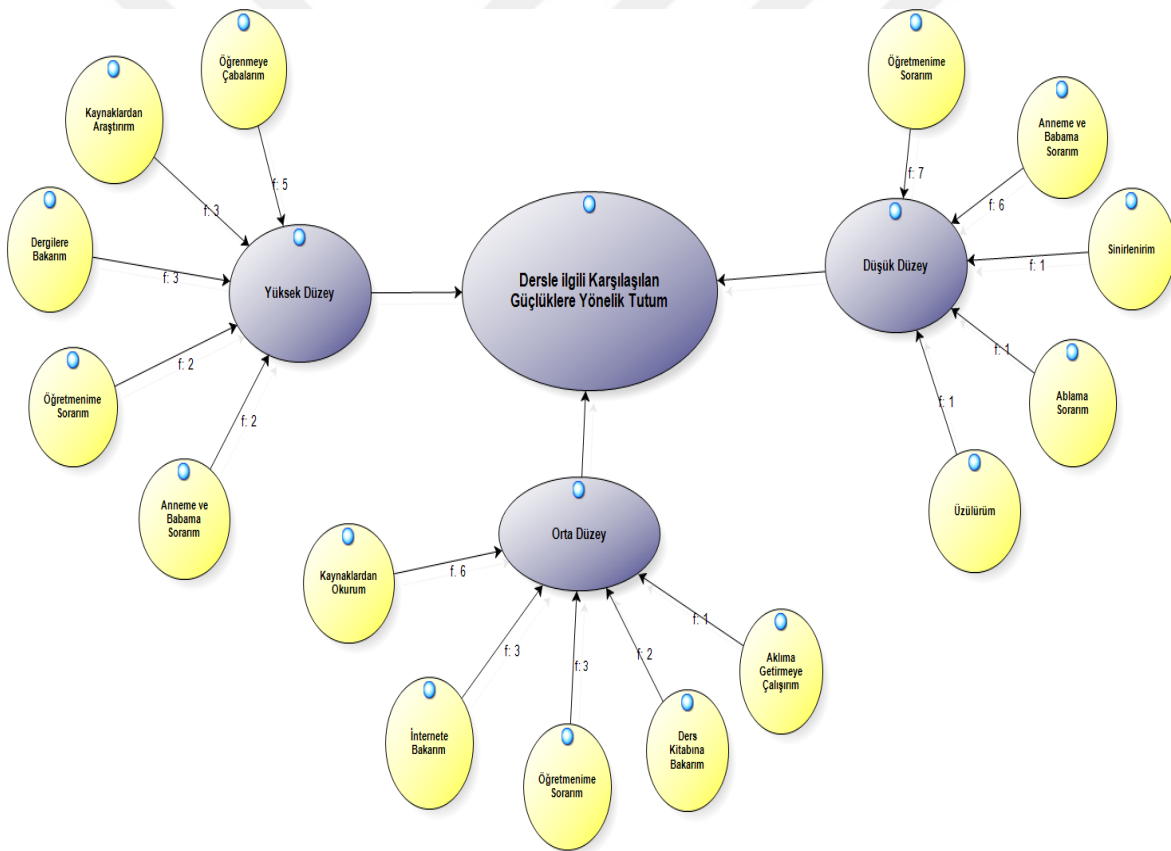
Ö<sub>01</sub> ve Ö<sub>07</sub> kodlu öğrenciler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerini dinleme gerekçelerini şu cümlelerle aktarmıştır:

*“ Öğretmenimizi dinlemezsek o konuyu öğrenemeyiz. Öğrenemezsek Sosyal Bilgiler dersini anlayamayız. Öğretmenimiz konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor. Bize yardım ediyor. Yeni bir konuya geçtiğimizde öğretmenimizi dinlemezsek kötü olabilir. Konuyu kaçırabiliriz. Konuyu öğrenemeyiz sonra. Bizim için kötü olabilir. Büyüdüğümüzde o konular gerekiyor bize. Ondan önemli bizim için.” (Ö<sub>01</sub>).*

*“ Öğretmenimizin bize anlattıklarıyla bilgili oluyoruz. Öğretmenimiz bize anlattığında kimseye sormadan kendimiz yapabiliyoruz öğrendiklerimizle. Sosyal Bilgiler dersinde bilmediğimiz şeyler de oluyor. Öğretmenimiz açıklayınca anlıyoruz. Öğretmenimiz anlattığında o konuyu daha iyi anlıyoruz. Daha fazla aklımızda kalsın diye öğretmenimizi dinliyoruz. Öğretmenimiz anlattığında aklımızda konuyla ilgili soru işaretleri kalmıyor yani. Dersi daha iyi anlıyoruz. Öğreniyoruz. Bilmediğimiz aklımızdaki soruları öğreniyoruz. Aklıma bir soru geldiğinde öğretmenime soruyorum daha iyi anlamak için” (Ö<sub>07</sub>).*

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Zorluklarla Karşılaşmaları Durumunda Neler Yaptıklarına Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarda (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları,

ödevler vd.) karşılaştıkları çeşitli zorluklarla nasıl başa çıktıkları incelenmektedir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarda karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkma yollarına yönelik öğrenci görüşleri, nitel veri kaynakları dikkate alınarak ana ve alt temalar şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri bir ana tema çerçevesinde şekillenmiştir. Oluşan bu ana tema “*Dersle ilgili karşılaşılan güçlüklerle yönelik tutum*” şeklinde adlandırılmıştır. Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan alt temalar Şekil 18’ de model çerçevesinde açıklanmıştır Buna ek olarak öğrencilerin çalışmalarda çeşitli güçlükler karşısındaki tutumlarını içeren görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.



Şekil 18. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik Tutumlarını İçeren Model

Şekil 18 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışmalar sırasında karşılaştıkları çeşitli sorunların üstesinden gelebilmek

için farklı çözümler bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle yönelik çözüm arayışlarının düşük, orta ve yüksek düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerde farklılık göstermektedir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle yönelik tutumlarının **“Öğretmenime sorarım”**, **“Anneme ve babama sorarım”**, **“Ablama sorarım”**, **“Sinirlenirim”**, **“Üzülürüm”** şeklinde beş alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin dersle ilgili karşılaştıkları güçlüklerle yönelik tutumlarından oluşan alt temalar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak kodlanan alt temaların **“Öğretmenime sorarım”** ve **“Anneme ve Babama Sorarım”** alt temaları olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, en az kodlamanın yapıldığı alt temaların ise **“Sinirlenirim”**, **“Ablama sorarım”** ve **“Üzülürüm”** şeklindeki alt temalar olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili **Ö<sub>d2</sub>**, **Ö<sub>d4</sub>** ve **Ö<sub>d10</sub>** kodlu öğrencilerin tutumlarını belirten cümleler şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

*“Öğretmenime sorar ondan yardım isterim. Bir kere bir tane etkinlik vardı Sosyal Bilgiler dersindeki çalışma sayfasında. Onun icatlarla ilgili bir bölümü vardı. Ne icadını bulacağımı bilemedim. Öğretmenime sordum ne yapabilirim diye. Bana her şey yapabilirsin dedi. Bende öğretmenime hangi robotları yapabileceğimi sordum. Öğretmen bana depremde sığınılacak bir yer yapabileceğimi söyledi. Bende onun dediği gibi depremde sığınılacak bir yer yaptım. Bu yer deprem olduğunda yıkılmıyor. Bizim ülkemizde bazen deprem oluyor. İnsanlar ölüyor. Ben de bunu öğretmenimin dediği gibi yapmaya çalıştım. Yer çok geniş ve herkes oraya deprem olduğunda gidebiliyor.” (Ö<sub>d2</sub>).*

*“ Bir kere öğretmenim soru sordu bilemedim. Sonra bu soruyu arkadaşım bildi. Bilemeyince niye bilemedim dedim. Öğretmenim dersle ilgili birçok ödevler verdi. Ödevlerle ilgili sorular soracağını söyledi. Eve gittim. Ödevlerdeki soruları yapmak için masaya oturdum. Soruların birçoğunu yapamadım. Bir fotokopide Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili birçok soruyu yapamadım. Anneme ve babama sordum*

soruları. Annem ve babam bana soruların cevaplarını söyledi. Bana yardım etti. Ondan sonra soruları çözdüm. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim soruları sorunca parmak kaldırdım. Soruların bazılarında beni kaldırıncaya soruların cevaplarını söyledim.” (Ö<sub>d4</sub>).

“ Onları yapamadığımda üzülürüm. Neden yapamıyorum diye düşünürüm. Tenefüse çıkmam. Kimseyle konuşmam istemem. Akıllı biri olmadığımı düşünürüm. Yapamadığım çoğu zaman derse girmem istemem. Derste öğretmenimin benim çalışkan olmadığımı bilmesini istemem.” (Ö<sub>d10</sub>).

Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste karşılaştıkları çeşitli güçlüklerle yönelik tutumlarının ise “ **Kaynaklardan okurum**”, “ **İnternette bakırım**”, “ **Öğretmenime sorarım**”, “ **Ders kitabına bakırım**”, “ **Akluma getirmeye çalışırım**” olarak beş alt tema altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları çeşitli zorluklara yönelik öğrenci tutumlarından oluşan alt temalar dikkate alındığında ise ağırlıklı olarak kodlanan alt temanın “ **Kaynaklardan okurum**” teması olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin en az kodladığı alt temaların ise “ **Ders kitabına bakırım**” ve “ **Akluma getirmeye çalışırım**” alt temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Orta düzey başarı ortalamasına sahip Ö<sub>o1</sub> ve Ö<sub>o7</sub> kodlu öğrenciler, dersle ilgili güçlüklerle karşılaştıklarında neler yaptıklarını şu şekilde belirtmektedirler:

“Oldu birkaç defa. Eski zamanımızı öğreniyorduk. O zaman ödevleri anlamıyorduk. Bir tarafa eski zamanı diğer tarafa şimdi olan şeyleri yazmaya çalışmıştım. Ama yazamamıştım. Aklımdan oluşturmaya çalışmıştım ama oluşturamamıştım. Kaynaklarımdan araştırdım. Eski zamanımızdan bugüne kadar yaşanan olaylara baktım. Araştırarak bulmaya çalıştım. Bir defada kurumlarda oldu. Yeşilay ne yapıyor bilmiyordum. Evimdeki kaynaklarıma baktım. Kaynak kitaplarım aynı şeyleri deyince yeşil ayın yardımı muhtaç olanlara yardım ettiğini anladım. Bizim için önemli bir kurum olduğunu anladım. Bizi kötü alışkanlıklar edinmekten koruduğunu biliyorum artık” (Ö<sub>o1</sub>).

“ Mesela internette bakırım. Sosyal Bilgiler dersinde belediye başkanının

*görevlerini anlamamıştım. İnternetteki sitelerden belediye başkanının görevlerini öğrenmiştim. Belediye başkanının bizim binamızın önündeki çöplerden sorumlu olduğunu öğrendim. Yoksullara ve evi olmayanlara yardım ediyormuş. Büyüdüğümüzde belediye başkanını biz seçiyoruz. Bunları öğrendim. Öğretmenimiz bir defasında da bize dersle ilgili test çözmemizi istemişti. Ben de internette..... diye bir site var. Oradan konu testlerini çözmüştüm. Çözdüklerimi diğer derste öğretmenime anlatmıştım. İnternet, Sosyal Bilgiler dersini daha iyi öğrenmemi sağlıyor. Derste zorlandıklarım internetten bakıyorum. Öğretmen bir defa da bize bir ödev vermişti. O ödevi de internetten araştırmıştım. İnternetten araştırdığım ödevi bulmuştum.” (Ö<sub>07</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili karşılaştıkları zorluklara yönelik tutumlarının ise beş alt tema altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; **“Öğrenmeye çabalarım”**, **“Kaynaklardan araştırırım”**, **“Dergilere bakarım”**, **“Öğretmenime sorarım”**, **“Anneme ve babama sorarım”** alt temaları şeklinde sıralanmaktadır. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili karşılaştıkları güçlükleri belirten temalar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak kodlanan alt temanın **“ Öğrenmeye çabalarım”** alt teması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, en az kodlanan alt temaların ise **“ Öğretmenime sorarım”** ve **“Anne ve babama sorarım”** alt temaları olduğu görülmektedir.

Ö<sub>y5</sub> ve Ö<sub>y6</sub> kodlu yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları güçlükler karşısında nasıl bir yaklaşım gösterdiklerini şu cümlelerle aktarmıştır:

*“ Kafamı çalıştırıyorum. Derste yapamadığım etkinlikleri yapabilmek için çabalıyorum. Sosyal Bilgiler dersinde yapamadığım bir çalışma vardı. Bir fotoğrafta bir sürü insan vardı. Bir şeyler yapıyorlardı. Fotoğrafın altında bazı şeyler vardı. Aşağıdaki şeyleri yapınız diyordu. Ne dediğini tam olarak anlamamıştım. Cevaplayamamıştım yani. Yapamamıştım. Sonra kafa yormaya çalıştım. Ne demek istiyordu anlamamıştım çünkü. Birçok kez okudum. Araştırdım biraz. Sonrada kolay*

*bir şey olduğunu anladım.( Ö<sub>ys</sub>).*

*“Geçmişimi öğreniyorum da soru yazacaktım bulamadım. Hangi sorular soracağımı bilemedim. Eve gittiğimde konuyu okuyarak soru yazmaya çalışmışım. Ama soru yazamadım. Anneme ve babama sormuştum. Onlarla birlikte konuyu tekrar okumuştum. Onlar bana yardım etmişti. Derste ki konuyla ilgili sorular yazmama yardım etmişlerdi. Bir derste de krokiler arasında hangi şekilleri yapacağımı bilememiştim. Hangi şekillerin uygun olduğunu bilmiyordum yani. Düşünmeye başladım. Farklı şekilleri krokide yapmaya çalıştım ama emin olamadım. Yanlış olup olmadığını bilemedim. Akşam olduğunda annem ve babama sordum. Annem ve babam bana yardım etti. Şekilleri tek tek denedim. Annem ve babamın yardımıyla doğru şekilleri buldum. ( Ö<sub>y6</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler ile orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin büyük bölümünün derste karşılaştıkları güçlükleri farklı yollar deneyerek çözdükleri ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler ile orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Girişimci bireyler, eğitim alanında öğrenme deneyimleri sonucunda edindikleri bilgileri farklı öğrenme kaynaklarıyla bütünleştirebilmektedir (Kirby, 2004). Bunun yanı sıra; düşünerek harekete geçme (Warner ve Walau, 2008), çeşitli etkinlikleri verimli ve amacına uygun şekilde gerçekleştirme (Avrupa Komisyonu, 2002), etkin olma (Hisricd vd., 2005) ve sorumluluk üstlenme (Antonites ve Wordsworth, 2009) girişimcilik becerilerinin diğer yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle başarı ortalaması yüksek ve orta düzey başarı gösteren öğrencilerin derste karşılaştıkları çeşitli sorunları öğrenme deneyimleri sonucunda edindikleri bilgileri etkin şekilde kullanarak çözebildikleri, sorumluluk üstlendikleri ortaya çıkmaktadır. Hisrich ve Peters (2002) girişimcilik becerilerine sahip bireylerin herhangi bir belirsizlik durumunda, bu belirsizliği çözmeye yönelik çaba ve zaman harcadıklarını vurgulamaktadır. Araştırmada yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip



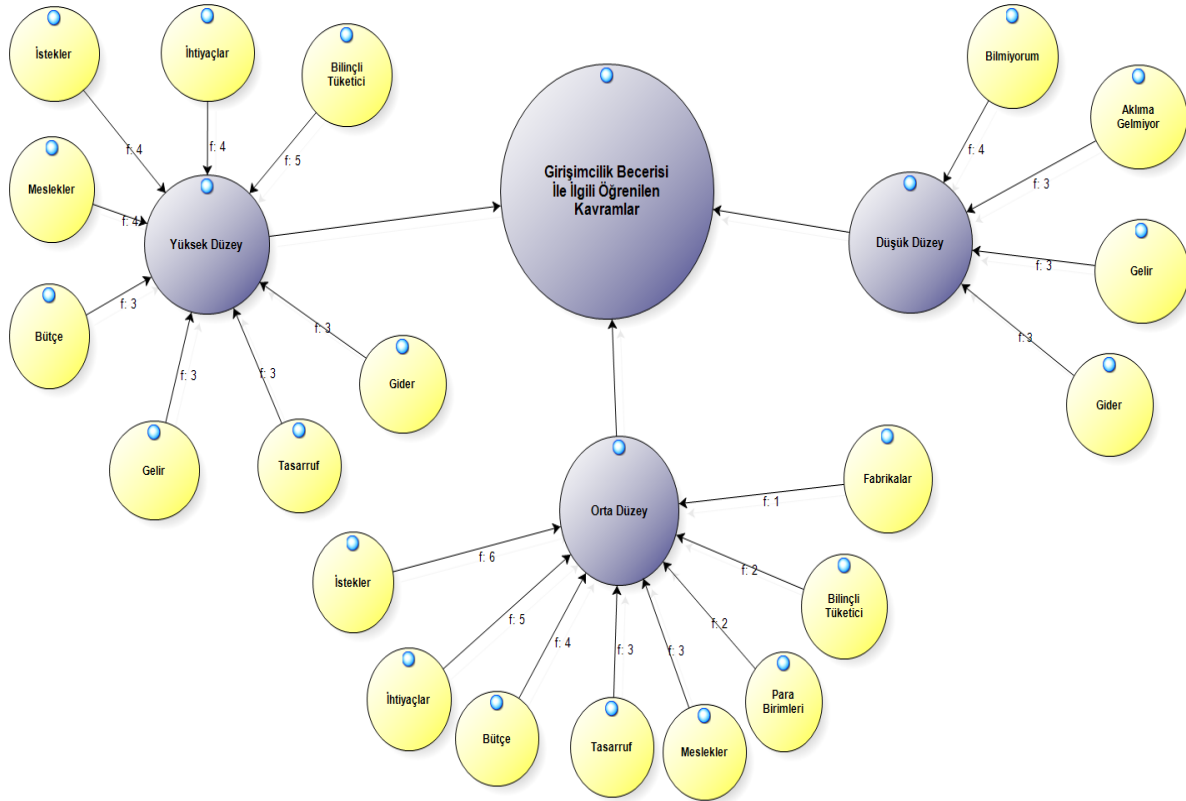
öğrencilerin derste karşılaştıkları zorlukları aşmaya yönelik etkin şekilde çaba ve zaman harcadıkları görülmektedir. Bu çerçevede yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik girişimcilik becerilerine sahip oldukları düşünülebilir.

Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin ise dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları güçlükleri kendi çaba ve deneyimlerine bağlı olarak aşamadıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler, derste karşılaştıkları güçlükleri çeşitli fikirleri hayata geçirerek çözmeye yönelik tutum sergileyememektedir. Bunun yanı sıra, girişimcilik becerilerinin temel unsurlarından olan bireyin yeniliklere açık olması (Herron, 1992; Ducker, 1998, Hitt vd., 2005) ve etkin olması (Hisrich vd., 2005) gibi özellikler taşımadıkları söylenebilir. Bu noktadan hareketle düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin girişimcilik becerilerinin düşük düzeyde olduğu düşünülebilir.

Motivasyon ve karar verme gibi unsurlar girişimciliğe yönelik becerilerin bireylere kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır (Donnellon, Ollila ve Middleton, 2014). Bu bağlamda girişimcilik becerilerine sahip bireyler aynı zamanda herhangi bir öğrenme görevini içsel denetim odağına bağlı olarak gerçekleştirmektedir. Başka bir ifadeyle bu tür bireyler, herhangi bir öğrenme görevini öz belirlenmiş motivasyona (içsel motivasyona) bağlı olarak gerçekleştirmektedirler (Timmons, 1985; Whiting, 19988; Rotter, 1996; Muellar ve Thomas, 2001; Brice, 2002; Kirby, 2004; Güney, 2008). Bununla birlikte, bu tür bireylerin herhangi bir görev ya da eylemi içsel olarak başlatmaları aynı zamanda özerklik desteğine sahip olduklarını da göstergesidir. Bu bağlamda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde başarı ortalaması yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin girişimcilik becerileriyle birlikte özerklik desteği algılarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşın dersle ilgili düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin herhangi bir öğrenme görevini kendi öğrenme

çabalarına bağı olarak gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Ayrıca, bu tür öğrencilerin dışsal kaynaklı motivasyon yönelimine sahip oldukları söylenebilir. Bu çerçevede düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili girişimcilik becerileri ve özerklik desteği algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerisiyle İlgili Öğrendiklerine Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarda (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) girişimcilik becerisiyle öğrendikleri kavramlar irdelenmektedir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisi ile ilgili öğrendikleri kavramlarla ilgili ifadeleri, nitel veri kaynakları analiz edilerek ana ve alt temalar şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin derste girişimcilik becerisine yönelik öğrendikleri kavramlar bir ana tema çerçevesinde toplanmıştır. Oluşan bu ana tema **“Girişimcilik becerisiyle ilgili öğrenilen kavramlar ”** şeklinde adlandırılmıştır. Bu bağlamda oluşan ana tema altında toplanan alt temalar ise, Şekil 19’ da model çerçevesinde gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili ifadeleri kendi ifadelerinden oluşan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 19. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Girişimcilik Becerisi ile İlgili Öğrenilen Kavramları İçeren Model

Şekil 19' a göre, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin girişimcilik becerisiyle ilgili çeşitli kavramlar öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin derste girişimcilik becerisiyle ilgili öğrendikleri kavramların orta ve yüksek düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerde benzerlik taşıdığı görülmektedir. Buna karşın, başarı ortalaması düşük öğrencilerin derste girişimcilik becerisiyle ilgili sınırlı sayıda kavram öğrendikleri görülmektedir.

Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisiyle ilgili öğrendikleri kavramların **“Bilinçli tüketici”**, **“İhtiyaçlar”**, **“İstekler”**, **“Meslekler”**, **“Bütçe”**, **“Gelir”**, **“Tasarruf”** ve **“Gider”** şeklindeki alt temalardan oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin derste girişimcilik becerisine yönelik görüşlerinden oluşan alt temalar incelendiğinde ise en çok vurgulanan alt temanın **“Bilinçli tüketici”** alt teması olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, en az vurgulanan alt temaların ise **“Bütçe”**,

“**Gelir**”, “**Gider**” ve “**Tasarruf**” şeklindeki alt temalar olduğu görülmektedir.

Ö<sub>y3</sub>, Ö<sub>y7</sub> kodlu yüksek düzey başarı ortalamasına sahip dördüncü sınıf öğrencileri girişimcilik becerisiyle ilgili öğrendikleri kavramları şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Sosyal Bilgiler dersinde Nasıl bilinçli tüketici olmayı, aile bütçesine nasıl katkıda bulunabiliriz? Bunları öğrendim. Gittiğimiz yerlerde markette, bakkalda ihtiyaçlarımızın ve isteklerimiz için çalışan meslekleri öğrendim. İhtiyaçlarımızı ve isteklerimizi öğrenmek için aileme sorarak gelir gider tablosu oluşturdum. Harcadıklarımız ne kadar oluyor daha iyi anladım. Mesleklerden polisin kötü insanları yakaladığını öğrendim. Polis iyi insanları koruyor. Doktor hastalara bakıyor. İyileşti mi diye onlara bakıyor, ameliyat ediyor sonra da hastanın kendi evine götürüyor. Diğer mesleklerde farklı şeyler yapıyor. Tasarrufla ilgili suları gereksiz açmamalıyız. Işıkları kapatmalıyız evde olmadığımız zaman. Böyle şeyleri derste öğrendim” (Ö<sub>y3</sub>).*

*“ Mesela bütçe, gelir ve giderlerimizi gösteren bir kağıttır. Meslekler hayatımızı kolaylaştırır bize yardım eder. Tasarruf bir şeyi fazladan kullanmamak demektir. Evde suyu artık açık bırakmıyorum. Yatarken ışığı açık bırakmıyorum. Hem bana hem de kendi bütçemize yararlı oluyor. Paramızda çok fazla gitmiyor. İhtiyacımız oluyor bu. Işığı gereksiz yere çalışmasın diye kapattığımda hem boyum uzuyor karanlıkta hem de bütçemiz büyüyor. Derste bütçeyi de öğrendim. Gelir ve gider eşit olursa denk bütçe oluyor. Gelir giderden az ise kötü bütçe oluyor. Tükettiğimiz şeyler, istekler ve ihtiyaçlar ikiye ayrılıyor. İstekler almak istediğimiz her şey oluyor. Diğeri ise ihtiyacımız olan şeyleri almak oluyor. Mesela ekmek ve yumurta gibi şeyler ihtiyacımız olur. Derste meslekleri de öğrendim. Her meslekle ilgili konuşmalar vardı Sosyal Bilgiler kitabında. Her mesleğin bir yararı olduğunu öğrendim” (Ö<sub>y7</sub>).*

Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste girişimcilik becerisiyle ilgili öğrendikleri kavramların “**İstekler**”, “**İhtiyaçlar**”, “**Bütçe**”, “**Tasarruf**”, “**Meslekler**” , “**Para birimleri**”, “**Bilinçli tüketici**” ve “**Fabrikalar**” şeklindeki alt temalar altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde

girişimcilik becerisiyle ilgili en fazla vurguladıkları alt temaların ise “**İstekler**” ve “**İhtiyaçlar**” alt temaları olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin en az vurguladığı alt temaların ise “**Para birimleri**” “**Bilinçli tüketici**” ve “**Fabrikalar**” şeklindeki alt temalar olduğu ortaya çıkmaktadır.

Orta düzey başarı ortalamasına sahip Ö<sub>05</sub> ve Ö<sub>09</sub> kodlu öğrenciler derste girişimcilik becerisiyle ilgili öğrendikleri kavramları şu cümlelerle ifade etmektedirler:

*“ Anne ve babalarımızın bizler için uğraştıklarını onların bazı borçları ödemek için çalıştığını, aile bütçemizi, anne ve babaların maaşını öğrendim. Bir keresinde öğretmenimiz ödev vermişti. Bir ay içinde tasarruflu olup olmadığımızı faturalarımıza bakarak öğrenecektik. Bende 1 ay faturalarımıza baktım. Faturalarımızı karşılaştırıp tasarrufun ne kadar önemli olduğunu öğrendim farklarına bakarak. Ampül, petek resimleri yapıp bir ay sonraki faturalardaki paraları yazdım. Paramızı çok harcamayıp bilinçli kullanmalıyız. Bunu öğrendim. Tasarruf yapmalıyız. Tasarruf yapmayanları uyarmalıyız. Üretim yaparken her şeyden çok almamalıyız. Boşa paramızı harcamamalıyız. Mesela mesleklerle ilgili onların ne işler yaptıklarını ya da bir iş varsa hangi mesleğin işi olduğunu öğrendim. “ (Ö<sub>05</sub>).*

*“ Suyu boşa harcamamayı, tasarruf yapmayı, dişlerimi fırçalayınca suyu boşa akıtmamayı öğrendim. Geçen sene çok kötü olmuştu barajlarımız boşaldığı için. Çok su tüketmemem gerektiğini öğrendim. Artık çok su tüketmiyorum. Yapmıyorum. Bilinçli tüketici olmayı öğrendim. Ekmeğin nasıl evimize geldiğini öğrendim. TSE damgasını öğrendim. Fabrikada nasıl şeyler üretildiğini öğrendim. Meslekleri de öğrendim Mesleklerden bir mesleğin hangi işi yaptığını öğrendim. İyi mi kötü mü bir iş yaptıklarını öğrendim. Diyelim ki ben büyüyünce bilim adamı olmak istiyorum. Küçüklükten nasıl bir meslek olduğunu öğrendim.” (Ö<sub>09</sub>).*

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin girişimcilik becerisine yönelik öğrendikleri kavramların “**Gelir**” ve “**Gider**” şeklinde sıralanan alt temalar olduğu ortaya çıkmaktadır. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin girişimcilik becerisine yönelik görüşlerinin ağırlık olarak “**Bilmiyorum**” ve

“*Aklıma gelmiyor*” şeklinde sıralanması dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bu beceriye yönelik öğrendikleri kavram sayısının az sayıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili olarak düşük başarı ortalamasına sahip Ö<sub>d7</sub> ve Ö<sub>d8</sub> kodlu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“ Derste öğrendiğimiz akluma bir şey gelmiyor. Bilmiyorum. Aklımda kalan bir şey yok. Düşünüyorum. Bir şey bilmiyorum ”*(Ö<sub>d7</sub>).

*“ Gelir ve gideri öğrendik. Gelir, ailemizdeki kişilerin ailemize getirdiği paraya, Gider, harcadığımız paraya denir. Gelir ve gideri öğrendim. ”* ( Ö<sub>d8</sub>).

Bireylerin hem ekonomik hem de toplumsal yaşamda etkin olmasında girişimcilik becerisi günümüzde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. İlkokul Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin fiziksel ve toplumsal çevresiyle uyum göstermesi, toplumun temel ihtiyaçları ile kendi ihtiyaçları arasında bir denge kurmasında önemli bir işleve sahiptir (Adeyemo, 2009).

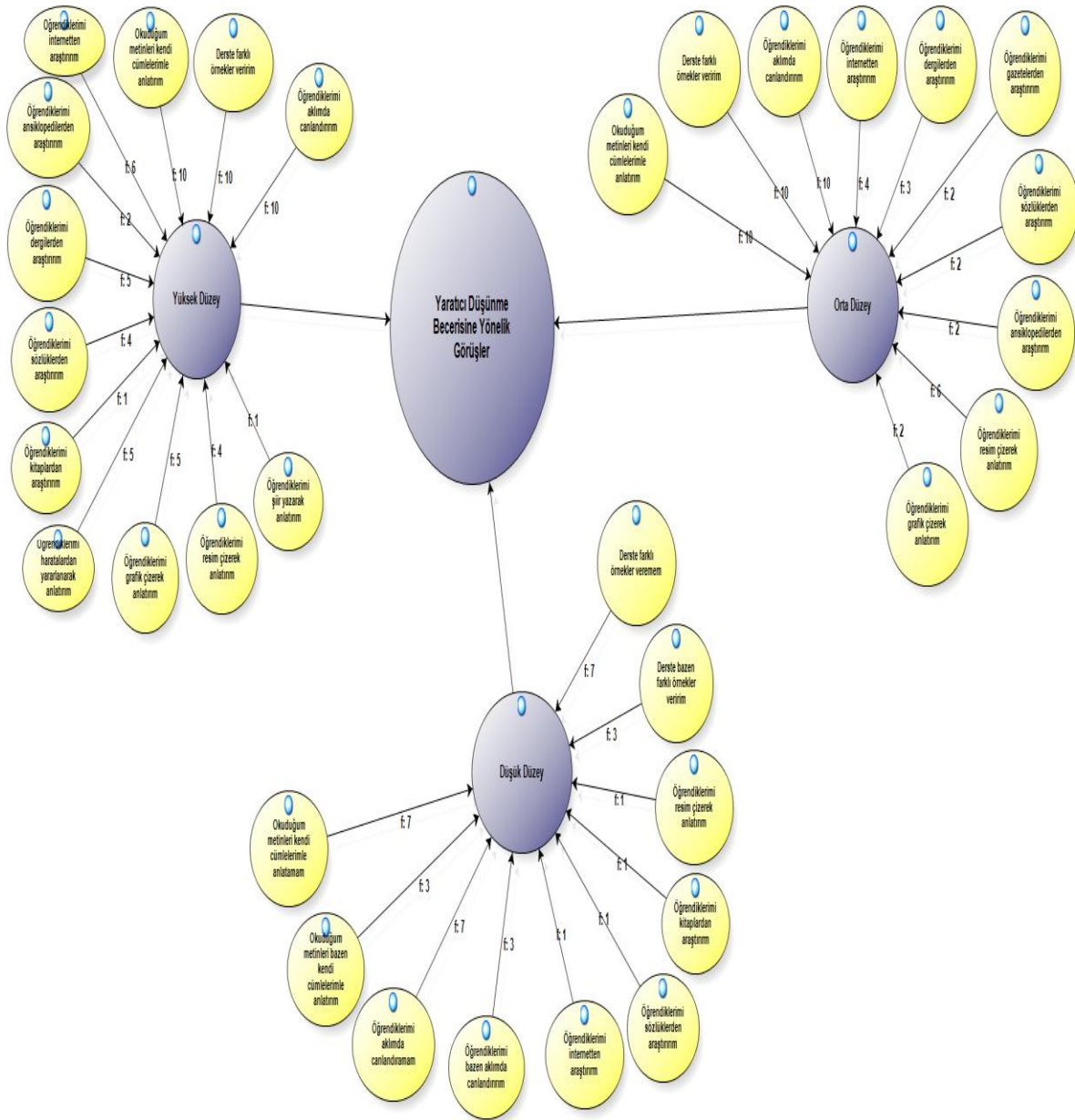
Bu çerçevede toplumsal yaşamın bir parçası olarak ortaya çıkan girişimcilik becerilerinin ilköğretimin ders programlarında yer alması vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, araştırmada orta düzey ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında, öğrencilerin girişimcilik becerisinin temel kavramlarını derste öğrendikleri söylenebilir. Yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin girişimcilik becerisinin temel kavramları olan meslekleri, ekonominin temel öğelerini, bireylerin ekonomi içinde çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri öğrendikleri düşünülebilir. Bu bulgu Kan'ın (2006) “ Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir.

Buna karşın, düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin büyük bölümünün girişimcilik becerisine yönelik temel kavramları öğrenemedikleri ortaya çıkmaktadır.

Girişimcilik becerileriyle ilgili temel kavramlar hakkında görüş belirten düşük başarı ortalamasına sahip bir kısım öğrencinin ise çok az sayıda kavram öğrendiği söylenebilir.

Girişimcilik becerisinin öğrencilerde kazandırılması için öğretmenlerin iki aşamalı bir yol izlemesi gerekmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin öğrencileri girişimciliğe ilişkin bilgi ve beceriler konusunda donatmasıdır. İkinci olarak ise, öğretmenin öğrencilere girişimcilikle ilgili farklı görev ve tutumlarının nasıl olması gerektiği konusunda rehberlik etmesidir (Fayolle ve Gilly, 2008; Kempster ve Cope, 2010). Fiet (2000), bu görüşleri destekleyerek öğrencilerde girişimcilik becerisinin yeterli düzeyde olabilmesinin bazı şartlara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Fiet (2000)' e göre bunlardan biri de öğrencilerin bu beceri konusunda ön bilgilere sahip olmasıdır.

**Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri.** Araştırmanın bu adımında öğrencilerin dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürüttükleri çalışmalarda (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik ifadeleri, nitel veri kaynakları analiz edilerek ana ve alt temalar şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşleri bir ana tema çerçevesinde oluşmuştur. Oluşan bu ana tema **“Yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşler”** şeklinde isimlendirilmiştir. Bu çerçevede oluşan ana tema altında toplanan alt temalar ise, Şekil 20 de model şeklinde sunulmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşleri kendi ifadelerinden oluşan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 20. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Çalışmalarda Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri İçeren Model

Şekil 20 incelendiğinde öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görüşlerinin orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerde paralel olduğu görülmektedir. Buna karşın düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin ders kapsamında yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerinin yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilere göre farklılaşmaktadır.

Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde



yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerinin 12 alt tema altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; *“Öğrendiklerimi aklımda canlandırırım”*, *“Derste farklı örnekler veririm”*, *“Okuduğum metinleri farklı cümlelerle anlatırım”*, *“Öğrendiklerimi internetten araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi ansiklopediden araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi dergilerden araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi sözlüklerden araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi kitaplardan araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi haritalardan yararlanarak anlatırım”* şeklinde sıralanmaktadır. Bazı yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin görüşleri doğrultusunda konuyla ilgili oluşan diğer alt temalar ise *“Öğrendiklerimi grafik çizerek anlatırım”*, *“Öğrendiklerimi resim çizerek anlatırım”* ve *“Öğrendiklerimi şiir yazarak anlatırım”* şeklindeki alt temalardır. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik ifadelerinden oluşan alt temalar incelendiğinde ise öğrenciler tarafından en çok yüklemenin yapıldığı alt temaların *“Öğrendiklerimi aklımda canlandırırım”*, *“Derste farklı örnekler veririm”*, *“Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatırım”* alt temaları olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin en az yükleme yaptığı alt temaların ise *“Öğrendiklerimi kitaplardan araştırırım”* ve *“Öğrendiklerimi şiir yazarak anlatırım”* alt temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ö<sub>y6</sub> ve Ö<sub>y9</sub> kodlu yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

*“ Kendi cümlelerimle anlatabiliyorum. En az üç defa okuyorum. Cumhuriyetle ilgili bir metin vardı. Kendi cümlelerimle derste anlatmıştım. Mesela öğretmen Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili sorular soruyor. Kızılay, depremzedeler, depremde olanları anlatmıştım. Kendi fikirlerimi ortaya koyup ekleme yapıp cevap verebiliyorum. Mesela araştırıyorum. Bir derste eski bilim adamları Avrupa da ışık kaynaklarını nasıl bulmuş bununla ilgili bazı şeyleri araştırdım. Araştırıp okula gelip söylüyoruz. İnternetten bilgi ediniyorum. Dergiler (...) ve çeşitli sözlüklerden bakıyorum. Bilmediğim kelime varsa sözlükten bakıyorum. ...canlandırabiliyorum öğrendiklerimi. Öğretmen ekme araştırması verdiğinde nasıl yapıldığını anlatırken*

*kafamda canlandırabiliyordum. Traktörü hayal ediyorum buğdayları biçtiğini görüp kafamda canlandırabiliyorum. İyi ki varda eski zaman araçları vardı eskiden kullanılan. Ateş saatini eski zamanda nasıl kullandıklarını hayal ediyordum. Camın içine ateş koyup nasıl yapıyorlar hayal ediyordum. ....Hikaye okuyorum mesela kitapta okuduğum hikayenin resmini çiziyorum. Trafik kurallarına uyalım diye yarışmalar oluyor. Bende onunla ilgili resim yapıyorum. Grafik kullandım. Derste bir metin vardı. Bu metinde yağmurlu gün kaç defa vardı deftere çizdik” (Öy6).*

*“ Evet, öncelikle öğretmen soruyor. Kendi cümlelerimle yazıyorum. Dersteki şeyleri kendi cümlelerimle anlatabiliyorum. ....verebiliyorum. Kızılay kulübünün çalışmalarına, spor ya da tiyatro kulübünün yaptıklarına örnekler vermişim. Mesela spor kulübü bütün vücudumuzun fiziğini geliştirir. Mesela istek ve ihtiyaçlarımızda sosyal isteklerimiz yüzme, koşma gibi... İhtiyaçlarımız değişiyor mesela eğitim, sağlık ihtiyacımız var. Öğrendiklerimi kaynaklardan araştırırım. Atatürk’ün hayatının olduğu savaşları kitaplardan, kütüphaneden araştırırım. Sonra da kendi cümlelerimle birkaç şey yazar sınıfta anlatırım. Mesela geri dönüşümün ne olduğunu dergilerden ve internette araştırırım. Sonra da resimlerini çıkardım. Bir sunum haline getirerek yorumladım. Evet öğrendiklerimi aklımdan canlandırabiliyorum. Bir metin varsa öncelikle resim yapıyorum. Mesela o metinde ben olsaydım ne yapardım aklımda canlandırıyorum. Mesela bir metinde Atatürk vardı. Atatürk’ün yerinde olsaydım ya da kızı olsaydım ne yapardım aklımda düşünüyorum. ....Öğrendiklerimi haritayla anlatmışım. Harita oyunu oynamıştık derste. Öğretmenimiz haritayı tahtaya asmıştı. Birkaç yer sormuştu. Tarihi yerleri araştırmamızı istemişti. Camiler gibi. Bunları harita ve grafikte gösterebildim.” ( Öy9).*

Derste orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerinin 10 alt tema altında toplandığı ortaya çıkmaktadır. Söz konusu alt temalar “ **Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatırım**”, “ **Derste farklı örnekler veririm**”, “ **Öğrendiklerimi aklımda canlandırırım**”, “**Öğrendiklerimi internette araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi dergilerden araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi gazetelerden**

*araştırırım*”, *“Öğrendiklerimi sözlüklerden araştırırım*”, *“ Öğrendiklerimi ansiklopedilerden araştırırım*”, *“Öğrendiklerimi resim çizerek anlatırım”* ve *“Öğrendiklerimi grafik çizerek anlatırım”* şeklinde sıralanmaktadır. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşleri doğrultusunda en fazla yüklemenin yapıldığı alt temalar *“Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatırım”*, *“ Derste farklı örnekler veririm”* ve *“ Öğrendiklerimi aklımda canlandırırım”* şeklindeki sıralanmaktadır. Buna karşın orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin en az yükleme yaptıkları alt temaların *“Öğrendiklerimi gazetelerden araştırırım”*, *“Öğrendiklerimi sözlüklerden araştırırım”*, *“ Öğrendiklerimi ansiklopedilerden araştırırım”* ve *“Öğrendiklerimi grafik çizerek anlatırım”* şeklindeki alt temalar olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili  $\bar{Ö}_{02}$  ve  $\bar{Ö}_{05}$  kodlu orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“ Öğrendiklerimi kendi cümlelerimle anlatabiliyorum. Mesela derste bir metni iyice okuyunca metnin özetini kendi cümlelerimle yazabiliyorum. Yazdıklarımın ne anlama geldiğini öğrenip anlatabiliyorum derste. İşlediğimiz konularla ilgili örnek verebiliyorum. Mesela yönlerimiz konusu vardı. Karıncanın yuvasının yönünü örnekle anlatmıştım. ...Derste öğretmenimiz bazı şeyle soruyor. Bunları bilmeyince sözlüğe bakıp öğreniyorum. ... diye bir internet sitesi var. Ondan bakıp öğreniyorum. Ondanda bulamayınca başka bir internet sitesine bakıyorum. Öğrendiklerimi hayal edebiliyorum. Mesela öğretmen bir derste doğayı aklınızda canlandırın demişti. Ormanı hayal etmiştim. Kuşlar ötüyor, hayvanlar bağıyor. Oraya biri kötü bir şey yapsa ne olur diye aklımda canlandırmıştım. Sonra kötü bir şey yapan insanları uyardığımı hayal etmiştim. Dinlemeseler polise söyleyeceğimi düşünmüştüm. ...Hatırlıyorum öğretmen bir konu vermişti pusulayla ilgili. Pusulanın yönlerini çizerek anlatmıştım. Mesela kuzey, güney, doğu yönlerini çizerek anlatmıştım.” (  $\bar{Ö}_{05}$ ).*

*“Kendi cümlelerimle rahatça anlatabiliyorum. Kendi düşüncelerimi*

söyleyebiliyorum. Aile bütçesinde bir konu vardı. Ana fikrimi söyledim. Tasarruf ve ihtiyaçlarla ilgili düşüncelerimi anlattım derste. Başka bir derste de paramızı nasıl kullanmalıyız. Paramız çok var diye kullanmamalıyız. Bunları anlattım. ...Farklı örnekler verebilirim. Meslekler dersinde doktor, kasap, çiftçinin neler yaptığını anlatmıştım. Sosyal ihtiyaçlarımızın önemli olduğunu söylemiştim. Yemek, barınma mesela geliyor....Mesela bilemediğim konuları internetten, kitaplardan ve okuldaki kütüphaneden bakıyorum. Dergiden bakmadım hiç. ...Bir tane konuda bir şey diyor, anısını anlatıyor çocuk. Zihnimde canlandırmıştım. Sosyal Bilgiler dersinde Anadolu şiiri vardı. Burada nasıl bir şey anlatılıyor aklımda canlandırmıştım. ....hatırlıyorum. Bir tane şey vardı. 4-A sınıfının hangi kursları seçtiği verilmiştir diyordu. Hangisinin hangi kuruş seçtiği verilmişti. Onu grafikte anlatmıştım. Bir konuda da doğayı çizerek anlatmıştım. Öğretmenimiz beğenmişti. Doğada çocukları, piknik sepetini, ağaçları çizmiştim. Bir çocuk diğer çocukları uyarıyordu. Çöplerinizi çöp kutusuna atın diye uyarıyordu. Bunları çizmiştim. Öyle konuşma balonları çizmiştim (Ö05).

Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersle ilgili yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerinin ise 10 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Toplanan alt temalar “**Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatamam**”, “**Okuduğum metinleri bazen kendi cümlelerimle anlatırım**”, “**Öğrendiklerimi aklımda canlandıramam**”, “**Öğrendiklerimi bazen aklımda canlandırırım**”, “**Öğrendiklerimi internetten araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi sözlüklerden araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi kitaplardan araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi resim çizerek anlatırım**”, “**Derste bazen farklı örnekler veririm**” ve “**Derste farklı örnekler veremem**” şeklinde sıralanmaktadır. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşleri doğrultusunda en fazla yükleme yapılan alt temaların “**Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatamam**”, “**Öğrendiklerimi aklımda canlandıramam**” ve “**Derste farklı örnekler veremem**” şeklindeki olumsuz ifadelerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin konuya ilişkin en az yükleme yaptığı alt temaların ise “**Öğrendiklerimi sözlüklerden araştırırım**”, “**Öğrendiklerimi kitaplardan**

*araştırırım*”, “ *Öğrendiklerimi internetten araştırırım*” ve “ *Öğrendiklerimi resim çizerek anlatırım*” alt temalarıdır.

Düşük başarı ortalamasına sahip Ö<sub>d5</sub> ve Ö<sub>d10</sub> kodlu öğrenciler konuya yönelik görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

*“Okuduğum metinleri bazen kendi cümlelerimle anlatabiliyorum. Bir gün öğretmen bize kısa bir okuma metni verdi. Okudum, okudum. Okuduktan sonra bir çok şey öğrendim. Sonrada kendi cümlelerimle anlatabildim. Bir metinde de mesleklerle ilgiliydi. Öğretmene parmak kaldırıp anlattım. Oradaki resimlerdeki mesleklerin ne yaptığını anlattım. Bazen de anlatamıyorum metinlerdekini. Bazen anlatabiliyorum, örnekler veriyorum bazen. ...Birkaçını kitaplardan baktım. Konuyla ilgili soruları bulmak için. Kitaplardan tasarrufun ne olduğuna baktım. Dergi ya da ansiklopediden bakmadım. Ansiklopedim yok. Sözlükten de derste hiç bakmadım. Kitaplardan baktım sadece. Valilerle, belediyelerle ilgili azıcık bir şeyler öğrenmişim. Valiler belediyelere arabalar veriyor, belediyeler gidiş geliş otobüslerini yapıyorlar. Bunları aklımda birazcık canlandırmıştım.....Öğrendiklerimi grafik yaparak hiç anlatmadım. Haritadan da hiç anlatmadım ” (Ö<sub>d5</sub>).*

*“ Hatırlamıyorum. Ama kendi cümlelerimle anlatamıyorum. Neden olmuyor bilmiyorum”. ....örneklerle hiç anlatamadım. Bilmiyorum....Farklı kaynaklardan okumadım.... Aklımda canlandırdığımı hatırlamıyorum, olmadı canlandırmadım sanki....Grafik, harita kullanmadım hiç. Resim yapmadım.” (Ö<sub>d7</sub>).*

Araştırmada yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerinin örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu öğrencilerin derste birbiriyle ilişkisiz görünen olay, olgu ya da fikirleri bir araya getirerek yeni bir ürüne dönüştürebildikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, başarı ortalaması yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin ders sürecinde gerçekleştirilen herhangi bir etkinlikte hayal güçlerini kullanarak farklı ve özgün ürünler bulabildikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu düzeydeki öğrencilerin dersle ilgili farklı ve

yeni düşünceler üretebildikleri, özgün fikirler öne sürebildikleri söylenebilir. Buna karşın başarı ortalaması düşük öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik yaratıcı düşünme becerisinin yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilere göre zayıf kaldığı düşünülebilir. Başarı ortalaması düşük öğrencilerin dersteki etkinlikler sırasında imgeleme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yaratıcı düşünme becerisiyle doğrudan ilişkili olan üst düzey becerileri gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derste birbiriyle ilişkisiz görünen farklı olgular arasındaki ilişkileri yakalayamadıkları ve bunlar arasında çeşitli bağlar kuramadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Başka bir deyişle, düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin var olan kavramlar arasında yeni kavramlar ve farklı fikirler üretmedikleri söylenebilir.

Yaratıcı zihinsel yapıya sahip öğrenciler, ilgilendikleri ya da üstlendikleri herhangi bir görev ya da işe karşı meraklıdırlar (Lucas, Claxton ve Spencer, 2014). Bununla birlikte, bu tür öğrenciler sınıf içi etkinliklerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilmelerinde içsel motive olmakta ve öğrenme sürecine ilgi göstermektedirler (Eason, Giannangelo ve Franceschini, 2009). Yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilerde gelişmesi için öğrencilerin öğrenme görevlerini ödül ya da ceza yoluyla gerçekleştirmekten çok, bunları içsel olarak gerçekleştirmeleri gerekir (Proctor ve Burnet, 2004). Bu noktadan hareketle dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde içsel motivasyon ve içsel motivasyonu destekleyen öğrenci özerkliğinin önemi yadsınamaz. Alan yazınla ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar da öğrenci özerkliğinin yaratıcı düşünme becerisini desteklediğine işaret etmektedir (Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; Amabile, 1983; Koestner vd., 1984; Ryan ve Stiller, 1991; Deci ve Ryan, 1994; Deci ve Ryan, 2000; Ryan vd., 2006; Ryan ve Deci, 2006). Bu çerçevede derste yüksek ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin özerklik algısı desteğine sahip oldukları ve bunun öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu

yansıdığı söylenebilir.

Okul eğitimindeki temel amaçlardan biri, bireylerdeki 16 zihinsel beceriyi kazandırmaktır. Bu becerilerden imgeleme, özgünlük, yenilikçilik, özgür düşünebilme gibi beceriler aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi geliştiren becerilerdir (Costa ve Kallick, 2009; Cheng, 2011). Bu bağlamda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerin derste çeşitli fikirler öne sürmelerini desteklemeli ve özgün fikirler üretmelerini desteklemelidir.

### **Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular**

Bu kısımda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenci özerklik desteği algısının derse yönelik akademik motivasyon, dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisini belirlemeye yönelik gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Gözlem verilerinin sağlanmasında, Çanakkale il merkezindeki beş farklı ilköğretim okulundan, belirli ölçütlere göre birer dördüncü sınıf şubesi seçilmiştir. Gözlemler toplam 60 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Analiz sonuçları tablolar şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma verileri katılımcı olmayan gözlem tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmada öncelikle gözlem yapılan her bir şubenin sınıf içi öğrenme atmosferinin fiziki şartları betimlenmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formu ise öğrenci özerklik desteği algısının, akademik motivasyonun, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gözlemlenme durumunu ortaya koymak amacıyla beş kısımdan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, gözlem verilerin analizinde söz konusu davranışın öğrenciler tarafından gerçekleşme durumu üç farklı şekilde ifade edilmiştir. Bunlar; tanımlanan davranış sınıf içinde gözlemlenmedi (0), tanımlanan davranış sınıf içinde kısmen gözlemlendi (1) ve tanımlanan davranış sınıf içinde tamamen gözlemlendi (2) şeklindedir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflar; S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ve S<sub>5</sub> şeklinde kodlanmıştır.

Her bir koda ilişkin frekans ve söz konusu davranışın sergilenme durumu toplanarak tablolar şeklinde belirtilmiştir. Tablo 51’de gözlem verilerine ilişkin betimsel özellikler sunulmuştur.

Tablo 51.

#### Gözlem Verilerine Yönelik Betimsel Özellikler

Gözlenen Şube	Gözlenen Ünite	Gözlem Yapılan Ders Saati
S <sub>1</sub>	Üretimden Tüketime, İyi ki Var	12
S <sub>2</sub>	Üretimden Tüketime, İyi ki Var	12
S <sub>3</sub>	Üretimden Tüketime, İyi ki Var	12
S <sub>4</sub>	Hep Birlikte, İnsanlar ve Yönetim	12
S <sub>5</sub>	Hep Birlikte, İnsanlar ve Yönetim	12
Toplam Gözlem Sayısı		60

Tablo 51 de gözlemlerin gerçekleştiği şubeler, gözlemler sırasında derste işlenen üniteler ve gözlem yapılan ders saati sayısına yer verilmiştir. Gözlem bulguları dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Üretimden Tüketime, İyi ki Var, Hep Birlikte, İnsanlar ve Yönetim ünitelerinden elde edilmiştir. Tablo 51 de görüldüğü gibi, beş farklı ilköğretim okulundan seçilen birer dördüncü sınıf şubesinden toplam 60 ders saati boyunca araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır.

#### Gözlem Yapılan Şubelerin Fiziksel Ortamına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaların gerçekleştirildiği şubelerin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Şubelerin fiziksel ortamına yönelik genel bir durum değerlendirmesi yapabilmek amacıyla gözlem formu aracılığıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin yürütülmesi sırasında gözlemlenen şubelerin fiziksel durumları S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ve S<sub>5</sub> şeklinde ifade edilerek, tablolar şeklinde betimlenmiştir. Tablo 52’de S<sub>1</sub> kodlu dersliğin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçları, tablo 53’te S<sub>2</sub> kodlu dersliğin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçları, tablo 54’te S<sub>3</sub> kodlu dersliğin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçları, tablo 55’te S<sub>4</sub> kodlu dersliğin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçları, tablo 56’da S<sub>5</sub> kodlu dersliğin fiziksel ortamına yönelik gözlem sonuçlarına yer verilmiştir.



Tablo 52.

*S<sub>1</sub> Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları*

S <sub>1</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfta 27 öğrenci vardır.</li> <li>• Her sırada ikişer öğrenci oturmaktadır.</li> <li>• Sınıfta projeksiyon cihazı ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Kitaplıkta birkaç ders kitabı bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıfta öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgisini çekebilecek çeşitli görsellere yer verilmiştir.</li> <li>• Sınıf yerleşim düzeni öğrencilerin arka arkaya oturduğu klasik yerleşim düzenine sahip değildir.</li> <li>• Sınıfta öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır.</li> <li>• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygundur.</li> <li>• Sınıftaki ışık düzeyi dersteki etkinliklerin etkili ve rahat şekilde gerçekleşmesi için yeterlidir.</li> <li>• Sınıftaki duvarlar boyalı ve badanalıdır. Sınıf tavanı basık değildir.</li> </ul>

Tablo 53.

*S<sub>2</sub> Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları*

S <sub>2</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfta 28 öğrenci yer almaktadır.</li> <li>• Her sırada ikişer öğrenci oturmaktadır.</li> <li>• Sınıfta projeksiyon cihazı ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Kitaplıkta çeşitli çocuk romanları bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıftaki duvarlarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgisini çekebilecek çeşitli görsellere ve öğrencilerin dersteki etkinliklerine yer verilmiştir.</li> <li>• Sınıf yerleşim düzeni öğrencilerin arka arkaya oturduğu klasik yerleşim düzenine sahip değildir. Öğrencilerin sınıf yerleşim düzeni gerçekleştirilen etkinliklere göre öğretmen tarafından değiştirilmektedir.</li> <li>• Sınıfta öğrencilere ait dolap veya bölme bulunmamaktadır.</li> <li>• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygundur.</li> <li>• Sınıftaki ışık düzeyi dersteki etkinliklerin etkili ve rahat şekilde gerçekleşmesi için yeterli değildir.</li> <li>• Sınıftaki duvarlar boyalı ve badanalıdır. Sınıf tavanı basık değildir.</li> </ul>

Tablo 54.

*S<sub>3</sub> Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları*

S <sub>3</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfta 15 öğrenci vardır.</li> <li>• Her sırada ikişer öğrenci oturmaktadır.</li> <li>• Projeksiyon cihazı ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Kitaplıkta Sosyal Bilgiler dersine yönelik çeşitli materyal örnekleri bulunmaktadır.</li> <li>• Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgisini çekebilecek çeşitli görsellere ve etkinliklere yer verilmiştir.</li> <li>• Sınıf yerleşim düzeni derste uygulanan etkinliklere göre değişmektedir.</li> <li>• Her öğrenciye ait ayrı bir dolap bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygundur.</li> <li>• Sınıftaki ışık düzeyi derste etkinliklerin etkili ve rahat şekilde gerçekleşmesi için yeterlidir.</li> <li>• Sınıftaki duvarlar boyalı ve badanalıdır. Sınıf tavanı basık değildir.</li> </ul>

Tablo 55.

