



Öğretmen Adaylarının Gözüyle Öğrenme Ortamlarının Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerisine Katkısının İncelenmesi

Investigation of the Contribution of Learning Environment to Academic Motivation and Problem Solving Ability through the Lens of Prospective Teachers

Özge Yiğitcan Nayir^{a*}, Belkis Tekmen^a

^aBaşkent University, Ankara, Turkey

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının, problem çözme becerilerini ve akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenlere bağlı olarak ve öğrenme ortamlarını akademik motivasyonları ve problem çözme becerileri açısından incelemektir. Çalışmaya, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara merkezde yer alan bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören 219, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Katılımcıların problem çözme becerileri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Savaşır ve Şahin (1997) tarafından adapte edilen "Problem Çözme Becerisi Envanteri" ile belirlenmiştir. Akademik motivasyonlarını ortaya çıkarmak amacıyla da Vallerand ve diğ. (1992) tarafından hazırlanan ve Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modelindedir. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ve basit korelasyon teknikleri kullanılarak öğretmen adaylarının bölümlerine, sınıf düzeylerine ve ebeveyn eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının genel olarak akademik hayatlarıyla ilgili olarak olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. İçsel ve dışsal akademik motivasyon düzeyleri yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğu, öğrenme ortamlarının da akademik motivasyonlarına olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının olumsuz yönde olmasının ve kendilerini yetersiz hissetmelerinin, öğrenme ortamlarının karşılaştıkları problemleri çözmedeki etkisiyle ilgili verdikleri cevaplarla paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, akademik motivasyon, öğretmen adayları, öğrenme ortamı.

Abstract

The purpose of this study is to examine prospective teachers' problem solving skills and academic motivations depending on various variables and to investigate learning environments in terms of academic motivation and problem solving skills. The study group included third and fourth year university students studying in Early Childhood Education, Primary School Teaching, Elementary Mathematics Teaching, Turkish Language Teaching, and English Language Teaching Programs at the Faculty of Education in a private university in Ankara. The participants' problem solving abilities were found out using "Problem Solving Ability Inventory" developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted by Savaşır and Şahin (1997) into Turkish. In order to reveal their academic motivations, "Academic Motivation Scale" developed by Vallerand et al. (1992) and adapted by Karataş and Erden (2011) into Turkish was used. The research is designed as a survey model of a descriptive research. In the analysis of the data, descriptive statistics and simple correlation techniques were used to investigate the differences between problem solving skills and academic motivations of prospective teachers according to the departments, class levels, and parental education status. The

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Asst.Prof. Dr. Özge Yiğitcan Nayir, Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Başkent University, Ankara, Turkey. E-mail Address:yigitcan@baskent.edu.tr.

^aAsst.Prof. Dr. Belkis Tekmen, Department of Basic Education, Faculty of Education, Başkent University, Ankara, Turkey. E-mail Address:tekmen@baskent.edu.tr.

Received Date: May 18th, 2017. Acceptance Date: July 27th, 2017.

results of the study show that the prospective teachers are generally in a positive attitude regarding their academic life. It has been also revealed that their intrinsic and extrinsic academic motivation levels are high, and learning environments contribute positively to their academic motivation. Moreover, the findings related to the negative perceptions of the prospective teachers regarding their problem-solving skills have been parallel to the results related to the effects of their learning environment on solving their problems.

Keywords: Problem solving skills, academic motivation, prospective teachers, learning environment.

© 2017 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

İnsan doğası gereği bulunduğu her ortamda sosyal ilişkiler içerisinde olmak durumundadır (Baker, 2003; Bedel ve Hamarta, 2014). İçinde bulunmak durumunda olduğu bu sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunduğu kişilerle zaman zaman problemler yaşamaktadır (Bedel ve Hamarta, 2014). Problem çözme becerisi, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problem durumlarını algılayabilmeleri ve bu sorunlarla baş edebilmeleri ile ilgilidir (Baker, 2003). Bireyin sosyal yaşamında karşılaştığı problemleri çözmeye olan ihtiyacı, problemi tanımlayıp, onu çözmek için girişimde bulunmasını D’Zurilla ve Goldfried (1971) (aktaran Baker, 2003, ss. 569-591) sosyal problem çözme yeteneği olarak adlandırmış ve problem çözme modeli geliştirmişlerdir.

Bu modele göre problem çözme becerisi beş bileşenden oluşur. Bu bileşenler: 1) probleme yönelme, 2) problemi tanımlama ve çözümü formüle etme, 3) çözüm için alternatifler üretme, 4) çözüm için karar verme, 5) bulunan çözümün doğruluğunu kanıtlamadır (Baker, 2003; Bedel ve Hamarta, 2014). Bu bileşenlerin ilki olan probleme yönelme bireyin karşılaştığı problem durumu ile ilgili motivasyonunu gösterir. Bu motivasyon karşı karşıya olduğu problem durumu ile ilgili sahip olduğu genel inançları, değerlendirmeleri, beklentileri ve problem çözme becerileri ile yakından alakalıdır (Baker, 2003). Problemi tanımlama ve çözümü planlama, çözüm için farklı yollar bulmaya çalışma, çözüm için karar alma ve aldığı kararın doğru olup olmadığını irdelemek ise bireyin problemi tanımlayabilmek ve çözüme ulaştırabilmek için sahip olması gereken problem çözme becerisini ifade eder (Baker, 2003). Problem çözme becerisi, bireyin genel olarak yeterlilik seviyesini ve karşılaştığı durumlara adaptasyonunu göstermektedir. Problem çözme becerisini etkileyen en nemli etkenlerden biri kişinin kendi problem çözme becerisine inancıdır (Temel, 2012). Yapılan araştırmalarda problem çözmeye kendini iyi bir problem çözücü olarak tanımlayabilmenin akademik motivasyonla yakından ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Baker, 2003; Bedel ve Hamarta, 2014).

Öğrencilerin üniversiteye uyumları ve burada yaşadıkları problemleri çözmeye gösterdikleri istek ve başarıları öğrencilerin motivasyonları ile yakından ilgilidir (Baker, 2003; Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Motivasyon, amaçlı bir aktivitenin başlaması ve devam etmesini içeren bir süreçtir (Dilekmen ve Ada, 2005; Pintrich ve Schunk, 2002). Bir ürün yerine süreci ifade ettiği için motivasyonu direk gözlemlemek mümkün değildir. Motivasyonu, yapmayı tercih ettiğimiz işlerden, sarf ettiğimiz çabadan, işleri devam ettirme davranışlarımızdan ve sözlerimizden çıkarım yaparak belirlememiz mümkün olur. Bireyler, miktarına, amacına ve kaynağına göre farklı motivasyonlara sahip olabilirler (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon temel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki çeşittir. İçsel motivasyon, bir işi, o iş kendisi ilginç ve eğlenceli olduğu için, dışsal motivasyon ise işin sonunda farklı sonuçlar ortaya çıkacağı için yapmaktır. Herhangi bir işi yapmak için kişinin herhangi bir istek ya da itici güce sahip olmaması ise motivasyonsuzluktur (Ryan ve Deci, 2000). Akademik motivasyon ise bireyde akademik işler için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004). Motivasyonu yüksek olan bireylerin akademik işlere daha iyi odaklandıkları, daha yüksek hedeflere sahip oldukları ve daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir (Bozanoğlu, 2004; Dilekmen ve Ada, 2005).

Problem çözme becerisinin bireyin bulunduğu duruma adaptasyon sağlayabilme yeteneği ile ilgili olması, bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili motivasyonunu da etkilemektedir (Baker, 2003). Dolayısıyla öğretmen adaylarının şu anda içinde bulundukları akademik ortam ve durumla ilgili motivasyonları onların problem çözme becerilerinin gelişimi ile yakından ilgilidir.

Problem çözmenin, yüksek oranda dışsal motivasyon ve düşük oranda da motivasyonsuzluk ile ilişkisinin olması nedeniyle akademik motivasyon üzerinde direk etkisi olduğu bilinmektedir (Baker, 2003). Yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Bedel ve Hamarta, 2014). Yapıcı problem çözme ve ısrarcı, sebatkâr yaklaşıma sahip olan bireylerin kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu ve akademik görevler almaktan kaçınmadıkları belirlenmiştir. Bu kişiler problemlere olumlu yaklaşmakta ve karşılaştıkları problemlerle baş edebileceklerine inanmaktadırlar (Bedel ve Hamarta, 2014).

Üniversite öğrencilerinin sosyal ortamlarında iyi birer problem çözücü olmalarının akademik motivasyonları ile yakından ilişkili olması (Baker, 2003) ileride öğretmen olacak üniversite öğrencileri için de eğitimleri sürecinde bu değişkenler hakkında daha gerçekçi ve çok boyutlu fikir sahibi olmak önem kazanmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ve akademik motivasyonlarını incelemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri, bölüm, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının, problem çözme becerilerini algılamaları, bölüm, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk düzeyleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ayrıca öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve problem çözme beceri algıları ve öğrenme ortamlarının akademik motivasyonlarına ve problem çözme beceri algılarına nasıl bir etkide bulunduğu ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla öğretmen adaylarına çeşitli açık uçlu sorular sorulmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeline göre planlanan bu çalışmada anket yoluyla elde edilen nicel veriler ve destekleyici nitelikteki açık uçlu sorular analiz edilmiştir. Bu benzeri tarama modeli araştırmalarında daha çok var olan bir durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapılmaktadır. Bunun yanında ölçülen önceden belirlenmiş değişkenler arasında olası ilişkiler de araştırılmakta ve betimlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada da hem öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve akademik motivasyonları incelenmiş hem de varsa aralarındaki ilişki anlaşılmaya çalışılmıştır. Kesitsel taramanın kullanıldığı çalışmalarda örneklemin pek çok farklı özelliği kapsamına rağmen dışsal özellikler bakımından benzer özelliklere sahip olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2008; Fraenkel ve Wallen, 2006), böylece tek bir seferde örneklem hakkında farklı değişkenlere ait bilgi sahibi olunabilir. Burada da eğitim fakültesinin farklı programlarında okuyan ve benzer eğitimlere tabi tutulan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve akademik motivasyonlarının düzeyleri incelenmiştir. Aynı eğitim fakültesinde okuyan ve lisans eğitimlerinin yarısını tamamlamış 219 öğretmen adayı amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yoluyla çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya pratiklik kazandırmak ve daha sonra uygulanacak olan görüşme için araştırmanın daha hızlı yürütülmesini sağlayabilmek amacıyla bu örneklem yöntemi seçilmiştir. Mezun olduklarında ilköğretim seviyesinde çalışmaları nedeniyle İlköğretim Matematik, Sınıf, Okul Öncesi, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliğine devam eden öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.2. Örneklem

Çalışmaya 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara merkezde yer alan bir vakıf üniversitesi bünyesindeki üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 219 Eğitim Fakültesi öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların bölümlere ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı

Bölümler	Katılımcı sayısı			
	Kadın	Erkek	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	69	0	69	32
Sınıf Öğretmenliği	50	7	57	26
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	18	2	20	9
Türkçe Öğretmenliği	26	5	31	14
İngilizce Öğretmenliği	36	6	42	19
Toplam	199	20	219	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Okul Öncesi Öğretmenliği’nden hepsi kadın olmak üzere 69 (%32) öğretmen adayı, Sınıf Öğretmenliği’nden 50’si kadın 7’si erkek olmak üzere 57 (% 26) öğretmen adayı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği’nden 18’i kadın 2’si erkek olmak üzere 20 (%9) öğretmen adayı, Türkçe Öğretmenliği’nden 26’sı kadın 5’i erkek olmak üzere 31 (%14) öğretmen adayı, İngilizce Öğretmenliği’nden 36’sı kadın 6’sı erkek olmak üzere 42 (19) öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 199’u kadın, 20’si erkektir.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dağılımı

Sınıf Seviyesi	Katılımcı sayısı	
	F	%
3.sınıf	112	51
4.sınıf	107	49
Toplam	219	100

Çalışmaya katılan 112 öğretmen adayı (% 51) 3. sınıf, 107 öğretmen adayı (%49) da 4. sınıfa devam etmektedir (Tablo 2).

Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim seviyeleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim seviyesine göre dağılımı

Eğitim Seviyesi	Anne Eğitim Seviyesi		Baba Eğitim Seviyesi	
	f	%	f	%
İlköğretim	121	55	96	44
Ortaöğretim	51	23	77	35
Üniversite ve sonrası	47	22	46	21
Toplam	219	100	219	100

Katılımcıların anne ve baba eğitim seviyelerine göre dağılımları incelendiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır (Tablo 3). Anne eğitim seviyesi ilköğretim olan 121 katılımcı (% 55), lise olan 51 katılımcı (% 23), üniversite ve sonrası olan 47 katılımcı (% 22) bulunmaktadır (Tablo 3). Baba eğitim seviyesi ilköğretim olan 96 katılımcı (%44), lise olan 77 katılımcı (%35), üniversite ve sonrası olan 46 katılımcı (% 21) çalışmaya dahil olmuştur.

Ayrıca öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve problem çözme beceri algıları ve öğrenme ortamlarının akademik motivasyonlarına ve problem çözme beceri algılarına nasıl bir etkide bulunduğu ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla açık uçlu sorularımızı cevaplamaya gönüllü olan 58 öğretmen adayının 24’ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 18’i Sınıf Öğretmenliği ve 17’si de İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencisidir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Katılımcıların problem çözme becerileri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Savaşır ve Şahin (1997) tarafından adapte edilen “Problem Çözme Becerisi Envanteri” ile belirlenmiştir. Problem çözme envanteri 35 maddeden oluşmaktadır. 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi “her zaman”, “çoğunlukla”, “sık sık”, “arada sırada”, “ender olarak” ve “hiçbir zaman” şeklindedir. Envanteri geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Akademik motivasyonlarını ortaya çıkarmak amacıyla da Vallerand ve diğ. (1992) tarafından hazırlanan ve Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. 1-7 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi “hiç uymuyor”, “biraz uyuyor”, “orta derecede uyuyor”, “çok uyuyor” ve “tam uyuyor” şeklindedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından gönüllü olan 58 öğretmen adayına üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Geçerlik güvenirliği yukarıda belirtilmiş ölçeklerle elde edilen nicel verilere ek olarak öğretmen

adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular sorularak konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek ve bu şekilde araştırma verilerinin yorumlanmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

1. Öğrenme ortamınız akademik hayatla ilgili görüşlerinizi nasıl etkiledi?
2. Seçtiğiniz bölümün akademik hayatınıza ne kadar ve nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
3. Öğrenme ortamınızın süreç içerisinde karşılaştığınız problemleri çözmenizde ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ve basit korelasyon teknikleri kullanılarak öğretmen adaylarının bölümlerine, sınıf düzeylerine, ebeveyn eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Açık uçlu görüşme sorularının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının verdiği cevapların daha rahat analiz edilebilmesi amacıyla aynı sorulara verilen cevaplar alt alta yazılmıştır. Verilen cevaplardaki tema ve örüntüler aranmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda aynı temanın altına giren görüşler bir araya getirilmiştir. Araştırmacılar arası güvenilirliğin desteklenmesi amacıyla kodlama her iki araştırmacı tarafından önce bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen kodlar ve temalar benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılarak ortak bir görüş elde edilmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre % 95 oranında tutarlılık belirlenmiştir. Bu yöntemle nitel soruların analizinde araştırmacı çeşitliliği ve uzman görüşü konularına dikkat edilmiştir. Çeşitleme stratejisi ile araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bunun yanında araştırma sorularının hazırlanması ve analizinde her iki araştırmacı da alan ve deneyim açısından nitel araştırma deneyimine sahip olmalarına ek olarak soruların anlaşılabilirliği ile ilgili nitel araştırma deneyimine sahip olan üç alan uzmanından uzman görüşü almışlardır. Bu görüşlere göre sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3. Bulgular

Bulgular bölümünün ilk kısımda öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve problem çözme becerisi algı düzeylerinin, bölüm, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim seviyesi değişkenlerine göre değişip değişmediği, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu ve problem çözme becerisi algı düzeyinin akademik motivasyonu ne derecede algıladığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İkinci kısımda ise öğretmen adaylarına sorulan açık uçlu soruların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyleri

Bu kısımda öğretmen adaylarının akademik motivasyonları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutları bağlamında bölüm, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim seviyesi değişkenlerine göre incelenecektir.

Öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Akademik motivasyon puanları

	Ortalama	ss	min	max
İçsel Motivasyon	58,40	15,43	13	84
Dışsal Motivasyon	61,14	13,50	18	84
Motivasyonsuz	10,31	7,03	4	28

Tablo 4'te öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde şu bulgular elde edilmektedir: Öğretmen adaylarının içsel motivasyon alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 13 en yüksek puan 84'tür. Aldıkları ortalama puan 58,40'tır. Dışsal motivasyon alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 18, en yüksek puan 84'tür. Ortalama puanları ise 61,14'tür. Motivasyonsuzluk alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 4, en yüksek puan 28'dir. Bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan 10,31'tir. Aldıkları puanlar öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının sınıf değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Sınıf değişkenine göre akademik motivasyonları

		N	X	SS	T	sd	p
Motivasyonsuzluk	3	112	9,50	7,24	1,757	217	,080
	4	107	11,16	6,75			
Dışsal motivasyon	3	112	60,59	15,02	,633	217	,528
	4	107	61,73	11,27			
İçsel motivasyon	3	112	56,36	17,47	2,019	217	,045
	4	107	60,54	12,71			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna ait puan ortalamasının sınıf seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(2-217)}=2.019$, $p<.05$). Öğretmen adaylarından dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin içsel motivasyon düzeyi, üçüncü sınıfta öğrenim görenlerden daha yüksektir. Dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında sınıf değişkenine göre bir farklılık yoktur.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon ölçeği puanlarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Bölüm değişkenine göre akademik motivasyonları

		N	X	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Motivasyonsuz	Matematik	20	7,25	5,55	3,919	,004	1-4
	Sınıf	57	9,10	6,64			1-5
	Okulöncesi	69	9,64	6,93			
	Türkçe	31	12,97	6,92			
	İngilizce	42	12,57	7,48			
Dışsal motivasyon	Matematik	20	58,27	15,12	,835	,504	-
	Sınıf	57	60,27	10,66			
	Okulöncesi	69	63,18	13,04			
	Türkçe	31	59,45	12,94			
	İngilizce	42	61,62	16,15			
İçsel motivasyon	Matematik	20	57,55	15,32	1,078	,368	-
	Sınıf	57	57,87	13,34			
	Okulöncesi	69	60,77	15,15			
	Türkçe	31	59,61	15,39			
	İngilizce	42	54,74	18,33			

Bulgular incelendiğinde, akademik motivasyon düzeyi ölçeğinin motivasyonsuz alt boyutuna ait puan ortalamasının bölüme göre farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(4-217)}=3.919$, $p<.05$) (Tablo 6). İngilizce ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir. İngilizce ve Türkçe Öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeyleri Matematik Öğretmen adaylarından daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının ebeveyn eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Beceri Algıları

Bu kısımda öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları; sınıf seviyesi, bölüm, ebeveyn eğitim seviyesi değişkenlerine göre incelenecektir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi envanterinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Problem çözme beceri algıları

	Ortalama	ss	min	max
Problem Çözme	119,97	22,43	69	210

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi envanterinden alabilecekleri minimum puan 69, maksimum puan ise 210’dur. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları ortalama puanı 119,97’dir. Bu da öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini algılarının olumlu yönde olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının bölümlerine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Bölüm değişkenine göre problem çözme beceri algıları

		N	X	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Problem çözme	Matematik	20	114,41	9,63	2,372	,053	-
	Sınıf	57	121,16	23,83			
	Okul öncesi	69	117,10	16,86			
	Türkçe	31	130,45	29,85			
	İngilizce	42	116,60	24,92			

Tablo 8’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini algılarının bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının sınıf seviyesine göre t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf değişkenine göre problem çözme beceri algıları

Sınıf	N	Ort	SS	SD	t	p
3	112	117,78	25,08	217	1,48	0,034
4	107	122,26	19,12			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının “Problem Çözme Becerisi Envanteri”’nden aldıkları puanların ortalamalarının sınıf seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(217)}=1.48$, $p<.05$). Öğretmen adaylarından 4. Sınıftakilerin 3. Sınıftakilere göre problem çözme beceri algısı puan ortalamaları daha fazladır. Bu durum 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının 3. Sınıftakilere göre problem çözme becerilerini daha olumsuz algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının anne eğitim seviyesine göre ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Anne eğitim seviyesi değişkenine göre problem çözme beceri algıları

		N	X	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Problem Çözme	1 (İlköğretim)	121	121,28	17,47	4,51	,012	1-2
	2	51	112,29	26			
	(Lise)						2-3
	3	47	124,98	27,57			
	(Üniversite ve sonrası)						

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının “Problem Çözme Becerisi Envanteri”’nden aldıkları puanların ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(2-217)}=4.51$, $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ilköğretim ile üniversite ve üstü olan öğretmen adaylarının anne eğitim seviyesi lise olan öğretmen adaylarına göre problem çözme beceri algısı puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda anne eğitim seviyesi lise olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre problem çözme beceri algılarının biraz daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının baba eğitim seviyesine göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Baba eğitim seviyesi değişkenine göre problem çözme beceri algıları

		N	X	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Problem Çözme	1 (ilköğretim)	96	121,52	17,67	4,23	,016	2-3
	2 (Lise)	77	114,52	23,40			
	3 (Üniversite ve sonrası)	46	125,89	27,63			

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının “Problem Çözme Becerisi Envanteri”’nden aldıkları puanların ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(2-217)}=4.23$, $p<.05$). Baba eğitim seviyesi üniversite ve üstü olan öğretmen adaylarının baba eğitim seviyesi lise olan öğretmen adaylarına göre problem çözme beceri algısı puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda baba eğitim seviyesi lise olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre problem çözme beceri algılarının biraz daha olumlu olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri algısı ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Problem çözme beceri algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki

		Akademik motivasyon		
		Motivasyonsuz	Dışsal motivasyon	İçsel motivasyon
Problem çözme	r	,260	,066	,199
	P	,000	,334	,003

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları ile motivasyonsuzluk düzeyleri ($r=.260$, $p<.01$) arasında ve içsel motivasyonları arasında ($r=.199$, $p<.01$) düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır.

3.4. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular

3.4.1. Öğrenme ortamının akademik hayatla ilgili görüşlerine etkisi

Bu bölümde öğretmen adaylarının “Öğrenme ortamınız akademik hayatla ilgili görüşlerinizi nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının akademik hayatla ilgili görüşlerine etkilerini dört tema altında toplamak mümkündür. Bunlar kişilik gelişimi, mesleki gelişim, değişiklik olmadı ve olumsuz etkiledi şeklindedir (Tablo 13).