*S<sub>4</sub> Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları*

S <sub>4</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfta 27 öğrenci vardır.</li> <li>• Her sırada ikişer öğrenci oturmaktadır.</li> <li>• Projeksiyon cihazı, öğretmen masası ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Kitaplıkta Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkili çeşitli örnek kitaplar bulunmaktadır. Derste gerçekleştirilen etkinliklerin bir bölümü de dolapta yer almaktadır.</li> <li>• Sınıf panolarında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri çeşitli etkinlik örnekleri bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıf yerleşim düzeni derste uygulanan etkinliklere göre değişmektedir. Sınıf yerleşim düzeni derste etkinliklere göre ( U tipi, hilal, küme) değişmektedir.</li> <li>• Sınıfta her öğrenciye ait ayrı bir dolap bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygundur.</li> <li>• Sınıftaki ışık düzeyi derste etkinliklerin etkili ve rahat şekilde gerçekleşmesi için yeterlidir.</li> <li>• Sınıftaki duvarlar boyalı ve badanalıdır. Sınıf tavanı basık değildir.</li> </ul>

Tablo 56.

*S<sub>5</sub> Kodlu Dersliğin Fiziksel Ortamına Yönelik Gözlem Bulguları*

S <sub>5</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfta 21 öğrenci bulunmaktadır.</li> <li>• Her sırada ikişer öğrenci oturmaktadır.</li> </ul>

Tablo 56'nın devamı

S <sub>5</sub> Kodlu Dersliğin Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeksiyon cihazı, öğretmen masası ve kitaplık bulunmaktadır. Kitaplıkta Sosyal Bilgiler dersine ait çeşitli görseller ve etkinlik örnekleri bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıf panolarında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri çeşitli etkinlik örnekleri bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıf yerleşim düzeni U tipi şeklindedir.</li> <li>• Her öğrenciye ait ayrı bir dolap bulunmaktadır.</li> <li>• Sınıfın genişliği öğrencilerin ders sırasında çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmesi için uygundur.</li> <li>• Sınıftaki ışık düzeyi dersteki etkinliklerin etkili ve rahat şekilde gerçekleşmesi için yeterlidir.</li> <li>• Sınıftaki duvarlar boyalı ve badanalıdır.</li> </ul>

Gözlemlerden elde edilen bulgular, her bir şubedeki sınıf mevcudunun fazla olmadığını, öğrencilerin her bir sırada ikişer oturduğunu göstermektedir. Bu bulgunun öğretmenlerin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki sınıf içi uygulamalara katılım gösterip göstermediklerini belirlemeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, sınıf mevcudunun sınırlı olmasının öğrencilerin dersteki hangi etkinliklere ilgi gösterdiklerini ve hangi etkinlikleri istediklerini belirlemede öğretmenlere katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Beş şubede de sınıf yerleşim tipinin derste uygulanan etkinliklere göre öğretmen tarafından değiştirildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf genişliğinin bütün şubelerde öğrencilerin derste farklı etkinlikler gerçekleştirmelerine olanak sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencinin etkin, meraklı olması, etkinliklere yüksek düzeyde katılım sağlamasında öğretmene büyük görevler düşmektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Başka bir ifadeyle öğrencide dersteki çalışmalara yönelik isteğin oluşmasında öğretmenin sağladığı özerklik desteği büyük önem taşımaktadır. Öğretmen tarafından sağlanan sınıf düzeninin esnek bir yapıda olması, derste gerçekleştirilen etkinliklere göre düzenlenmesi aynı zamanda öğrenci özerkliğine de katkıda bulunmaktadır. Öğrenci özerkliğini destekleyen esnek sınıf düzeni öğrencilerin içsel motivasyonlarını da artırmaktadır (Reeve, 2002). Esnek sınıf ortamları öğrencilerin dersteki çeşitli uygulamalarda grup çalışmaları yapmalarına ve akranları arasında etkileşime geçmelerine de katkıda bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, esnek sınıf düzeninin desteklenmesi öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerisini



Tablo 57'nin devamı

Gözlenen Davranışlar	(0)						(1)						(2)						Toplam
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	
Öğretmen metinleri okuyabilmeleri için öğrencilere yeterli zaman veriyor	-	-	-	-	-	-	4	1	3	2	2	12	8	11	11	10	8	48	60
Öğretmen derste çeşitli çalışmaları (etkinlikleri, soruları) öğrencilerin nasıl yaptığını kontrol ediyor.	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	3	14	10	9	10	9	8	46	60
Öğretmen dersin konusunun önemini öğrencilere anlatıyor.	-	-	-	-	-	-	3	4	3	-	-	10	9	8	9	12	12	50	60
Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlıyor.	-	8	2	2	5	17	5	4	3	7	7	26	7	-	7	3	-	17	60
Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla karşılaştırmalarına olanak sağlıyor.	8	10	8	9	12	47	4	2	4	3	-	13	-	-	-	-	-	-	60

(0) : Tanımlanan davranış sınıf ortamında gözlenmedi. (1): Tanımlanan davranış sınıf ortamında kısmen gözlemlendi. (2): Tanımlanan davranış sınıf ortamında tamamen gözlemlendi. Gözlemin Gerçekleştiği Şubeler: S<sub>1</sub>,S<sub>2</sub>,S<sub>3</sub>,S<sub>4</sub>,S<sub>5</sub>.

Tablo 57 incelendiğinde “Öğretmen derste öğrencileri soru sormaya cesaretlendiriyor” davranışının ağırlıklı olarak 50 ders saatinde tamamen, 10 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Bireylerin özerklik desteği algısının gelişiminde onları öğrenme görevlerine yönelik isteklendirmek ve cesaretlendirmek büyük önem taşımaktadır ( Ryan ve Deci, 2006). Öğretmenin ders sırasında öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri için olanak tanınması öğrencideki özerklik desteği algısını geliştiren bir unsurdur (Fink ve Reeve, 1998).

“Öğretmen derste öğrencilerin konuyla ilgili sorduğu soruları yanıtlıyor” davranışının ise 52 ders saatinde tamamen, 8 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği görülmektedir. Buna ek olarak, “Öğretmen dersin konusunun önemini öğrencilere anlatıyor” davranışının 50 ders saatinde tamamen, 10 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği görülmektedir. Öğrenci özerklik desteğini belirleyen göstergelerden biri de öğretmenin kullandığı iletişim dilidir. Öğretmenin öğrenci özerklik desteğini sağlarken dersin önemini mantıklı ve açıklayıcı bir dille ifade

etmesi gerekir. Başka bir ifadeyle öğretmen, derste işlenen ünitenin önemini öğrenciye açık ve belirgin bir şekilde ifade etmelidir. Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin bilgilendirici bir dil kullanmaları, kontrol edici bir dil kullanmaktan kaçınmaları, çeşitli ipuçları ile öğrencinin çabalarını desteklemeleri gerekir (Reeve ve Jang, 2006). Bunlara ek olarak, “Öğretmen dersteki çeşitli çalışmaları( etkinlikleri, çalışmaları, soruları) öğrencilerin nasıl yaptığını kontrol ediyor” davranışının ise 46 ders saatinde tamamen, 14 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmen öğrencilerin kendi başlarına dersteki etkinlikleri yapmalarına olanak sağlıyor” davranışının 47 ders saatinde kısmen, 13 ders saatinde ise tamamen gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte “Öğretmen derste öğrencilerin çeşitli etkinlikleri yapmaları için yeterli zaman veriyor” davranışının 34 ders saatinde tamamen, 26 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği görülmektedir. Ayrıca, “Öğretmen metinleri okuyabilmeleri için öğrencilere yeterli zaman veriyor” davranışının 48 ders saatinde tamamen, 12 ders saatinde kısmen gözlemlendiğine işaret edilmektedir. Sınıf içi etkinliklerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesinde öğretmenin öğrencilere yeterli zaman tanınması gerekir. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel çabalarını da desteklemektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin ders süresince öğrencilerin çeşitli tercihler yapmalarına olanak sağlaması onların derse yönelik ilgi ve merakını tetiklemektedir.

Tablo 57’de dikkat çekici bir diğer nokta da öğrencinin özerklik desteği algısının gelişimini sınırlayan bazı davranışlarda ağırlıklı olarak gözlenmektedir. Bunlar; “Öğretmen derste yapacağı etkinlikleri öğrencilerle karar vererek belirliyor” ve “Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla karşılaştırmalarına olanak sağlıyor” şeklindeki davranışlardır. Öğrencilerin içsel denetim odağının desteklenmesi onların dersteki çalışmalara yönelik istekliliklerine ve çabalarına da olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bu durumun sağlanmasında ise öğrencinin ders sırasında karar verme süreçlerine etkin olarak katılması,

akranlarıyla etkileşime geçmesi gerekir.

“Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlıyor ” davranışının ise 17 ders saatinde tamamen, 26 ders saatinde ise kısmen gözlemlendiği görülmektedir. Buna karşın, söz konusu davranışın 17 ders saati boyunca gözlenmemesi dikkat çekicidir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Motivasyonlarına Yönelik Gözlem Bulguları.** Bu bölümde, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin gözlem bulgularına yer verilmiştir. Gözlem formunda öğrencilerin derse yönelik akademik motivasyon düzeyleri, ders süresince öğrenciler gözlenerek ve gözlem formundaki maddelere bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci davranışlarının gözlenmesi üç farklı biçimde tanımlanmıştır. Bunlar; gözlenen davranış sınıf ortamında gerçekleşmedi (1), gözlenen davranış sınıf ortamında kısmen gerçekleşti (2), gözlenen davranış sınıf ortamında tamamen gerçekleşti (3) şeklinde ifade edilmiştir. Gözlemlerin yapıldığı şubeler ise S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ve S<sub>5</sub> şeklinde belirtilmiştir. Gözlenen her bir davranışın frekans toplamı ve yüzdesi tablolar şeklinde betimlenmiştir.

Tablo 58.

*Akademik Motivasyona Yönelik Gözlem Bulguları*

Gözlenen Davranışlar	(0)						(1)						(2)						Toplam
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	
Öğrenci dersteki soruları öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) cevaplıyor	10	10	11	10	11	52	-	2	1	2	3	8	-	-	-	-	-	-	60
Öğrenci dersteki çeşitli etkinlikleri öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) yapıyor	12	9	9	9	9	48	-	3	3	3	3	12	-	-	-	-	-	-	60
Öğrenci dersteki metinleri severek okuyor	-	-	-	-	-	-	-	4	7	6	5	22	12	8	5	6	7	38	60
Öğrenci dersteki çalışmalarını severek ve isteyerek yapıyor	-	-	-	-	-	-	2	4	3	3	6	18	10	8	9	9	6	42	60

Tablo 58'in devamı

Gözlenen Davranışlar	(0)						(1)						(2)						Toplam
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	
Öğrenci dersten sıkılıyor	12	8	11	10	9	50	-	4	1	2	3	10	-	-	-	-	-	-	60
Öğrenci dersin bitmesini istiyor	12	9	10	7	9	47	-	3	2	5	3	13	-	-	-	-	-	-	60
Öğrenci konuyla ilgili yapamadığı etkinlikleri öğrenmeye çalışıyor	-	-	-	-	-	-	11	9	9	8	8	45	1	3	3	4	4	15	60
Öğrenci konuyla ilgili soruların cevaplarını öğrenmeye çalışıyor	-	-	-	-	-	-	12	12	12	8	8	52	-	-	-	4	4	8	60

(0) : Tanımlanan davranış sınıf ortamında gözlenmedi. (1): Tanımlanan davranış sınıf ortamında kısmen gözlendi. (2): Tanımlanan davranış sınıf ortamında tamamen gözlendi. Gözlemin Gerçekleştiği Şubeler: S<sub>1</sub>,S<sub>2</sub>,S<sub>3</sub>,S<sub>4</sub>,S<sub>5</sub>,

Tablo 58 'e göre, öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonları “Öğrenci dersteki metinleri severek okuyor “ ve “Öğrenci dersteki çalışmalarını severek ve isteyerek yapıyor” şeklindeki davranışlar gözlenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede “Öğrenci dersteki metinleri severek okuyor” davranışının 38 ders saatinde tamamen, 22 ders saatinde ise kısmen gözlendiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, “Öğrenci dersteki çalışmalarını severek ve isteyerek yapıyor” davranışının 42 ders saatinde tamamen, 18 ders saatinde ise kısmen gerçekleştiği görülmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere kendi istek ve iradeleriyle katıldıkları söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrenciler, içsel kaynaklı motivasyonla dersteki etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. Öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde çeşitli etkinliklere yönelten temel etkenin içsel kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin derse yönelik dışsal motivasyonları ise “Öğrenci dersteki soruları öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) cevaplıyor” ve “Öğrenci dersteki çeşitli etkinlikleri öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) yapıyor” şeklindeki davranışlar gözlenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. “Öğrenci dersteki soruları öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) cevaplıyor” davranışının 52 ders saati boyunca gözlenmediği, 8 ders saati boyunca kısmen gözlendiği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, “Öğrenci dersteki çeşitli etkinlikleri öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) yapıyor” adlı davranışın 48 ders saati boyunca gözlenmediği, 12 ders saati boyunca gözlendiği görülmektedir. Dışsal motivasyonu belirlemeyi amaçlayan gözlem



bulguları öğrencilerin çok az ders saatinde dışsal motivasyondan kaynaklı davranış eğilimine girdiklerini göstermektedir. Başka bir deyişle öğrencileri derste harekete geçiren temel etken ağırlıklı olarak içsel kaynaklı olmaktadır. Buna karşın öğrencilerin öğrenme görev ya da etkinlikleri gerçekleştirmede tamamıyla öz belirlenmiş motivasyona (içsel motivasyon) sahip olduklarını ifade etmek güçtür.

“Öğrenci dersten sıkılıyor” ve “öğrenci dersin bitmesini istiyor” adlı davranışlar ise öğrencilerin ders sırasındaki motivasyonsuzluklarını belirlemeyi amaçlamak için gözlemlenmiştir. “Öğrenci dersten sıkılıyor” adlı davranışının 50 ders saatinde gözlenmediği, 10 ders saatinde ise kısmen gözlendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, “ Öğrenci dersin bitmesini istiyor” adlı davranışının ise 47 ders saatinde gözlenmediği, 13 ders saatinde kısmen gözlendiği görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere değer verdikleri ve dersteki etkinlikleri önemsedikleri söylenebilir.

“Öğrenci konuyla ilgili yapamadığı etkinlikleri öğrenmeye çalışıyor” adlı davranışın ise 15 ders saatinde tamamen, 45 ders saatinde ise kısmen gözlendiği görülmektedir. Ayrıca, “Öğrenci konuyla ilgili soruların cevaplarını öğrenmeye çalışıyor” adlı davranışın ise 52 ders saatinde kısmen, 8 ders saatinde ise tamamen gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Söz konusu iki davranışa yönelik bulgular, öğrencilerin dersteki etkinliklere yönelik isteksizlik içerisinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın söz konusu bulgular öğrencilerin öz belirlenmiş motivasyon düzeylerinden birine (dışsal veya içsel) sahip olduklarını göstermektedir.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Girişimcilik Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları.** İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersini giren öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin gözlem bulgularına yer verilmiştir. Bu çerçevede söz konusu bulgular gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem formunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri, öğrenciler gözlenerek ve gözlem formundaki

maddelere bağılı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenci davranışlarının gözlenmesi üç farklı biçimde tanımlanmıştır. Bunlar; gözlenen davranış sınıf ortamında gerçekleşmedi (1), gözlenen davranış sınıf ortamında kısmen gerçekleşti (2), gözlenen davranış sınıf ortamında tamamen gerçekleşti (3) şeklinde ifade edilmiştir. Gözlemlerin yapıldığı şubeler ise S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ve S<sub>5</sub> şeklinde belirtilmiştir. Gözlenen her bir davranışın frekans toplamı ve yüzdesi tablolar şeklinde betimlenmiştir.

Tablo 59.

*Girişimcilik Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları*

Gözlenen Davranışlar	(0)						(1)						(2)						Toplam
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	
Öğrenci derste sorumluluk alıyor.	-	-	-	-	-	-	3	6	11	9	6	35	9	6	1	3	6	25	60
Öğrenci arkadaşlarının düşüncelerini dinliyor.	-	-	-	-	-	-	3	8	12	12	11	46	5	4	4	-	1	14	60
Öğrenci derste öğretmeniyle kolayca iletişime geçebiliyor.	-	-	-	-	-	-	2	6	5	6	6	25	10	6	7	6	6	35	60
Öğrenci derste sorulara çabuk cevap verebiliyor.	-	-	-	-	-	-	6	4	12	8	7	37	6	8	-	4	5	23	60
Öğrenci ders konuyla ilgili karşılaştığı çeşitli zorlukları aşabiliyor.	2	1	2	2	3	10	4	7	10	10	3	34	6	4	-	-	6	16	60
Öğrenci derste arkadaşlarıyla grup çalışmalarına katılıyor.	2	12	12	12	10	48	10	-	-	-	2	12	-	-	-	-	-	-	60

(0) : Tanımlanan davranış sınıf ortamında gözlenmedi. (1): Tanımlanan davranış sınıf ortamında kısmen gözlendi. (2): Tanımlanan davranış sınıf ortamında tamamen gözlendi. Gözlemin Gerçekleştiği Şubeler: S<sub>1</sub>,S<sub>2</sub>,S<sub>3</sub>,S<sub>4</sub>,S<sub>5</sub>,

Herhangi bir konuda karar vermek, sorumluluk sahibi olmak girişimcilik becerisine sahip bireylerin temel özelliklerinden biridir (Whiting, 1988; Kirby, 2004). Bunun yanı sıra, girişimci bireyler, üst düzey düşünme becerilerinden biri olan iletişim becerilerini etkin şekilde kullanmaktadır ( Hitt vd., 2005). Bu çerçevede tablo 62'ye göre öğrencilerin 33 ders saatinde kısmen, 27 ders saatinde ise tamamen Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk üstlendikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin 35 ders saatinde kısmen, 25 ders saatinde ise öğretmenleriyle tamamen, kolayca etkileşime geçtikleri belirlenmiştir. Çabuk karar verme ve düşünebilme yeteneğine sahip olmak girişimci bireylerin özelliklerinden bir

diğeridir. Öğrencilerin bu davranışı 23 ders saatinde tamamen, 37 ders saatinde ise kısmen gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır.