Tablo 13

Öğrenme ortamının akademik hayatla ilgili görüşlerine etkisi

Temalar	Etki	f	%
Kişilik gelişimi	İletişim becerisi arttı	4	6,9
	Kendimi geliştirdim	3	5,2
	Araştırma yapma becerim arttı	1	1,7
	Yaratıcılığım gelişti	1	1,7
	Eleştirel bakabiliyorum	1	1,7
	Genel kültürüm gelişti	3	5,2
	Ufkum genişledi	1	1,7
	Sadece iş-meslek için olmadığını anladım	2	3,4
	Farklı çalışma alanları olduğunu fark ettim	2	3,4
	Akademisyen olmak istiyorum	3	5,2
Mesleki gelişim	Eğitimli-donanımlı öğretmen olmak istiyorum	3	5,2
	Mesleği tanıdım ve sevdim	2	3,4
	Çocuklara umut ışığı olmak istiyorum	1	1,7
Değişiklik olmadı	Öğretmen olmak istiyordum hala öğretmen olmak istiyorum	30	51,7
	Olumsuz etkiledi	1	1,7

“Kişilik gelişimi” temasının altında öğretmen adayları öğrenme ortamlarının iletişim becerilerini (4), yaratıcılıklarını (1), araştırma yapma becerilerini (1) ve akademik anlamda kendilerini geliştirdiğini (3) ifade etmişlerdir. Bu tür etkileri yaşadığını ifade eden katılımcı şunları belirtmiştir:

Kendimi ifade becerilerim arttı. Başta sadece girip bitireyim derken üniversite hayatının o olmadığını gördüm her yönden kendimi geliştirmek için çabalamaya başladım. Bölümümü sadece bitirmek için okumayı bırakıp ciddi anlamda sahiplenerek araştırmalar yapmaya başladım (K31).

Ayrıca öğrenme ortamının kişilik gelişimlerine etkisi olduğunu ifade eden katılımcılar genel kültürünün geliştiğini (3) ve ufkunun genişlediğini (1) belirtmişlerdir. “Öncelikle genel kültürümün geliştiğini düşünüyorum başka insanlar farklı görüşler birlikte olunca bir beyin fırtınası ortaya çıkıyor. Bu da bizim görüş dünyamızı açtığını ufkumuzun genişlettiğini düşünüyorum (K24).” Kişilik gelişimi için diğer bir katkı ise eleştirel bakabilmektir (1). “...Toplum içinde kendimi daha iyi ifade ettiğimi, olaylara eleştirel baktığımı, çok şey öğrendiğimi ve kendimi akademik anlamda geliştirdiğimi gördüm (K19).” Ayrıca öğrenme ortamının sadece iş ve meslek için olmadığını anladıklarını (2) belirtmişlerdir. Olumlu yönde değişiklikler oldu.Okuduğum bölüm içine girince o yönde çalışmalar yaptım ve sadece bir meslek ya da iş sahibi olmak için üniversite okunmadığını anladım (K5).”

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamının akademik hayatlarına etkisini ifade ettikleri “Mesleki gelişim” temasının altında öğretmen adayları farklı çalışma alanları olduğunu fark ettiklerini (2) ve mesleği tanıyıp sevdiklerini (2) bu durumun onların mesleki gelişimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. “...Seçtikten sonra bölümün alanın pek çok iyi ve geliştirilebilir yönünü gördüm. ...bu alanda farklı şartlarda çalışmanın bana büyük keyif vereceğine inanıyorum (K9).” Öğrenme ortamının mesleki gelişimlerine etkisi nedeniyle ileride akademisyen olmak istediklerini (3) ifade etmişlerdir. “...önceden üniversiteye gelmeden amacım öğretmen olup atanmaktı fakat şimdi yüksek lisans yapmayı düşünüyorum (K14).” Öğretmen adayları mesleki gelişimleri açısından eğitimli ve donanımlı bir öğretmen olmak istediklerini (3) belirtmişlerdir. “Hocalarım ve aldığım tüm eğitimler amacımı değiştirdi. Kariyer sahibi olmak ve alanında gerçek anlamda donanımlı bir öğretmen olmak istiyorum (K40).” Ayrıca bir öğretmen adayı da çocuklara umut ışığı olmak isteğinden bahsetmiştir (1). “Eskiden sadece hayatımı daim ettirecek bir yol olarak görüyordum. Şimdi çocukların geleceklerine umut ışığı olmak istiyorum (K43).”

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (30) öğrenme ortamının akademik hayatla ilgili görüşlerini etkilemediğini, üniversiteye başladıklarında da şimdi de öğretmen olmak istediklerini belirtmişlerdir. “Herhangi bir değişiklik olmadı zaten amacım belliydi eğitimci olmak istiyordum ve olmak istediğim yerdeyim (K3). Açık uçlu sorulara cevap veren öğretmen adaylarından sadece bir tanesi öğrenme ortamının akademik hayatla ilgili görüşlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu kişi okuduğu bölümü sevmediği için içinde bulunduğu ortamın olumsuz etkilerinden bahsetmektedir. Bu öğretmen adayı olumsuz etkileri şu şekilde ifade etmiştir.

Evet olumsuz yönde değişiklikler oldu. Üniversite okumuş olmak için girmiştım fakat daha çok ilgimi çekecek ve başarılı olabileceğim bir bölümde okuyabilirdim. Okuduğum bu bölümden oldukça sıkılmış durumdayım (K30).

3.4.2. Bölümün akademik hayata katkısı

Bu kısımda öğretmen adaylarının seçtikleri bölümün akademik hayatlarına ne kadar ve nasıl katkı sağladığı hakkındaki görüşlerine yer verilecektir. Öğretmen adaylarının cevaplarını üç temada toplamak mümkündür. Bunlar eğitim faaliyetleri, öğretim faaliyetleri ve ders dışı faaliyetlerdir (Tablo 14).

Tablo 14

Bölümün akademik hayata katkısı

Temalar	Katkı Yeterli	f	%	Katkı Yetersiz	f	%
Eğitim faaliyetleri	Uygulama	1	1,7	Gereksiz dersler	2	3,4
	Sunumlar	1	1,7	Uygulama yetersiz	4	6,9
	Makale araştırmaları	1	1,7	KPSS' ye ağırlık verilmeli	2	3,4
	Öğretmenlik dışında da yeterli bilgi ve alt yapı	1	1,7	Okul müfredatıyla daha ilgili olmalı	1	1,7
	Etkinlikler	1	1,7	Okullarla daha fazla işbirliği olmalı	1	1,7
Öğretim elemanları	Öğretim elemanlarına istediğinde ulaşabilmek	1	1,7	Ödevler fazla	1	1,7
	Kıdemli ve deneyimli uzman hocalar	3	5,2	Hocaların kişiliğinin önemi	3	5,2
	Düzenlenen kongreler	1	1,7	Konferans-çalıştay-toplantılar artmalı	1	1,7
Ders dışı faaliyetler	Uzmanları dinlemek	1	1,7	Engellilerin imkânları artmalı	1	1,7
				Bölüm programları yeniden düzenlenmeli	2	3,4

Bölümlerinin akademik hayatlarına katkısının“Eğitim faaliyetleri” teması altında yeterli olduğunu düşünen öğretmen adayları uygulamaların(1), sunumların (1), makale araştırmalarının (1) ve etkinliklerin (1) katkısından bahsetmektedirler. Öğretmen adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Çok etkisi oldu çünkü diğer üniversitelerle karşılaştırma yaptığımda çok iyi eğitim alıyorum. Gerek sunumlar gerek makale araştırmalarında akademik olarak bizi hazırlıyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor. Çünkü hedefim doğrultusunda önemli bir adım olduğunu biliyorum (K7).

Bir öğretmen adayı da öğretmenlik dışında yeterli bilgi ve alt yapının verilmesinin (1) de eğitim faaliyetlerine yeterli katkıyı sağladığını belirtmiştir.

İyi bir öğretmen olmam için üniversitemizde aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik dışındaki alanlarda yer almak için gerekli bilgi ve alt yapının oluşmasında fırsatların sunulduğunu söyleyebilirim (K1).

“Eğitim faaliyetleri” teması altında bölümün katkısının yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarına göre bazı dersler gereksizdir (2). “Bölümümüz için gerekli olan eğitimi alıyoruz fakat bazı derslerin gereksiz olduğunu bu dersler yerine öğretim dersleri ve uygulama olması gerektiğini düşünüyorum (K3).” Ayrıca uygulamaların yetersiz olduğunu (4), okullarla daha fazla işbirliğinin olması gerektiğini (1) ve okul müfredatıyla daha ilgili olunması gerektiğini (1) belirten öğretmen adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Amaçlarıma ulaşmamda umduğumdan fazlasını buldum diyebilirim. Diğer üniversitelerdeki çoğu arkadaşlarıma baktığımda aldığım eğitimin kalitesini görebiliyorum. Eksik olduğunu düşündüğüm tek yön sanırım staj (K57).

Eğitim faaliyetlerini yetersiz bulan katılımcılar KPSS'ye ağırlık verilmesi gerektiğini (2) belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Akademik anlamda bölümümle ilgili bilimsel temelleri kavramam konusunda katkı sağladı. KPSS yönünden de destekleyici çalışmalara yer verilmesi daha iyi olabilirdi. KPSS derslerini seçmeli yapmaktansa ana ders olarak koymaları yararlı olabilirdi.”

Ayrıca bir öğrenci de ödevlerin fazla olduğunu (1) ifade etmiştir.

“Öğretim elemanları” teması altında bölümün akademik hayata katkısının yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan biri öğretim elemanlarına istediğinde ulaşabilmektir (1) ve kıdemli ve deneyimli

uzman hocalara sahip olmaktır (3). Bu düşünceye sahip olan öğretmen adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Üniversitenin bölümümüze katkısının son derece önemli ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önemlisi bölüm hocalarımız alanında tanınmış son derece bilgili, donanımlı ve tecrübeli kişiler. Onlardan ders alıyor olmak ve deneyimlerinden faydalanmak bizler için amacımıza giden yolda önemli adımlar atmamızı sağlıyor (K55).

Bir diğer öğretmen adayı da şu şekilde görüşünü ifade etmiştir. “Büyük oranda amacıma katkı sağladığımı düşünüyorum. Hocalarıma genellikle ihtiyacım olduğu her an ulaşabiliyorum ve kendimi geliştirebiliyorum (K10).”

“Öğretim elemanları” teması altında bölümün akademik hayata katkısının yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarına göre yetersizlik üzerinde hocaların kişiliğinin önemi (3) büyüktür. Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarından biri şu şekilde görüşünü ifade etmiştir. “Bulduğum üniversitenin eğitim fakültesi oldukça başarılı sadece bazı hocalar birbirinden alakasız çok fazla derse giriyor. Bu da her derste çok yeterli olmadığı için hoş olmuyor (K29).”

“Ders dışı faaliyetler” teması altında öğretmen adaylarının akademik hayata bölümün yeterli katkı sağladığını düşündüğü durumlar düzenlenen kongreler (1) ve uzmanları dinlemek (1) tir. Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Katkısı oldukça büyük oluyor. Bizi çeşitli kongrelere götürüyor, bizim kendimizin de kongreler hazırlamamızı sağlıyor. Çeşitli projeler sunmaya teşvik edip gerekli birimlerce destek alabiliyoruz.