Karşı karşıya kaldığı zorlukların farkında olma ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çaba sarfetme, risk üstlenebilme girişimcilik becerisinin önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır (Stephen vd., 1991; Drucker, 1998, MEB, 2005, Eraslan, 2011). Bu bağlamda tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri 16 ders saatinde tamamen, 34 ders saatinde kısmen aştıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çeşitli sorulara 23 ders saatinde tamamen, 37 ders saatinde kısmen çabuk cevap verdikleri görülmektedir.

Grup çalışmaları öğrencilerin girişimcilik becerisinin gelişimini desteklemektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenin derste grup çalışmaları için öğrencilere çeşitli olanaklar sunmalı ve çalışmaların gerçekleşmesi için yeterli süre tanınmalıdır (Adeyemo, 2009). Tablo 59'a göre 48 ders saati boyunca öğrencilerin grup çalışması gerçekleştirmedikleri gözlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin yalnızca 12 ders saatinde kısmen grup çalışmaları gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır.

**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları.** Bu kısım dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gözlem bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine yönelik bulguları gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem formunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerileri gözlem formunda öğrenci, davranışlarını belirlemeye yönelik oluşturulan maddelere bağlı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle öğrenci davranışlarının gözlenmesi üç farklı biçimde tanımlanmıştır. Bunlar; gözlenen davranış sınıf ortamında gerçekleşmedi (1), gözlenen davranış sınıf ortamında kısmen gerçekleşti (2), gözlenen davranış sınıf ortamında tamamen gerçekleşti (3) şeklinde ifade edilmiştir. Gözlemlerin yapıldığı şubeler ise S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> ve S<sub>5</sub> şeklinde belirtilmiştir. Gözlenen her bir davranışın

frekans toplamı ve yüzdesi tablolar şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 60.

*Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Gözlem Bulguları*

Gözlenen Davranışlar	(0)						(1)						(2)						Toplam
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	f	
Öğrenci derste konuyla ilgili sorulara farklı cevaplar verebiliyor.	1	2	3	1	-	7	5	4	9	6	8	32	6	6	-	5	4	21	60
Öğrenci derste metinlerin konusunu kendi cümleleriyle anlatabiliyor.	-	3	2	-	1	6	4	4	8	12	3	31	8	5	2	-	8	23	60
Öğrenci derste öğrendiği bilgileri daha önce öğrendiği bilgilerle ilişkilendirebiliyor.	-	1	2	3	-	6	3	5	10	9	7	34	9	6	-	-	5	20	60
Öğrenci derste konuyla ilgili farklı örnekler verebiliyor.	-	-	-	5	2	7	4	6	3	6	2	21	8	6	9	1	8	32	60
Öğrenci derste öğrendikleri ile ilgili günlük hayattan örnekler verebiliyor.	-	-	2	-	1	3	1	6	8	5	4	24	11	6	2	7	7	33	60
Öğrenci derste öğrendiklerini farklı materyallerle (resimler, haritalar, grafikler) anlatabiliyor.	7	6	11	10	9	43	5	6	1	2	3	17	-	-	-	-	-	-	60
Öğrenci ders kitabına bağlı kalmadan farklı sorular sorabiliyor.	8	8	9	8	7	40	4	4	3	4	5	21	1	1	-	2	-	4	60

(0) : Tanımlanan davranış sınıf ortamında gözlenmedi. (1): Tanımlanan davranış sınıf ortamında kısmen gözlemlendi. (2): Tanımlanan davranış sınıf ortamında tamamen gözlemlendi. Gözlemin Gerçekleştiği Şubeler: S<sub>1</sub>,S<sub>2</sub>,S<sub>3</sub>,S<sub>4</sub>,S<sub>5</sub>,

Yaratıcılık, bireyin karşılaştığı sorunların yanıtını aramaya, çözmeye teşvik eden, aynı zamanda bireyde hayal gücü gerektiren düşünme sürecidir (Rawlinson, 1995). Bunun yanı sıra, değişime açıklık yaratıcı düşünme sürecinin önemli belirleyicilerindendir (Çankaya, Yeşilyurt, Yörük ve Şanlı, 2012). Ayrıca, yaratıcı düşünme birbiri ile ilişkisiz görünen farklı olgular arasındaki ilişkiyi yakalayabilme ve bunlar arasında daha önce denememiş bir bağ kurma sürecidir (Goodman, 1995). Tablo 60 incelendiğinde “Öğrenci derste konuyla ilgili sorulara farklı cevaplar verebiliyor” adlı davranışın 21 ders saatinde tamamen, 32 ders saatinde kısmen gözlemlendiği görülmektedir. Bununla birlikte “Öğrenci derste metinlerin konusunu kendi cümleleriyle anlatabiliyor.” adlı davranışın 23 ders saatinde tamamen, 31 ders

saatinde ise kısmen gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak “Öğrenci derste öğrendiği bilgileri daha önce öğrendiği bilgilerle ilişkilendirebiliyor” şeklindeki davranışın 20 ders saatinde kısmen, 34 ders saatinde tamamen gerçekleştiği görülmektedir. “Öğrenci derste konuyla ilgili farklı örnekler verebiliyor.” şeklindeki davranışın ise 32 ders saatinde tamamen, 21 ders saatinde ise kısmen gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle yaratıcı düşünme becerilerinin önemli göstergelerinden biri olan hayal gücü kurma, çeşitli fikirler öne sürme, ilişkili düşünebilme gibi becerileri büyük oranda gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin diğer göstergeleri olan bazı davranışları göstermede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. “Öğrenci derste öğrendiklerini farklı materyallerle (resimler, haritalar, grafikler) anlatabiliyor.” şeklindeki davranışın 43 ders saati , “Öğrenci ders kitabına bağlı kalmadan farklı sorular sorabiliyor.” adlı davranışın 40 ders saati boyunca gözlenmediği belirlenmiştir. Buna karşın, “Öğrenci derste öğrendikleri ile ilgili günlük hayattan örnekler verebiliyor.” şeklindeki davranış 33 ders saati boyunca tamamen, 24 ders saati boyunca kısmen gerçekleşmesi dikkat çekicidir.

### **Bölüm V: Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak ulaşılan sonuçlar, araştırma konusu ve alan yazınla ilgili yapılan diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

- Birinci alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının neler olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde özerklik desteği algısına sahip olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Nicel veri bulguları, dördüncü sınıf öğrencilerinin büyük bölümünün Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara katılma nedenlerinin derse yönelik ilgi, merak ve istekten kaynaklandığını göstermektedir. Bu çerçevede öğrencileri dersteki çalışmalara yönlendiren temel etkenin büyük oranda dışsal faktörlerden (ödül, ceza, baskı) kaynaklanmadığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun dersteki çalışmaları öz belirlenmiş davranış eğilimi (özerk davranış) göstererek gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun derse yönelik çeşitli etkinlik ve görevlerin farkında olarak ve bunlara istekli şekilde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derse ilişkin sorumluluk aldıkları, derste öğrenme çabası içerisine girdikleri düşünülebilir.

Araştırmanın nitel veri bulguları da ders süresince yürütülen çalışmaların çoğunluğunun öğrencilerde ilgi ve merak uyandıran çalışmalar olduğuna işaret etmektedir. Görüşme bulguları, dördüncü sınıf öğrencilerinin büyük bölümünün (yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrenciler) Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları kendi istekleriyle gerçekleştirdiklerini ve bunları gerçekleştirirken baskı ve kontrol hissetmediklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Buna karşın, düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin derse ilgi duymadıkları ve dersi merak etmedikleri görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir nitel veri bulgusu olan gözlem bulguları, öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarını desteklediğini ve kontrollü bir yaklaşım sergilemekten kaçındıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda büyük oranda öğrenci özerkliğini destekleyen tutum sergiledikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrencilerin isteklerini sorma ve sorularını yanıtlamaya çalışmaya önem verme, öğrenme etkinliklerine yönelik onların duygularını anlamaya çalışma gibi özerklik desteği sağlayıcı yaklaşımlar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu Lawrence (2011), Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou ve Sioumala (2012) ve Carreira, Ozaki ve Maeda (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin bakış açılarını dikkate aldıkları, düşüncelerini ve duygularını önemsediklerini ve bu yaklaşımın öğrencilerdeki özerklik desteği algısını güçlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular genel olarak dikkate alındığında öğrencilerin büyük bölümünün özerklik desteği algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Calp (2013)'ün gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Calp (2013) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda başarı düzeyi yüksek ve iyi olan öğrencilerin büyük bölümünün özerklik desteği algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşmaktadır. Araştırma bulgularını öğrenen özerkliğini inceleyen farklı araştırmalar da (Chu, 2004, Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert, 2010; Taylor ve Lonsdale, 2010; Wallace, Dinçer, 2014; Rezoğlu, 2014; Sung ve Williams, 2014) desteklemektedir. Söz konusu araştırmalar, özerklik desteğinin derse yönelik öğrenci katılımını, ilgisini ve isteğini artırdığını vurgulanmaktadır.

- İkinci alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik motivasyonları incelenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerini dersteki çalışmalara yönlendiren güç ya da niyetin ağırlıklı olarak içsel motivasyon olduğu ortaya çıkmaktadır. Dersteki çalışmalarını içsel motivasyona bağlı olarak gerçekleştiren öğrencilerin söz konusu

çalışmaları dışsal kaynaklı herhangi bir kontrole maruz kalmadan, içsel bir süreç ve istekten kaynaklanarak gerçekleştirdiklerisöylenebilir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyona bağlı olarak çalışmaları yürüten öğrenciler için bu çalışmalar hoş ve ilgi çekicidir.

Buna karşın, ders süresince yürütülen çalışmaları dışsal motivasyona bağlı olarak gerçekleştiren öğrencilerin söz konusu çalışmaları dışsal odaklı nedenlerden dolayı yerine getirdikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu tür öğrencileri harekete geçiren temel etken davranış sonucunda kendilerinin elde edecekleri ödülünden ya da kaçınacakları cezadan kaynaklanmaktadır. Ayrıca dışsal motivasyonlu öğrencilerin herhangi bir kazanıma sahip olmak ya da herhangi bir cezadan kaçınmak amacıyla dersteki çalışmaları gerçekleştirdikleri söylenebilir. Derse karşı motivasyonsuz olan bazı öğrencilerin ise dersteki herhangi bir çalışmayı gerçekleştirmeye isteksiz oldukları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, ders süresince motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarının nedeni çalışmaları önemsememesi ya da çalışmaları yerine getirirken başarısız olacakları düşüncesinden kaynaklanabilir.

Veri toplama aracı bulguları genel olarak öğrencilerin çoğunluğunun dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaların büyük bölümünü içsel motivasyona bağlı olarak gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin büyük bölümünün özerklik desteği algısına sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları alan yazınla ilgili farklı öğretim kademelerinde yapılmış araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Wild, Enzle ve Deci, 1997; Reeve, 2006; Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert, 2010; Perlman ve Kap, 2010; Lawrence, 2011; Careira, Ozaki ve Maeda, 2013). Wild, Enzle ve Deci (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dışsal motivasyona bağlı öğrenme deneyimi geçiren lisans öğrencilerin içsel motivasyona bağlı öğrenme deneyimi geçiren lisans öğrencilerine göre çeşitli etkinlikleri isteyerek gerçekleştirmediklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren diğer bir araştırmada ise Ciani, Ferguson, Bergin ve



Hilpert (2010) lise öğrencilerine özerklik desteği sunulmasının onların derse yönelik ilgisini tetikleyen (içsel motivasyonunu artıran) anlamlı bir yordayıcı olduğunu vurgulamışlardır. Careira, Ozaki ve Maeda (2013) tarafından ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmada da öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin öğrencilerdeki içsel motivasyonu olumlu etkilediği ve bunun içsel motivasyonlarının yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Reeve (2006), Perlman ve Kap (2010) ile Lawrence (2011)'in ayrı ayrı gerçekleştirdikleri araştırmalarda özerklik destekleyici yaklaşımların öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

- Üçüncü alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki girişimcilik becerilerine ağırlıklı olarak sahip olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin girişimcilik becerilerini belirlemeyi amaçlayan ifadeleri “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Dördüncü alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerilerine büyük oranda sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenciler, yaratıcı düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlayan ifadeleri “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır.

- Beşinci alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteğine ilişkin algıları, derse yönelik akademik motivasyonları, dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğrencilerin derse yönelik özerklik desteği algılarında cinsiyetin, özerklik desteği algısının her iki alt boyutunda da etkili bir değişken olduğu ve bu etkililiğin kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Vallerand ve Bissonette (1992) tarafından koleji

öğrencileriyle, Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) tarafından ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin sorularına cevap verildiği, onların isteklerinin dikkate alındığı ve duygularının anlaşılmaya çalışıldığı sınıf atmosferi öğrenci özerkliğini desteklemektedir. Bunun yanı sıra, Skinner ve Belmont (1993) ve Reeve (1999) öğrenme hedeflerinin öğrencilere açıkça belirtildiği ve öğrencilerin öğrenme çabalarının desteklendiği sınıf ortamlarının öğrencilerin özerkliğini desteklediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencinin öğrenmeye yönelik istekli olması öğrencide özerklik desteği algısının yerleştiğine kanıt oluşturmaktadır. Bu esaslar dikkate alındığında, özerklik desteği algısının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturması, kız öğrencilerin derse yönelik öğrenme çabalarının öğretmen tarafından erkek öğrencilere göre daha fazla desteklenmesinden kaynaklanabilir. Bu bulguya ulaşılmasının bir başka nedeni ise öğretmenlerin kız öğrencilerin isteklerini daha fazla dikkate alması olabilir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyonlarında cinsiyetin belirleyici bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyetin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyonlarını belirleyen etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik motivasyonun alt boyutlarından dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında anlamlı farklılıkların erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, içsel motivasyon alt boyutundaki anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Vallerand ve Bissonetta (1992) ile Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Vallerand ve Bissonetta (1992) Fransız ve Kanadalı öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada kız öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) tarafından ilkokul öğrencileriyle

gerçekleştirilen araştırmada da kız öğrencilerin hem matematik dersine hem de okuma yazma dersine yönelik içsel motivasyonlarını erkekler öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna karşın, Aydın'ın (2007) öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyonlarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı bulgusuna rastlaması dikkat çekicidir. Sosyal Bilgiler dersindeki akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal motivasyonun erkek öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşması ise erkek öğrencilerin dersteki çalışmaları dışsal istek, ödüllerden ya da içsel baskılardan dolayı gerçekleştirmelerinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte, akademik motivasyonun alt boyutlarından motivasyonsuzluk boyutunun da erkek öğrenciler lehine farklılaşması, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dersteki etkinliklere daha az önem vermeleri veya değer vermeleri şeklinde yorumlanabilir. Akademik motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyon boyutunun kız öğrenciler lehine farklılaşması ise kız öğrencilerin derse yönelik çalışmalara daha fazla ilgi ve istek duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunduğu saptanmıştır.

- Altıncı alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteğine ilişkin algıları, derse yönelik akademik motivasyonları, dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin dersteki akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının derse ilişkin akademik başarı ortalamasına göre değişip değişmediğine incelenmiştir. Araştırma bulguları, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Özerklik desteği algısı yüksek öğrencilerin dersteki çalışmalara yönelik olumlu tutumları daha kalıcıdır. Bununla birlikte

özerklik desteği algısına sahip öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Ayrıca, özerklik desteği algısına sahip öğrencilerin derse yönelik katılımları artarken aynı zamanda öğrenme çıktıları da (başarı, performans) olumlu şekilde etkilenmektedir (Jang vd., 2009). Bir başka ifadeyle, özerk algıya sahip öğrenciler sınıf içi etkinliklere daha fazla katılarak derse yönelik başarılarını artırmaktadır (Skinner, Kindermann, Connel ve Welborn, 2009). Bu çerçevede derse yönelik özerklik desteği algıları yüksek öğrencilerin başarı ortalamalarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ortalamasının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili bir değişken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin, düşük ve orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın, başarı ortalaması düşük öğrencilerin dersteki dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguları farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları da desteklemektedir (Gottfried, 1985; Vallerand ve Bissonette, 1992; Wild, Enzle ve Deci, 1997; Lepper, Corpus ve Lyenger, 2005; Dinçer, 2008; Perlman ve Karp, 2010; Crow, 2011, San, 2012; Carreira, Ozaki ve Maeda, 2013; Calp, 2013).

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde başarı ortalaması yüksek öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, derste başarı ortalaması düşük öğrencilerin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek olması da beklenen bir diğer sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademik başarı ortalaması değişkeninin öğrencilerin dersteki girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini belirlemede etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. 85 - 100 arasında başarı ortalamasına sahip öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, 1 – 59 arasında başarı ortalamasına sahip

öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin 60 - 84 ve 85 – 100 arasında başarı ortalamasına sahip öğrencilere göre düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

- Yedinci alt problemde, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteğine ilişkin algılarının derse yönelik akademik motivasyonları, dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileriyle olan ilişkileri çeşitli modeller çerçevesinde incelenmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon ve girişimcilik becerisiyle ilişkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen birinci modeldeki bulgular; özerklik desteği algısının içsel motivasyonu doğrudan, girişimcilik becerisini ise hem doğrudan hem de dolaylı şekilde etkilediğini ve yordadığını göstermektedir. Özerklik desteği öğrencilerin öğrenmelerini içsel olarak gerçekleştirmelerini desteklemekle birlikte denetim odağının içselleşmesine de katkıda bulunmaktadır (Reeve, 2003). Bunun yanı sıra, sınıf atmosferi ile öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonları karşılıklı etkileşim içerisindedir (Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Bu noktadan hareketle, öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleyen yaklaşımları öğrencideki içsel motivasyonu etkileyen önemli bir faktördür (Vallerand ve Redid, 1984; Wild, Enzle, Nix ve Deci, 1997) . Özerklik desteğinin içsel motivasyon üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu hem yurt içinde gerçekleştirilen araştırma bulguları (Aydın, 2007; Dinçer, 2008; Calp, 2013; Dinçer, 2014; Rezoğlu, 2014) hem de yurt dışında gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla (Gotfried, 1985; Valerand ve Bisonette, 1992; Mather, 1996, Miserandino ve College, 1996; Williams ve Deci, 1996; Wild, Enzle ve Deci, 1997; Kirkland, 1998; Deci ve Ryan, 2000; Alred, 2001; Reeve, 2006; Cox ve Williams, 2008, Perlman ve Karp, 2010; Taylor ve Lonsdale, 2010; Froiland, 2011; Wright, Taylor, Graves, Watkins ve Mulder, 2011; Vazou, Gavriloğlu, Mamalaki, Papanastasiou ve Sioumala, 2012, Careira, Ozaki ve Maeda, 2013; Wallace, Sung ve Williams, 2014) tutarlılık göstermektedir.

Geliştirilen birinci modelde dikkat çeken diğer bir bulgu ise öğrenci özerklik desteği algısının girişimcilik becerisini hem doğrudan hem de dolaylı olarak yordamasıdır. Öğrencilerdeki girişimcilik becerisinin öğretim programları çerçevesinde hedeflenen düzeyde gerçekleştirilmesi onların benimsedikleri ve istekli oldukları çalışmaların sınıf için de gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Başka bir ifadeyle, sınıf içindeki etkinlikler öğrencilerin ilgisini çeken, onlarda merak ve heyecan uyandıran etkinlikler olmalıdır (Fiet, 2000; Harris ve Gibson, 2008). Girişimci öğrenciler, dersteki etkinlikleri içsel denetim odağına bağlı olarak gerçekleştirmeye çalışırlar (Kirby, 2004). Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışmalarda girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin içsel denetim odağının desteklenmesi, ilgi ve beklentilerine yönelik çalışmaların programa uyarlanması, sorumluluk üstlenmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, öğrencilere özerklik desteği olanağının tanınması onların girişimcilik becerisinin gelişimini destekleyen en önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim, ilgili alan yazındaki kuramsal çalışmalar da (Fiet, 2000; Benson, 2001; Gartner ve Schaver, 2004; Kirby, 2004; Ricoeur, 2006; Warner ve Wallau, 2008; Frank, 2007; Güney, 2008; Bozkurt, 2011 ) girişimcilik becerisi ile özerklik desteği arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon ve yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ikinci modeldeki bulgular da özerklik desteği algısının ilk modeldeki gibi içsel motivasyonu doğrudan yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte geliştirilen ikinci modelde dikkat çeken bir diğer nokta ise özerklik desteği algısının yaratıcı düşünme becerisini hem doğrudan hem de dolaylı şekilde etkilemesi ve yordamasıdır.

Dersleri yaparak yaşayarak işlenmekten çok ezbere yönelik işlemek, öğrenci merkezli anlayıştan uzaklaşarak öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemek, derste otoriter ve baskıcı bir yaklaşım sergilemek öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini engelleyen

etkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenin bu tür yaklaşımlar benimsemesi öğrencinin dersteki çalışmaları dışsal düzenlemeli motivasyonla gerçekleştirmesine yol açmaktadır. Hâlbuki Amabile (1996)'nin vurguladığı gibi yaratıcı düşünmeyi geliştiren temel etken dışsal motivasyondan çok içsel motivasyondur.

Yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilerde gelişmesi öğrencilere ders sırasında soru sorma olanağını tanımak, öğrencilerin derste ilgi ve merakını canlı tutmak, öğrencilerin dersteki çalışmalarda sorumluluk üstlenmelerini sağlayacak yöntemlerle mümkündür (Amabile, 1988; Isaksen, 1995; Wasserman, 2000; NCSL, 2015). Öğrencilerde dersle ilgili yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek bu unsurlar dikkate alındığında yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerde gelişmesinde sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin içsel olarak motive olmaları büyük önem taşımaktadır (Proctor ve Burnet, 2004). Öğrencilerin içsel olarak motive olmaları ise onlara derste sağlanan özerklik desteği ile mümkündür. İlgili alan yazındaki kuramsal çalışmalar ve çeşitli uygulamalı araştırma bulguları da (Amabile, 1979; Koestner, Ryan, Bernieri ve Flot, 1984; Deci, Connel ve Ryan, 1989; Ryan ve Stiller, 1991; Misserandino, 1996; Reeve, 2002) özerklik desteği ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

- Sekizinci alt problemde düşük, orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri “Dersteki çalışmalara yönelik görüşler” ana teması altında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

1. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri “Çalışmaları severek yaparım” ve “Çalışmalardan bazen sıkılırım” şeklinde iki alt tema ile ortaya çıkmıştır.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara yönelik görüşleri “Çalışmaları severek yaparım”, “Çalışmaları bazen severek yaparım” ve “Çalışmalardan sıkılırım” şeklinde üç alt tema ile ortaya çıkmıştır.

3. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersteki çalışmalara yönelik görüşleri “Çalışmalardan sıkılırım” ve “Çalışmalardan bazen sıkılırım” şeklinde iki alt tema ile ortaya çıkmıştır.

- Dokuzuncu alt problemde başarı ortalaması düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirirken neler hissettikleri “Derste rahat hissetme” ana teması altında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

1. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersteki çalışmaları gerçekleştirirken hissettikleri “Rahat hissediyorum” ve “Bazen rahat hissetmiyorum” şeklinde belirlenmiştir.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersteki çalışmaları gerçekleştirirken hissettikleri “Rahat hissediyorum”, “Bazen rahat hissediyorum” ve “Rahat hissetmiyorum” şeklinde belirlenmiştir.

3. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dersteki çalışmaları gerçekleştirirken hissettikleri “Rahat hissetmiyorum” ve “Bazen rahat hissetmiyorum” şeklinde belirlenmiştir.

- Onuncu alt problemde düşük, orta ve yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları gerçekleştirme gerekçeleri “Dersteki çalışmaları gerçekleştirme nedenleri” ana teması altında irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

1. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin dersteki çalışmaları gerçekleştirme nedenlerini ağırlıklı olarak dersteki çalışmaları sevmelerine ve yeni şeyler öğrenmek istemelerine bağlamışlardır.



2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrenciler dersteki çalışmalarını gerçekleştirme nedenlerini çoğunlukla dersteki etkinliklerin eğlenceli olmasına ve değişik bilgiler öğrenme isteklerine bağlamışlardır.

3. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler ağırlık olarak dersteki çalışmalarını gerçekleştirme nedenlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

- On birinci alt problemde başarı ortalaması düşük, orta ve yüksek öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalarda öğretmenlerini dinleme gerekçeleri “Derste öğretmenlerin dinleme nedenleri” ana teması altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

1. Başarı ortalaması yüksek öğrenciler, derste öğretmenlerini dinleme nedenlerini genellikle mutlu olmalarına, eğlenceli bulmalarına ve sevmelerine bağlamışlardır.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrenciler derste öğretmenlerini dinleme nedenlerini genellikle bilmediklerini sormak istemelerine ve dersi anlamaya çalışmalarına bağlamışlardır.

3. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler derste öğretmenlerini dinleme nedenlerini genellikle bilmediklerini vurgulamışlardır.

- On ikinci alt problemde yüksek, orta ve düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları zorluklara yönelik yaklaşımları girişimcilik becerileri çerçevesinde ele alınarak “Dersle ilgili karşılaşılan güçlüklerle yönelik tutum” ana teması altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

1. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler derste karşılaştıkları güçlükleri kaynakları araştırarak, öğrenmeye çabalayarak, dergileri inceleyerek, ailelerinden destek alarak ve öğretmenlerine sorarak aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrenciler karşılaştıkları güçlükleri kaynaklardan okuyarak, internetten araştırarak, öğretmenlerine sorarak, ders kitabına bakarak ve düşünerek aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

3. Düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler derste karşılaştıkları güçlükleri öğretmenlerine ve ailelerine danışarak aşmaya çalıştıklarını ağırlıklı olarak vurgulamışlardır.

- On üçüncü alt problemde başarı ortalaması düşük, orta ve yüksek öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisi ile ilgili öğrendikleri kavramlar “Girişimcilik becerisi ile ilgili öğrenilen kavramlar” ana teması altında incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre,

1. Yüksek başarı ortalamasına sahip öğrenciler girişimcilik becerisi ile ilgili; bilinçli tüketici olma, istekler, ihtiyaçlar, meslekler, bütçe, gelir, gider ve tasarruf kavramlarını öğrendiklerini vurgulamışlardır.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrenciler, girişimcilik becerisiyle ilgili istekler, ihtiyaçlar, bütçe, tasarruf, meslekler, para birimleri, fabrikalar ve bilinçli tüketici kavramlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

3. Başarı ortalaması düşük öğrenciler ise girişimcilik becerisiyle ilgili kavramları öğrenemediklerini ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir.

- On dördüncü alt problemde yüksek, orta ve düşük başarı ortalamasına sahip öğrencilerin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görüşleri “Yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşler” ana teması altında incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre,

1. Başarı ortalaması yüksek öğrencilerin en çok vurguladıkları alt temalar “öğrendiklerimi aklımda canlandırırım, derste farklı örnekler veririm, okuduğum metni kendi cümlelerimle anlatırım” şeklinde belirlenmiştir.

2. Orta düzey başarı ortalamasına sahip öğrencilerin en çok vurguladıkları alt temalar “ Okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatırım, derste farklı örnekler veririm, öğrendiklerimi sözlükten araştırırım, öğrendiklerimi ansiklopediden araştırırım” şeklinde belirlenmiştir.

3. Başarı ortalaması düşük öğrencilerin en çok vurguladıkları alt temalar “ derste farklı örnekler veremem, okuduğum metinleri kendi cümlelerimle anlatamamam, öğrendiklerimi aklımda canlandıramam” şeklinde belirlenmiştir.

- On dördüncü alt problem, beş farklı ilköğretim okulundaki birer dördüncü sınıf şubesinde Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenci ve öğretmen davranışlarının gerçekleştirilen gözlemler aracılığıyla toplanan verilerinin sonuçlarından oluşmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algıları, dersteki akademik motivasyonları, dersle ilgili girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri gözlemlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sonuçlarına göre,

1. Öğrencilerin dersteki çalışmalara ilgi duydukları ve derste yürütülen çalışmaları büyük oranda merak ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dersteki çalışmaları çoğunlukla severek yürüttükleri belirlenmiştir.

2. Öğrencilerin dersteki çalışmaları gerçekleştirmelerindeki temel etkenin içsel denetim odağı olduğu ağırlıklı olarak gözlemlenmiştir. Öğrenciler dersteki çalışmaların büyük bölümünü içsel düzenlemeli motivasyonla gerçekleştirmiştir. Buna karşın, dersteki bazı etkinlikleri gerçekleştirilme nedenlerinin dışsal düzenlemeli motivasyon olduğu da ortaya çıkmıştır. Gözlemler sonucunda ortaya çıkan diğer bir sonuç ise öğrencilerin derse yönelik motivasyonsuzluklarının çok az ders saatinde gözlenmesidir.

3. Girişimcilik becerisinin temel özellikleri olan sorumluluk üstlenme, başkalarının fikirlerini önemseme, başkalarıyla kolayca iletişime geçme, çabuk karar verme gibi davranışları öğrencilerin ders süresince gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Buna karşın, ,

karşılaşılan zorlukları aşabilme ve grup çalışması gerçekleştirme gibi girişimcilik becerisini içeren bazı davranışların öğrenciler tarafından kısmen gerçekleştirildiği saptanmıştır.

4. Sosyal Bilgiler dersi boyunca imgeleme, özgünlük, esnek düşünebilme, yenilikçilik, sentez, değerlendirme ve sorgulama gibi yaratıcı düşünme becerisi taşıyan davranışların bir bölümünü tamamen bir bölümünü ise kısmen gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

### **Öneriler**

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular dikkate alınarak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci özerkliğini destekleyen uygulamalar öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarını, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, özellikle ilkokul dördüncü sınıftaki öğrencilerin özerklik algılarını destekleyecek uygulamalar dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kapsamına dâhil edilmelidir.

2. Araştırmanın nitel bölümündeki öğrenci görüşlerine göre derste başarı ortalaması düşük öğrenciler, ders sırasında kendilerini rahat hissetmemekte ve dersten sıkılmaktadırlar. Ders sırasında bu tür durumların ortaya çıkmaması için öğretmenlerin başarı ortalaması düşük öğrencilerin dersten niçin sıkıldıklarını anlamaya çalışmaları, onlarla sözlü iletişime ve empatiye dayalı bir yaklaşım benimsemeleri gerekir. Ayrıca başarı ortalaması düşük öğrencilere dersin önemini vurgulayan açıklayıcı bilgiler sunulmalı ve dersteki çalışmalara katılmaları cesaretlendirilmelidirler.

3. Eğitim ve öğretim etkinlikleri boyunca öğrenciyi merkeze alan ve etkin kılan, karar sürecine katan, öğrenme sürecini işlevsel hale dönüştüren, öğrenciye tercih hakkı tanıyan sınıf atmosferinin oluşturulması sağlanmalıdır.

4. Araştırmanın özellikle nitel boyutunda, dersteki çalışmalar eğlenceli ve ilgilerini çeken uygulamalardan oluştuğunda dersten sıkılmadıkları ve derste kendilerini rahat hissettikleri öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin ilgisini çeken, onlar için eğlenceli ve sevdikleri uygulamaların, öğretmenler tarafından öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilmesi önerilebilir.

5. Öğrencilerin derse yönelik hem içsel hem de dışsal düzenlemeli motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerdeki öz belirlenmiş motivasyonun (içsel motivasyon) yüksek düzeyde gerçekleşmesi öğretmenlerin öğrenci özerklik algısını destekleyen yaklaşımları eğitim ve öğretim süresince benimsemeleriyle mümkündür. Öğretmenlerin öğrencileri dersteki uygulamalara katarken dışsal kontrol araçları kullanmamaları (ödül, ceza) ve onlara karşı baskılayıcı bir tutum sergilememeleri gerekir.

6. Araştırmanın hem nitel hem de nicel bulguları, öğrencilerin tamamında özerklik desteği algısının yerleşemediğini göstermektedir. Öğrenci özerklik algısının öğrencilerin tamamında yerleşmesinde öğretmen kilit rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmenlere, öğrenci özerkliğinin önemini belirten seminer ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

7. Öğretmen davranışının öğrenciler üzerindeki etkisi büyüktür. Öğretmen davranışını etkileyen unsurlardan biri de okul yöneticileri ve velilerin yaklaşımlarıdır. Bu durum aynı zamanda öğrenci özerklik algısını da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerine ve velilere öğrenci özerkliği konusunda bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

8. Öğrenmenin kontrollü gerçekleşmesi durumunda öğrenciler daha fazla baskı altında kalmakta ve öğrencilerin dersteki çalışmalara olan ilgileri ve katılımları azalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin derste kontrolü benimseyen bir yaklaşımdan kaçınması gerekir.

9. Öğrenci özerklik desteğinin ders boyunca öğrencinin istediğini gerçekleştirmekten çok, dersin hedefleri ile öğrenci ilgi ve beklentisinin bir arada düşünülerek öğrenciye derste yürütülen uygulamalar boyunca çeşitli tercih hakları tanımak, öğrenciyi dersteki karar verme süreçlerine katmak ve öğrencinin öğrenme çabalarını desteklemek olduğu unutulmamalıdır.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Öğrenci özerklik desteğini inceleyen araştırmaların genellikle tarama modelinde gerçekleştiği görülmektedir. Deneysel ve karma desenli araştırmalar öğrenci özerklik desteğini etkileyen etmenlerin derinlemesine ve çok yönlü olarak ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.

2. Öğrenci özerklik desteğinin yalnızca ilköğretimde değil eğitimin her kademesinde önemli bir etkiye sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu çerçevede ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenci özerklik desteği ile ilgili çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

3. Öğrenci özerklik desteği algısı ile akademik içsel motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler bulunduğu araştırmada ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle ilköğretimde işlenen farklı derslerdeki öğrenci özerklik desteği algısı ile bu derslerdeki akademik motivasyon ve çeşitli beceriler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeli bağlamında incelenmelidir.

4. Öğrenci özerklik desteğini etkileyen en önemli unsur öğretmen davranışıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin sınıf içinde kontrol edici mi yoksa özerkliği destekleyen bir yaklaşım benimseyip benimsemedikleri nitel, nicel, karma desenli ve deneysel çalışmalarla incelenebilir.

5. Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının, dersteki akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. İlköğretimde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin Sosyal

Bilgiler derslerindeki özerklik desteği algılarının derse yönelik katılımları ve ders başarısı arasındaki ilişkileri irdeleyen farklı araştırmaların alana katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

**6.** Öğrenci özerklik desteğinin hedeflenen düzeyde gerçekleşmesinde yöneticiler ve velilerinde dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır. Bu noktadan hareketle öğrenci özerklik desteğine yönelik yönetici ve veli görüşlerinin nitel ve nicel araştırmalarla ortaya çıkarılmasını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesi düşünölebilir.

**7.** Öğrenci özerklik desteğinin akademik önemini, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine sağlayacağı katkıları içeren bir dersin eğitim faköltelerindeki öğretim programlarına eklenmesi düşünölebilir.