Alanında uzman kişileri okula getirip onları dinleme onları tanıma fırsatı sunuyor (K15).

“Ders dışı faaliyetler” teması altında öğretmen adaylarının bölümün katkısının yetersiz olduğunu düşündüğü durumlar konferans-çalıştay-toplantılar artması (1), engellilerin imkânlarının artması (1) dir. Engellilerin imkânlarının artması gerektiğini ifade eden öğretmen adayı görüşünü şu şekilde açıklamıştır. “Eksiklik olarak sadece engelli olan kardeşlerimize uygun ortamların olmasını diliyorum merdivenler olsun asansörler olsun bu konuda eksik görmekteyim (K43).” Bazı öğretmen adayları da bölüm programlarının yeniden düzenlenmesi (2) gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir. “Aldığım derslerin bölüm amacını gerçekleştirdiğini düşünüyorum fakat bazı derslerin öncelik sırasının daha iyi ayarlanması yararlı olacaktır (K58).”

3.4.3. Öğrenme ortamının problem çözmeye etkisi

Öğretmen adaylarının “öğrenme ortamınızın süreç içerisinde karşılaştığınız problemleri çözmenizde ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 4 farklı tema karşımıza çıkmaktadır. Bu temalar hocalarla-danışmanlarla konuşarak (7), sabırlı olarak-oluruna bırakarak (9), ders değerlendirmeleri ile (8) ve problemim yok (34) şeklindedir (Tablo 15).

Tablo 15.

Öğrenme ortamının problem çözmeye etkisi

Temalar	f	%
Hocalarla-danışmanlarla konuşarak	7	12,1
Sabırlı olarak-oluruna bırakarak	9	15,5
Ders değerlendirmeleri ile	8	13,8
Problemim yok	34	58,6

Hocalarla-danışmanlarla konuşarak (7) öğrenme ortamında karşılaştıkları problemleri çözebildiklerini düşünen öğretmen adaylarından biri hocalarla iletişime geçmenin faydalı olduğunu belirtmiştir. “...Bende bana yardımcı olabilecek hocalarımla iletişime geçmeyi çözüm yolu olarak buldum (K57).” Bir diğeri de öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabildiğini ve danışabildiğini ifade etmiştir. “...Ne zaman ödev ya da proje konusunda problemler yaşasak hocalarımıza mail veya whatsapp yardımıyla ulaştık ve anında geri dönüt aldık (K42).”

Öğrenme ortamında karşılaştığı problemleri çözmeye sabırlı olduğunu ve oluruna bıraktığını (9)” belirten öğretmen adaylarından biri özellikle yurt hayatında karşılaştığı problemlerde sabırlı olduğunu belirtmiştir. “Yurt hayatımda ve maddi anlamda sıkıntılar yaşıyorum. Ayağımı yorganına göre uzatıyorum ve sabırlı olmaya çalışıyorum (K7).” Bir diğeri de çözüm bulamazsa ısrar etmediğini ifade etmiştir. “Eğer çözüm sürecinde hep sekteye uğrarsam ve ısrarcı bir negativlikle karşı karşıyaysam da çözümsüz bırakırım (K9).” Öğrenme ortamında karşılaştığı problemleri ders değerlendirmeleri ile (8) çözmeye çalışan öğretmen adaylarından biri öğretim elemanlarıyla yaşadığı problemlerde bu yola başvurduğunu belirtmiştir. “Bir kaç hocayla alakalı problemimiz var bunları dile getirsek de ders değerlendirmede yazmış olsak da dikkate alındığını düşünüyorum (K3).”

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen yetiştirmenin çok boyutlu ve doğrudan ya da dolaylı pek çok değişkeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve problem çözme beceri algıları ile çalışmak aynı anda pek çok alt boyutu da bir arada düşünmeyi gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 1997; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Serin, 2006). Gerek akademik motivasyon gerekse problem çözme becerilerine olan algıları dolaylı da olsa öğretmen adayının kendini alanında ne kadar yeterli gördüğü kavramıyla ilişkilidir. Bu tür çalışmalarda öğretmenlerin kendini hangi alanlarda yeterli hangi alanlarda yetersiz gördüğü henüz başında oldukları gelecek kariyerlerine de etki etmektedir (Bursalıoğlu, 1997). Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik motivasyonları incelendiğinde içsel ve dışsal akademik motivasyon düzeylerinin yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Bu genel olarak öğretmen adaylarının akademik hayatlarıyla ilgili olarak olumlu tutum içinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Motivasyonlarının içsel ya da dışsal faktörlere bağlı olarak birbirine yakın çıkması öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyonlarının ve şu andaki öğretim hayatlarının belli bir ölçüde olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarından öğrenme ortamının akademik hayatla ilgili görüşlerini nasıl etkilediği ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde elde edilen sonuçlar içsel ve dışsal akademik motivasyonlarının yüksek olmasıyla uyum göstermektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının yarısı öğretmen olmak amaçlarıyla ilgili bir değişiklik olmadığını belirterek motivasyonlarında ya da öğretmen olma isteklerinde olumsuz bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların diğer yarısı ise görüşlerinde olumlu yönde değişiklik olduğunu ve farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. En çok bahsettikleri beceriler kendini ifade etme, bilimsel araştırma yapma becerileridir. Ayrıca genel kültür düzeylerinde de artış olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında olaylara eleştirel bakabilme, mesleki donanım ve eğitimin sürekliliğini sağlama ve akademik hayata ileri seviyelerde de devam etme katılımcıların cevaplarından ortaya çıkan bulgular arasında verilebilir. Bununla beraber bulundukları bölümün diğer bir deyişle okudukları bölümde aldıkları eğitimin akademik yaşantılarına ne yönde ve nasıl bir katkı sağladığı ile ilgili görüşler incelendiğinde katkının olumlu yönde olduğu ortak bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Bölümün akademik yaşantılarına yaptığı katkının en önemlisi olarak belirtilen konu derslerde yer alan uygulamalardır. Uygulamanın öğretmenlik becerisi için öncelikli ve temel gerekliliklerden olduğu ifade edilerek mümkün olan her dersin uygulamaya yer vermesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında uygulama ile genelde sunum becerisi kazanmaya yönelik algılanmanın ortaya çıkardığı olumsuz tutum da verilen ifadelerde ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bilimsel araştırma yapma ve mesleklerinde gerekli donanıma sahip olma konusunda farkındalıkları gözlenmektedir. Bunun yanında bölümlerinin katkısını yetersiz bulanların cevapları incelendiğinde, yetersizlikle belirtmek istenenin, eğitim programında bazı derslerin gereksiz olduğunu vurgulamak olduğu göze çarpmaktadır. Bazı ders içeriklerinin birbiriyle örtüştüğü ve tekrar niteliğinde olduğu belirtilerek programın daha verimli olarak düzenlenmesi gerektiği de ifadelerde yer almaktadır. Öğretim elemanlarının tutumları ve ulaşılabilirlikleri konusu da katılımcıların rol model alma ve akademik hayata devam etme ile ilgili motivasyonlarında olumlu katkı sağlayan ifadelerle örnek olarak verilebilir.