### Kaynakça

- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Arıkan, Semra (2004), Girişimcilik, Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular, Genişletilmiş İkinci Baskı, *Siyasal Kitabevi*, Ankara. 513–534.
- Adams, J.W. (2013). *A Case Study: Using Lesson Study To Understand Factors That Affect Teaching Creative And Critical Thinking In The Elementary Classroom*. (Unpublished doctorate dissertation). Drexel University, Philadelphia.
- Adeyemo, S. A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 57 - 65.
- Agran, M. (1997). Student-directed learning: Teaching self-determination skills. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Aish, D. (2014). *Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom*. (Unpublished Doctorate Dissertation) Graduate School of Education and Psychology, Pepperdine University, California.
- Akdağ, H. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf ve sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, K. C., Gedik, T., Akyüz, İ. ve Yıldırım, İ. (2006). Rize ilindeki lise ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik yeteneklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 233-246.
- Alataş (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alfi, O. Assor, A. ve Katz , I. (2004). Learning to allow temporary failure: Potential benefits,



- supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for teaching*, 30(1), 27-41.
- Alred, K. (2001). *Attributions, autonomy, and control: how middle school teachers motivate students to learn* (Unpublished Phd Dissertation). The University Of Chicago, Department of Education, Chicago, Illinois.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Amabile, T.M. (1988) A model of creativity and innovation in organizations. In B.M. Staw and L.L. Cummings (Eds) *Research in Organizational Behavior*. Greenwich: CT, JAI.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.
- Antonites, A.J. ve R. Wordsworth ( 2009). Risk tolerance: A perspective on entrepreneurship education. *Southern African Business Review*, 13(3): 69-85
- Arda, E. Kılıçgedik,; Bakan, N.; S. Kemer, İ. ve Kemer, B (2003). *Sosyal Bilimler El Sözlüğü*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., ve Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.
- Assor, A., Roth, G. ve Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard:

- A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482.
- Ata, B. (2015). Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (ss. 34-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkinson J.W. (1992). Motivational determinants of thematic apperception. In C. Smith (Ed.), *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve Girişimci Kültür: Sosyolojik Bir Perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101 – 120.
- Bacanak, A. (2013). Teachers' Views about Science and Technology Lesson Effects on the Development of Students' Entrepreneurship Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 622-629.
- Bagheri, A. ve Pihie, Z. A. L. (2010). Entrepreneurial leadership learning: In search of missing links. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 470-479.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. ve Sideridis, G. (2008). The assessment of

- intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 15(1), 39-55.
- Barr, R. D., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (1977). *Defining the Social Studies*, Bulletin no.51. Washington , D.C. : National Council for the Social Studies.
- Barth, J. L. (1993). Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving? *Social Education*, 57(2), 56-57.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi, kaynak üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi yayınları.
- Bartzer, S. (2001). The development of creative thinking through an adequate engineering education, *International Conference on Engineering Education*, 18-22, August 6-10, Oslo, Norway.
- Baylan, S. (2007). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrenci ve öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beghetto, R. A. ve Kaufman, J. C. (2010). Broadening conceptions of creativity in the classroom. In R. A. Beghetto ve J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 191-205). New York, NY: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, UK: Longman.
- Besler, S. (2010). *Sosyal Girişimcilik (Sosyal Girişimcilik)*. S. Besler (Editör). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bilgili, A.S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Sosyal Bilgilerin Temelleri. (Edt. İsmail Hakkı Demircioğlu).3-56 Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilsky, W. ve Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of*

- personality*, 8(3), 163-181.
- Black, A. E., ve Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Borasi, R. ve Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1-29.
- Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M. ve Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407.
- Bozkurt, Ö. Ç. ve Alparslan A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: Girişimci ve Öğrenci görüşleri [Qualifications that Entrepreneurs must have and Entrepreneurship Education: Opinions of Entrepreneurs and Students]. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, (8:1), 7-28.
- Brice, J. (2002). *The Role Of Personal Dimension And Occupational Preferences On The Formation Of Entrepreneur Intention*. (Unpublished Doctorate Dissertation), , Mississippi State University, Department of Management and Information Systems Mississippi.
- Bridge, S., O'Neil, K. ve Cromie, S. (2003). *Understanding enterprise, entrepreneurship and small business* (2nd ed.). Palgrave/Macmillan.
- Brinkman, D. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 48-50.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bursalıoğlu, Ziya. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 154.
- Burton, K.D., Lydon, J.E., D'Alessandro, D.U. ve Koestner, R. (2006). The differential

- effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to selfdetermination theory, *Journal of Personality and Social Psychology* 91: 750–62
- Busenitz, L. W., ve Barney, J. B. (1997). Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: Biases and heuristics in strategic decision-making. *Journal of business venturing*, 12(1), 9-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), *Veri Analizi El Kitabı*, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cansız, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: süleyman demirel üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, 41(3), 706-719.
- Chapman, M. ve Zahn-Waxler, C. (1982). Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting. *International Journal of Behavioral Development*, 5,81–94.
- Cheng, V. M. (2011). Infusing creativity into Eastern classrooms: Evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 67-87.
- Cheon, S. H., Reeve, J. ve Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. ve Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving

- autonomy support during physical education instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(4), 331-346.
- Chu, M. N. (2004). *College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in efl conversation classrooms in taiwan* (Unpublished phd thesis). Texas A&M University, College of Graduate Studies, Texas.
- Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., ve Hilpert, J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest. *Educational Psychology*, 30(4), 377-393.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma* (Yayımlanmamış doktora tezi). G.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cleveland, E.S; Reese, E. ve Grolnick, W.S. (2006.) Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96: 131–149.
- Cohen, L., Manion, L.ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Connel, J.P. (1990). *Self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397.
- Corbett, A. C. ve Hmieleski, K. M. (2007). The conflicting cognitions of corporate entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(1), 103-121.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cox, A., ve Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education

- motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222 -239.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British journal of educational studies*, 51(2), 113-127.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (Y. Dede ve SB Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Çankaya İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S., ve Şanlı Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Çelik, M. (2013). *Öğretmen algularına göre ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, *Journal of*

- personality and social psychology*, 18, 105-115.
- Deci ve Ryan, P.G.; Tessier, D.P., Pelletier, L.G.; Trouilloud, D.O ve Chanal, J.P. (2006). The effects of teacher's expectations about students' motivation on teachers' autonomy – supportive and controlling behaviour. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4,283-301. the Oxford.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Grosset /Putnam.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., Connell, J. P., ve Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. ve Kornazheava, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, well-being in the work organizations of a Former Eastern Bloc Country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., ve Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. ve Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and



- education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*,26(3-4), 325-346.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1991). A Motivational Approach to self: Integration in personality. *Nebresca Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985a). The general causality orientations scalae: Self-determinationin personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985b). Intrinsic motivation and Self -determination in human behavior, Newyork: Plenum.
- Demir M.K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.(*Yayımlanmamış doktora tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1993). Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar), Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları .
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dinçer (2011). *Turkish efl speaking course students' motivational orientations and their instructors' autonomy support*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dinçer (2014). *Antecedents and outcomes of self determined engagement in turkish efl classrooms: A mixed method approach*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretimi," Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Donnellon, A., Ollila, S. ve Middleton, K. W. (2014). Constructing entrepreneurial identity in

- entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 490-499.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları: sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, *Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık*, 31-41.
- Drucker, P. F. (1998). The Discipline of Innovation , *Harvard Business Review*, 76(6), 149-160.
- Duman, B., Göçen, G. ve Yakar, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eason, R., Giannangelo, D. M. ve Franceschini, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1).
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2008). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 73-87.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Erden, M. (Tarihsiz.). *Sosyal bilgiler öğretimi* . İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1994). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi..

- Erdoğan, T. (2014). İlkokul 1-4. Sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin bu etkinliklere ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 25-58.
- Erwin, H. E., Stellino, M. B., Beets, M. W., Beighle, A., ve Johnson, C. E. (2013). Physical education lesson content and teacher style and elementary students' motivation and physical activity levels. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 321 -334.
- European Commission (2002), "Final report of the expert group "Best Procedure Project" on education and training for entrepreneurship", European Commission, Brussels.
- Fayolle, A., Gailly, B. ve Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720.
- Fiet, J. O. (2001). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of business venturing*, 16(2), 101-117.
- Filak, V. F. ve Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28, (6), 711-724.
- Finkelstein, J. M., Nielsen, L. E. ve Switzer, T. (1993). Primary elementary social studies instruction: A status report. *Social Education*, 57(2), 64-69.
- Fisher (2013). Developing Creativity From school and home experiences: How parents and educators influence students' creative literacy practices. *Unpublished doctorate dissertation*, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Fleith, D.D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-148-153.
- Foreman, A. (2014). *A Micro-Ethnographic Study of Creative Behavior of Title I Urban Art*

- Students: How do Context, Collaboration and Content Play a Role in the Development of Creativity* (Unpublished Doctorate Dissertation). Arizona State University, United States.
- Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of planning education?. *Planning, Practice & Research*, 22(4), 635-648.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40, 135-149.
- Fuchs, K., Werner, A. ve Wallau, F. (2008), "Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play?", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 365-81.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Furtak, E. M., ve Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 284-316.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (10), 100-119.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Gollwitzer, P. M. ve Moskowitz, G. (1996). Goal effects on thought and behavior. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*, 361-399. New York: Guilford Press.

- Goodman, M. (1995) *Creative management*, London:Prentice Hall.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
- Gottman, J.M. (1994). What predicts divorce? *The relationships between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gök, B. ve Erdoğan T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Green, W. (2005). Entrepreneurship, education, and freedom: Refl ections on the Kauffman campuses initiatives. Kansas City, MO: Kauffman Foundation Occasional Papers Series.
- Grolnick, W. S. (2003). The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Grolnick, W.S. ve Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *p*, 81, 143–154
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F. Marsh, H. F., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology* , 80, 711–735.
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement?. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 375-382.

- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (2005). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güney, S. (2008). *Girişimcilik*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgen, E. T. ve Bilen, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-338.
- Halstead, J.M. (1996). Values and values education in schools, in: J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds) *Values in Education and Education in Values* (London, Falmer Press).
- Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, 32,535-550.
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.), (pp. 10-26). New York, NY: Routledge.
- Happ, D. W. (2013). *Results of a survey of 21st century skills of communication, collaboration, critical thinking, and creativity* (Unpublished Doctorate Dissertation). American International University, The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences.
- Harris, M. L. ve Gibson, S. G. (2008). Examining the entrepreneurial attitudes of US business

- students. *Education Training*, 50(7), 568-581.
- Hartoonian, M. (1993). A Guide for Redefining Social Studies. *Social Education*, 57(2), 59-60.
- Hayes, C. C. (2014). Teaching for the Golden Egg Creativity. *General Music Today*, 27(2), 4-5.
- Hegarty, N. (2010). *An examination of motivation levels in graduate school students* (Unpublished phd thesis). Administrative and instructional leadership of the school of education, St. John's University, Newyork.
- Henry, J. and Walker, D. (1991). *Managing Innovation*, London: Sage Publications.
- Herron, L. (1992). “Cultivating Corporate Entrepreneurs”, *Human Resource Planning*, 15(4), 3- 14.
- Hitt, M. A., Stewart B. ve Lyman W. P. (2005). *Management, International Edition*, New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Hidi, S. ve Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179
- Hisrich, R. D. ve Peters, Michael, P. (2002). *Entrepreneurship*. Boston:McGrawHill/Irwin.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Isaksen, S.G. (1995) Some Recent Developments on Assessing the Climate for Creativity and Change. *Paper presented at the International Conference on Climate for Creativity and Change, Buffalo*, Centre for Studies in Creativity.
- Isbel, R. T. ve Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. New York:

Delmar Learning.

- Isenberg, J. P. ve Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in the early childhood curriculum* (3rd ed.). NJ: Prentice Hall
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798–811.
- Jarolimek, J. (1962). *Curriculum content and the child in the elementary school. Social Education*, 26(2), 58-62.
- Jarolimek, J. (1964). *Social studies in elementary education*. Newyork: Macmillian Company.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, Qualitative, and mixed approaches* (Çev. Ed. Selçuk Beğir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Jöreskog, K. G.ve Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kabapınar, Y. (2007). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Ankara: Asil Yayınevi
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. (Jyväskylä Studies in Computing no. 115, S. Puuronen, Ed.).
- Kan, A. Ü. (2012). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Carreira.
- Kanas, E. B. (1994). *Echoes from the classroom: teacher influence On student autonomy,*



- social interaction and creativity* (Unpublished Doctorate Dissertation). Columbia University Teachers College, Columbia.
- Karabey, C.N. ve Bingöl, D. (2010). Girişimciliğin Başlangıcı Olarak Fırsat Tanımlama, *Yönetim*, 21(67): 9-31.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, 116-131.
- Kasser, V. G. ve Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- Kempster, S. J. (2009). Observing the invisible: Examining the role of observational learning in the development of leadership practice. *Journal of Management Development*, 28(5), 439-456.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kirkland, L. D. (1998). *The role of autonomy among african american children in a first-grade classroom* (Unpublished Phd Dissertation). The University of Alabama, Department of Elementary Education, Tuscaloosa, Alabama.

- Kısakürek, M. A. (1988). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Niteliği, Kapsamı ve Amaçları. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskisehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?. *Education training*, 46(8/9), 510-519.
- Kline R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2'inci Baskı) New York: Guilford Press.
- Koestner, R. ve Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*, 101–121, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. ve Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233– 248.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kozlinska, I. (2011). Contemporary approaches to entrepreneurship education. *Journal of Business Management*, 4(1), 205-220.
- Köknel, Ö. (1987). *Çağdaş Düşünce*. İstanbul: Ada Yayıncılık
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Güney Ofset ve Matbaacılık.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381–395.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.

- Kusurkar, R. A. Croiset, G. ve Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical teacher*,33(12), 978-982.
- Lawrence (2011). *An examination of high school student and teacher perceptions of autonomy. : strategies for supporting engagement and motivation* (Unpublished PhD thesis). Northern Illinois University, 2011.
- Leal, E. A., Miranda, G. J. ve Carmo, C. R. S. (2013). Self-determination theory: an analysis of student motivation in an accounting degree program.*Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. ve Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-82.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a western cultural construct. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*,8, 11-18.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C., & Chua, L. (2014). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: A self-determination theory approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338-353.
- Lobman, C. (2011). Improvising within the system: Creating new teacher performances in inner-city schools. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 73-93). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lucas, B., Claxton, G. and Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments, *OECD Education Working Papers*, No. 86, OECD Publishing.

- Lucas, B., Claxton, G. ve Spencer, E. (2013). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments (*OECD Education Working Papers, No. 86*). OECD Publishing.
- Lundberg, N.R. (2007). Research update: Creating motivational climates. *Parks & Recreation*, 42(1), 22-26.
- Man, T. W. Y. ve Yu, C. W. M. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education: An empirical study. *Education Training*, 49(8/9), 620-633.
- Marcus, H. R., ve Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self*, 18-74, Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
- Marques, L. A., ve Albuquerque, C. (2012). Entrepreneurship education and the development of Young people life competencies and skills. *ACRN Journal of Entrepreneurship Perspectives*, 1(2), 55-68.
- Marshall G. (2003) *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Akınhay O, Kömürcü D). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marzano, R. J. (1991). Language, the language arts, and thinking. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, ve J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 559-586). New York: Macmillan.
- Maslow. A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mather, P. C. (1996). The autonomy development of traditional-aged college students: a multiple case study (Unpublished phd.Dissertation), Bowling Green State University, Graduate Faculty of The University of Georgia, .
- Mattare, M. (2008). *Teaching entrepreneurship: The case for an entrepreneurial leadership*

- course. USASBE Proceedings, 78-93.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. ve Bosker, R. (2013). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British journal of educational psychology*, 84(3), 459-482.
- McCall A.L. ve Janssen B. Riderer K.(2008). More Time for Powerful Social Studies: When University Social Studies Methods Faculty and Classroom Teachers Collaborate. *Social Studies*, May/Jun2008, 99 (3) , 135-141.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. Maehr ve P.Pintrinch (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 7, 261-285. Greenwich, CT: JAI Press.
- Merriam, S. B., ve Caffarella, R. S. (1998). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaelis, J. U. (1985). *Social Studies for Children*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. USA: by Allyn & Bacon A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. ve Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650-666.
- Miller, J. G. (1997). Cultural conceptions of duty: Implications for motivation and morality. In D. Munro, J. F. Schumaker, & A. C. Carr (Eds.), *Motivation and culture* (pp. 178-192). New York: Routledge.

- Miner, J.B. ve Raju, N.S. (2004). 'Risk propensity differences between managers and entrepreneurs and between low- and high-growth entrepreneurs: A reply in a more conservative vein', *Journal of Applied Psychology*, 89(1): 3–13.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203.
- Miserandino, M. ve College, B. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203 -214.
- Moran, S. (2010). The roles of creativity in society. *The Cambridge handbook of creativity*, 74-90.
- MORSE, J. M. (1991). Approaches to qualitative–quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123.
- Mueller, S. L. ve Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of business venturing*, 16(1), 51-75.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York, NY: Oxford University Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: Department of Education and Employment.
- National Collage School for Leadership (2015). *Developing creativity for learning in the primary school a practical guide for school leaders*. Why is creativity important and why now? [http:// www. ncsl.org. uk](http://www.ncsl.org.uk). adresinden 1 aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- National Council for the Social Studies (NCSS) (1994). *Curriculum standarts for social studies. Expectences of excellence*. Washington D.C. : National Council for the Social

Studies.

Negus, K. ve Pickering, M. (2004) *Creativity, Communication and Cultural Value*, London: Sage

Newton, D. (2012). Creativity and problem solving: An overview. In L. Newton (Ed.), *Creativity for a new curriculum: 5-11* (pp. 7-18). New York, NY: Routledge.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(3), 291-306.

Noels, K. A., Clement, R. ve Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., ve Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.

OECD. (2011). *Entrepreneurship at a Glance 2011*. London, UK: OECD Publishing.

of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.

Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.

Olagunju, Y. A. (2004). *Entrepreneurship and Small Scale Business Enterprise Development in Nigeria*. University Press.

Ondigi, S. R. (2011). Role of Education in Promoting Entrepreneurial Skills Through Classroom Practices: Teacher Training in The Kenyan Universities. *Quality Education for Societal Transformation Nairobi, Kenya July 20-22, 2011*, 20, 40.

Oxford, R., ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical

- framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, S. M. (2015). Sosyal Bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 17-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-162.
- Özer, G. (2009). *Öz-Belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özkul, G. ve Dulupçu, M. A. (2007). Kişisel Gelişimin Girişimci Tipleri Üzerine Etkisi: Antalya – Isparta İllerinde Bir İnceleme, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2), s.67–92.
- Öztürk (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2007). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*. Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım. C. Öztürk (Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C., Sevgi, C. K. ve Otluoğlu, R. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Akademi.



- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. ve Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of personality and social psychology*, 65(4), 781.
- Patton, Q. M. (2014) Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: PegemA.
- Patton, Q.M., (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage Publications Inc., Newsbury Park, London, New Dehli.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C.ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pelletier, L. G., ve Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*,7(2), 174-183.
- Perlman, D. ve Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 399-424.
- Pounder, P. (2014). Teaching entrepreneurship: Insights into the students of the SEED programme and their perceptions of its non-traditional facilitation. *Caribbean Teaching Scholar*, 4 (1), 39–50.
- Püsküllüoğlu, A. (2004) Türkçe Sözlük, Arkadaş Yayınevi: Ankara.

- Rae, D. M. (1997). Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation. *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 6(3), 193-227.
- Raposo, M. ve Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. (O. Değirmen, Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable?. *Contemporary educational psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds), *Handbook of Self-determination research*, 183-203. Rochester: The University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–23.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009a). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 , 159–175.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.
- Reeve, J. Deci, E. L. ve Ryan, R.M. (2004) ‘Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation’, in D.M. McInerney and S. Van Etten (eds), *Big Theories Revisited*, pp. 31–60. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J. ve Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory

- principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J. ve Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, 54, 506–515.
- Reeve, J., Bolt, E. ve Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537 – 548.
- Reeve, J., Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2004). Selfdetermination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney ve S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*, 31–60. . Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. ve Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J., Nix, G., ve Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Reis, H. T. ve Patrick, B. P. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 523–563). New York; Guilford.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. ve Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Rezoğlu, A. (2014). *Öğrenci özerkliğini geliştiren stratejiler ve bunların yabancı dil başarısı*

- ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Risinger, C. F. ve Garcia, J. (1995). National assessment and the social studies. *The Clearing House*, 68 (4), 225-228
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. ve Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and socio-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Ronen, S. ve Mikulincer, M. (2014). The foundation of Autonomous motivation in the work place: Attachment perspective. In M. Gagne (Ed), *The Oxford handbook of work engagement, motivation and self determination theory*, 109-126, Oxford Library of Psychology.
- Rose, E., Parfitt, G., ve Williams, G. (2005). Exercise causality orientations, behavioral regulation for exercise and stage of change for exercise: Exploring their relationships. *Psychology Sport Exercise*, 6, 399–414.
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76,513–534.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. ve Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How selfdetermined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. ve Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.
- Roth, G., ve Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of

- autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402-412.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1) 8Whole No. 609), 1-28.
- Rudy, D., Sheldon, K., Awong, T. ve Tan, H. (2007). Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy. *Journal of Research in Personality*. 41, 983-1007.
- Runco, M.A. (2010). Education based on a parsimonious theory of creativity. In R.A. Beghetto ve J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom*. (235- 251). Cambridge: Cambridge University Press
- Ryan R.M, Lynch M.F, Vansteenkiste M ve Deci E.L (2010). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change: A Look at Theory and Practice. *The Counseling Psychologist* 2010, 32, 193-260.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, 40, 1–56, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 66-78.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In: J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Eds), *Handbook of experimental existential psychology*, 449–479. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. Wentzel, ve A. Vigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 171-195, New York, NY: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 , 68-78.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., Plant, R., Robinson, D. ve Evans, S. (1984). The influence of emotions on spontaneous learning. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Ryan, R. M., Huta, V., ve Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. ve Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728.
- Ryan, R. M., Plant, R. W. ve Kuczkowski, R. J. (1991). Relation of self-projection processes to performance, emotion, and memory in a controlled interaction setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(4), 427-434.
- Ryan, R. M., ve La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. *Advances in motivation and achievement*, 11, 45-85.

- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M.ve La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life*, 145–172, Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R. ve Deci, E.(2002). Overview of Self-Determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.Deci & R.Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. ve Lynch, M.F. (2003). Motivation and classroom management. In R. Curren (Ed.), *Blackwell companions to philosophy: A companion to the philosophy of education*, 260–271. New York: Blackwell.
- Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M. ve Deci, E.L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: a look at theory and practice. *Counseling Psychology* 39, 193–260.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (1–19)*.(Ed. Tay, B. & Öcal, A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sale, J. E., Lohfeld, L. H. ve Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and quantity*, 36(1), 43-53.
- San, İ. (1995). Sanatta yaratıcılık oyun drama. *Yaratıcılık ve Eğitim Semineri*, 71-103. Ankara: TED Yayinlari.
- San, S.T.Y. (2012). *The relation between autonomy support, intrinsic motivation and academic achievement in the malaysian classroom* (Unpublished Phd dissertation).

- University of Kansas, Department of Psychology and Research in Education, Kansas.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). İdeal Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arayışında Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 26-28.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M. ve Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270–1279.
- Sheldon, K. ve Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspect of personality integration. *Journal of personality and social psychology*. 68, 531-543.
- Silvia, P. J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R. ve Kaufman, J. C. (2012). Assessing creativity with self-report scales: A review and empirical evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 19–34
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. *Nurturing creativity in the classroom*, 252-269.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571 -581.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. ve Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, (Whole No. 204).
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*, 14(2), 168-182.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Ankara: Ertem Basım



Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal bilgiler öğretimi öğretmen klavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Spring, J. (2012). *American education (15th ed.)*. New York, NY: McGraw Hill.

Standage, M., Duda, J. L. ve Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Di Cintio, M. ve Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J. (2010). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31(6), 599-616.

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Torff, B. ve Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.

Stewart, W. H., ve Roth, P. L. (2001). Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86, 145-153.

Summers, J. J., Bergin, D. A., ve Cole, J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 293-298.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swann, W.B. (1990). To be known or to be adored: The interplay of self-enhancement and self-verification. In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*, 2, 408–444, New York: Guilford Press.
- Şahin, Ç. ve Altınay, Y.B.(2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), Aralık 2008, 41-52.
- Şahin, Ç., ve Akyürek, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 57(57), 51-68.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S.(2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2004). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon, Boston.
- Tağraf, H. ve Muhsin H. (2008). Üniversitelerdeki Girişimcilik Eğitiminin “Girişimsel Öz Yetkinlik Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), s.91–111.
- Tanaka, K., ve Yamauchi, H. (2000). Influence of autonomy on perceived control beliefs and self-regulated learning in Japanese undergraduate students. *North American Journal of Psychology*, 2, 255-272.
- Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, I.M. ve Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and

- Chinese physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 655–673
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington, DC: American Psychological Association
- Timmons, J.A., Smollen, L.E. and Dingee, A.L.M. (1985), *New Venture Creation*, Irwin, Homewood, IL.
- Toohey, K. ve Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman ve R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*, 58-72, Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Turner, T. N. (2004). Essential of elementary social studies. Boston: Perason Education, INC.
- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük, Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uduigvume, G. E. (2012). *Twenty-first century skills and school programs: implementation at a suburban elementary school* (Unpublished phd.Dissertation), University Of Southern California, Faculty Of The USC Rossier School Of Education, United States.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valas, H., ve Sovik, N. (1994). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction*, 3(4), 281-298.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360. San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J. ve Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1),

94-102.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. ve Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: A historical overview, emerging trends and future directions. In T. Urdan ve S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 16, 105–166. The decade ahead UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Simons, J. Lens, W. Soenens, B. Matos, L. ve Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content Matters, *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. ve Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. ve Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents. *academic achievement. Child Development*, 76, 483–501.
- Vansteenkiste, M., W. Lens ve E.L Deci (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation, *Educational Psychologist* 41, 19–31.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., ve Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263.

- Viera, A. J. ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., ve Kontou, M. G. (2013). Fitting multidimensional amotivation into the self-determination theory nomological network: Application in school physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 40-61.
- Vural, M. (2005). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayınları.
- Wallace, T. L., Sung, H. C. ve Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34-46.
- Wasserman, T. (2000). Going the Distance. As smaller telcos offer all types of lures, the Big Three seek creative ways to win over long-distance customers. *Brandweek-New York*, 41(46), 36-41.
- Wegerif, R. (2007). Teaching Thinking: Metaphors and Taxonomies. *Dialogic Education and Technology*, 7, 125-157.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination Describing Development and Implementing Instruction. Focus on autism and other Developmental disabilities 14 (1), 53-61.
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the future: Self-determination. *Remedial and Special Education*, 36, 20-23.

- Wehmeyer, M. L., Agran, M. ve Hughes, C. (1998). Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition. Baltimore: Brookes
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B. ve Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 44, 305-328.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whiting, B.G. (1988). Creativity and entrepreneurship: How do they relate? *Journal of Creative Behaviour*, 22, 178-183.
- Wild, T. C., Enzle, M. E. ve Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and social psychology bulletin*, 18(2), 245-251.
- Wild, T. C., Kuiken, D. ve Schopflocher, D. (1995). The role of absorption in experiential involvement. *Journal of personality and social psychology*, 69(3), 569 -579.
- Wild, T., Enzle, M. E., Nix, G. ve Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837-848.
- Williams, G. C. ve Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767.
- Willis, D. ve Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: The Oxford University Press.

- Wright, L. B., Tyler, K. M., Graves, S. L., Thomas, D., Watkins, D. S. ve Mulder, S. ( 2011). Examining the Associations Among Home–School Dissonance, Amotivation, and Classroom Disruptive Behavior for Urban High School Students. *Education and Urban Society*, 1-21.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42–52.
- Yanpar Ş. T. (1997). İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinde Öğretmen, Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, M. ve C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204- 212.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi, *Yeni ilköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. 14-16 Kasım 2005, Kayseri.
- Yazıcı, H. ve Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi B. Yazıcı ve A. Öcal (Editör). 22-36. Ankara: Pegem Akademi.
- Yel, S. (2015). Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program. C. Öztürk (Ed.), *Kavram geliştirme ve öğretim* (ss. 112-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95–105.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanana öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 399-416.
- young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76,
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.



**EK- A: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz. Teşekkür ederim.

Serdar ARCAĞÖK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

**Okulunuz:**

**Cinsiyetiniz:**

**Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Ortalamanız:**

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili anlamadığım yerleri kendisine sormama izin verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin özetini çıkarmama izin verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili etkinlikleri yapmamız, soruları cevaplamamız için yeterli zaman verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersindeki metinleri okuyabilmem için yeterli zaman verir					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde ödev olarak verdiği çalışma kâğıtlarını ailemden yardım alarak yapmama izin verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili soruları yanlış cevaplarsam doğrusunu söyler					
Öğretmenim konuyla ilgili araştırma çalışmalarını, etkinlikleri nasıl yaptığımı kontrol eder					
Sosyal Bilgiler dersini öğretmenimin yardımıyla daha iyi öğrenirim					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde neleri öğreneceğimizi anlatır					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde sorulara verdiğim cevapları arkadaşlarımla cevaplarıyla karşılaştırmama izin verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz bir konuyla ilgili öğrendiklerimi arkadaşlarımla paylaşmama izin verir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konuyla ilgili öğrendiklerimi söylemem için beni cesaretlendirir.					
Öğretmenim Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili soru sormam için beni cesaretlendirir					
Sosyal Bilgiler dersinde aklımdan geçenleri korkmadan söyleyebilirim					

**EK- B: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek formu “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz. Teşekkür ederim.

Serdar ARCAGÖK  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

**Okulunuz:**

**Cinsiyetiniz:**

**Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Ortalamanız: :**

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili etkinlikleri öğretmenim istediği için yaparım				
Sosyal Bilgiler dersindeki arkadaşlarım benim çalışkan olduğumu anlasın diye soruları cevaplar ve etkinlikleri yaparım					
Sosyal Bilgiler dersinde konuyla ilgili soruları öğretmenim istediği için cevaplarım.					
Sosyal Bilgiler dersindeki öğretmenim benim çalışkan olduğumu anlasın diye soruları cevaplar ve etkinlikleri yaparım.					
Sosyal Bilgiler dersinde ödevleri öğretmenim çalışkan olduğumu anlasın diye yaparım.					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğimiz şeyler aklımda kalır.					
Sosyal Bilgiler dersindeki soruları severek cevaplarım					
Sosyal Bilgiler dersindeki metinleri severek okurum					
Sosyal Bilgiler dersini bilgimi artırmak için dinlerim					
Sosyal Bilgiler dersini çok severim.					
Sosyal Bilgiler dersinden sıkılırım.					
Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini çok isterim					
Sosyal bilgiler dersindeki ödevlerden sıkılırım					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin bana faydası olmadığını düşünürüm					

**EK- C: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek formu “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz. Teşekkür ederim.

Serdar ARCAGÖK  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

**Okulunuz:**

**Cinsiyetiniz:**

**Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Ortalamanız:**

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sosyal Bilgiler dersinde, görev almayı öğrenirim.					
Sosyal Bilgiler dersi kendime güvenmemi sağlar					
Sosyal Bilgiler dersi bana arkadaşlarımdan düşüncelerini dinlemeyi öğretir.					
Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşamda karşılaşılabilecek zorlukları yenmeyi öğrenirim.					
Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşamda yaptığım yanlışları kendim fark ederim.					
Sosyal Bilgiler dersinde alışverişi, üretimi ve tüketimi öğrenirim.					
Sosyal Bilgiler dersinde bildiklerimi anlatmayı öğrenirim					
Sosyal Bilgiler dersinde arkadaşlarımla birlikte grup çalışması yapmayı öğrenirim.					
Sosyal Bilgiler dersi sabırlı bir öğrenci olmamı sağlar.					

**EK- D: Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,  
Bu ölçek formu “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz. Teşekkür ederim.

Serdar ARCAGÖK  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

**Okulunuz:**

**Cinsiyetiniz:**

**Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Ortalamanız:**

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sosyal Bilgiler dersindeki sorulara birden fazla cevap veririm.					
Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin anlatmak istediğini kendi cümlelerimle söylerim.					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri daha önce öğrendiğim bilgilerle birleştiririm.					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi aklımda canlandırırım					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimle ilgili farklı örnekler veririm.					
Sosyal Bilgiler dersindeki sorulara verdiğim cevapları sınıftaki arkadaşlarımla tartışırım					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimize günlük hayattan örnekler veririm.					
Sosyal Bilgiler dersi için ansiklopedi, internet gibi kaynaklardan araştırdığım bilgileri sınıfta anlatırım.					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi resimlerle, haritalarla, grafiklerle anlatırım.					
Sosyal Bilgiler dersinde bir konunun benim için önemli yanlarını anlatırım					
Sosyal Bilgiler dersini daha iyi öğrenmek için kitapta olmayan farklı sorular sorarım.					
Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim kelimeleri kendi cümlelerimle söylerim.					

**EK- E: Görüşme Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık ile İlişkisi” adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Konuya ilişkin sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Görüşme sorularını yanıtlarken göstereceğiniz çabaya şimdiden teşekkür ederim.

Serdar ARCAGÖK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

**Görüşme Tarihi:****Cinsiyet:****Genel Başarı Ortalaması:**

1. Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.)
  - a. Yapar mısınız? Bu çalışmaları yapmıyorsanız yapmama nedenlerini örneklerle anlatabilir misiniz?
  - b. Yapmaktan sıkılır mısınız? Sıkılıyorsanız sıkılma nedenlerinizi örneklerle anlatabilir misiniz?
  - c. Severek(isteyerek) mi yapıyorsunuz? Severek(isteyerek) yapıyorsanız sevme nedenlerinizi örneklerle anlatabilir misiniz?
2. Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmaları (hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.) yaparken kendinizi rahat ve özgür hissediyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
3. Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalara (hazırlık çalışmaları, hazırlık çalışmaları, etkinlikleri uygulama, soruları cevaplama, metinleri okuma, araştırma çalışmaları, ödevler vd.)
  - a. Kendi tercihinize göre seçip karar verebiliyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
  - b. Öğretmeninizle birlikte mi seçip karar veriyorsunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
  - c. Öğretmeniniz mi seçip karar veriyor? Örneklerle anlatabilir misiniz?
4. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmeninizi neden dinlersiniz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
5. Sosyal Bilgiler dersinde zorluklarla karşılaştığınızda(metinleri anlayamama, soruları cevaplayamama, etkinlikleri uygulayamama, ödevleri anlayamama vb.) neler yaparsınız? Örneklerle anlatabilir misiniz?

6. Sosyal Bilgiler dersinde isteklerimiz ve ihtiyaçlarımızla ilgili (bütçe, gelir gider, tasarruf, üretim, tüketim, meslekler vb.) neler öğrendiniz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
7. Sosyal Bilgiler dersinde
- Okuduğunuz metinleri (okuma parçalarını) kendi cümlelerinizle anlatabiliyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
  - İşlediğiniz konuyla ilgili farklı örnekler verebiliyor musunuz? Anlatabilir misiniz?
  - Öğrendiklerinizi farklı kaynaklardan (dergi, internet, ansiklopedi) araştırıyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
  - Öğrendiklerinizi aklınızda canlandırabiliyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?
  - Öğrendiklerinizi grafik, resim ya da haritaları kullanarak anlatabiliyor musunuz? Örneklerle anlatabilir misiniz?

## EK- F: Gözlem Formu

Gözlem Yapılan Okul:

Gözlem Yapılan Sınıf:

Gözlem Tarihi:

Ders:

İşlenen Ünite:

İşlenen Konu:

			Gözlenme Durumu	Açıklamalar
Özerklik Destęi Boyutu	1	Öğretmen derste öğrencileri soru sormaya cesaretlendiriyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	2	Öğretmen derste öğrencilerin konuyla ilgili sorduğu soruları yanıtlıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	3	Öğretmen derste öğrencilerin grup çalışması yapmasına izin veriyor	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	4	Öğretmen öğrencilerin kendi başlarına dersteki etkinlikleri yapmalarına olanak sağlıyor	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	5	Öğretmen derste öğrencilerin çeşitli etkinlikleri yapmaları için yeterli zaman veriyor	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	6	Öğretmen derste yapacağı etkinlikleri öğrencilerle karar vererek belirliyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	7	Öğretmen metinleri okuyabilmeleri için öğrencilere yeterli zaman veriyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	8	Öğretmen dersteki çeşitli çalışmaları(etkinlikleri, çalışmaları, soruları) öğrencilerin nasıl yaptığını kontrol ediyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	9	Öğretmen dersin konusunun önemini öğrencilere anlatıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	10	Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	11	Öğretmen derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri arkadaşlarıyla karşılaştırmalarına olanak sağlıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Motivasyon Boyutu	12	Öğrenci dersteki soruları öğretmenin onayını almak için(çeşitli pekiştireçler için) cevaplıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	13	Öğrenci dersteki çeşitli etkinlikleri öğretmenin onayını almak için (çeşitli pekiştireçler için) yapıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	14	Öğrenci dersteki etkinlikleri ve çalışmaları isteyerek ve eğlenerek yapıyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
	15	Öğrenci dersteki metinleri severek okuyor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	

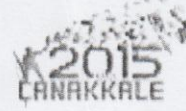
	16	Öğrenci dersten sıkılıyor.	1	2	3	
	17	Öğrenci dersin bitmesini istiyor	1	2	3	
	18	Öğrenci derste konu ile ilgili yapmadığı etkinlikleri öğrenmeye çalışıyor.	1	2	3	
	19	Öğrenci derste konu ile ilgili soruların cevaplarını öğrenmeye çalışıyor.	1	2	3	
Girişimcilik Becerileri Boyutu	20	Öğrenci derste sorumluluk alıyor.	1	2	3	
	21	Öğrenci derste arkadaşlarının düşüncelerini dinliyor.	1	2	3	
	22	Öğrenci derste öğretmeniyle kolayca iletişime geçebiliyor.	1	2	3	
	23	Öğrenci derste yaptığı hataları fark edebiliyor.	1	2	3	
	24	Öğrenci derste sorulara çabuk cevap verebiliyor.	1	2	3	
	25	Öğrenci ders konusuyla ilgili karşılaştığı çeşitli zorlukları aşabiliyor.	1	2	3	
	26	Öğrenci derste arkadaşlarıyla grup çalışmalarına katılıyor	1	2	3	
Yaratıcı Düşünme Becerileri Boyutu	27	Öğrenci derste konuyla ilgili sorulara farklı cevaplar verebiliyor.	1	2	3	
	28	Öğrenci derste metinlerin konusunu kendi cümleleriyle anlatabiliyor.	1	2	3	
	29	Öğrenci derste öğrendiği bilgileri daha önce öğrendiği bilgilerle ilişkilendirebiliyor.	1	2	3	
	30	Öğrenci derste konuyla ilgili farklı örnekler verebiliyor.	1	2	3	
	31	Öğrenci derste öğrendikleri ile ilgili günlük hayattan örnekler verebiliyor	1	2	3	
	32	Öğrenci derste öğrendiklerini farklı materyallerle (resimler, haritalar, grafikler) anlatabiliyor	1	2	3	
	33	Öğrenci ders kitabına bağlı kalmadan farklı sorular sorabiliyor.	1	2	3	

**Gözlenme Durumu Kodlarının Açıklamaları:**(1): Tanımlanan davranış gözlemlenmedi. (2):Tanımlanan davranış kısmen gözlemlendi. (3): Tanımlanan davranış tamamen gözlemlendi.



**EK- G: Ölçek / Anket İzni**

T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 60305806/44/2090198  
Konu: Anket Çalışması

25/02/2015

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

**İlgi** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16/02/2015 tarihli ve 264 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Serdar ARCAGÖK tarafından "4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik ve Yaratıcılık İle İlişkisi" başlıklı tez çalışması için ekli listede adı bulunan İlimiz Merkez İlkokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulaması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
25/02/2015

Recai KELEŞ  
Millî Eğitim Müdürü V.

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Aslı ile Aynıdır  
25.02.2015

usret GERCİK  
VHKİ

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası  
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE  
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.  
Tel: (0286) 212 94 55- 115  
Fax: (0286) 217 29 72