Buna ek olarak, öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri bölüm, sınıf ve ebeveyn eğitim seviyelerine göre incelenmiştir. Sınıf seviyelerine bakıldığında, öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf, öğretmen adayları için mesleğe atılmadan önce akademik hayatlarında son aşama olarak algılanabilir. Bu nedenle 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleğine daha yakın hissediyor olabilirler ve bu da içsel motivasyonlarının artmasına neden olabilir. Ayrıca bir sene daha fazla ders almanın da öğretmen adaylarının bölümlerinin ve öğrenme ortamlarının sağladığını düşündükleri olumlu katkıların içsel motivasyonlarının artmasına olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Bu sonuç, Eymur ve Geban'ın (2011) kimya öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını inceledikleri çalışmalarında birinci ve üçüncü sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarında anlamlı bir fark bulmasıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça motivasyonsuzluk düzeyinde azalma olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu durumu yıllar ilerledikçe öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerinde artış olmasına bağlamaktadırlar (Eymur ve Geban, 2011). Bu durumu Alemdağ, Öncü ve Yılmaz'ın (2014) çalışmaları da desteklemektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin birinci ve dördüncü sınıf seviyelerinde diğer seviyelere göre fazla olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt boyut olarak motivasyonsuzluğa ait puan ortalamasının bölüme göre farklılaştığı belirlenmiştir. İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyonsuzluğa ait puan ortalamaları, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir. Diğer bir deyişle, akademik motivasyonları daha düşüktür. İlgili literatür incelendiğinde de yapılan çalışmalarda bölüm bazında öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarında farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Gömleksiz

ve Serhatlıoğlu'nun (2013) araştırmalarında Resim-İş öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyleri Matematik öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri Okul Öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek bulunmuştur. En yüksek düzeydeki belirlenmiş dışsal motivasyon Okul Öncesi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerindeki öğretmen adaylarında görülmüştür (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bölümler arası bu tür farklılıkların sebeplerinin ortaya çıkarılabilmesi için daha detaylı araçlar ya da sorular kullanılması gerektiği de bu çalışma sonucunda görülmüştür.

Bu çalışmada diğer ana başlık olarak öne çıkan problem çözme beceri algıları ile ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğretmen adaylarının problem çözme becerisi envanterinden aldıkları puan, kendileri ile ilgili problem çözme becerisi algılarının olumsuz yönde olduğunu ve kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Açık uçlu soruları cevaplayan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde, büyük çoğunluğunun öğrenme süreçleri boyunca herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının düşük olmasıyla paralel bir durum ortaya koymaktadır. Bunun nedeni öğretmen adaylarının öğrenme ortamında karşılaştıkları problemlerin farkında olmamaları ya da karşılaştıkları sorunları ya da olumsuz durumları problem olarak algılamamaları olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler varsa da bunların çözümü için bir girişimde bulunmayıp sabırlı oldukları ve olurlarına bıraktıkları dikkati çekmektedir. Bu durumda yine öğretmen adaylarının düşük problem çözme algılarıyla açıklanabilir. Akademik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözme girişiminde bulunmak için öncelikle problemlerin farkında olmaları gerektiği düşünülürse bu konudaki farkındalıklarının da ayrıca sorgulanması gerektiği nicel ve nitel verilerin sonuçları beraber incelendiğinde görülmektedir. Özellikle açık uçlu sorulara verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adayları öğretim hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri öğretim elemanlarıyla veya danışmanlarıyla iletişime geçerek çözmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ödev ya da proje ödevleri ile ilgili herhangi bir problem yaşadıklarında dersi veren öğretim elemanı ile internet ortamında iletişime geçtiklerini ve birlikte çözüm bulduklarını belirtmektedirler. Herhangi bir öğretim elemanı ile problem yaşadıklarındaysa bu problemlerini ders değerlendirme formlarında belirttiklerini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının internet ortamında ya da ders değerlendirmeleri ile problemlerini çözmeye çalışması da adayların dersi yürüten öğretim elemanlarıyla sözlü iletişim kuramamalarından ya da kurmak istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının problemlerini ders değerlendirmelerinde belirtmesi tekrar almayacakları bir dersle ilgili problemlerinin çözümünde gecikmiş bir girişim olarak dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algıları bölüm, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim seviyelerine göre incelendiğinde ise, 4. sınıftaki öğretmen adaylarının 3. sınıftakilere göre problem çözme becerilerini daha olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durumda son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının mezun olma ve iş bulma kaygısı nedeni ile daha fazla probleme sahip olduklarını düşünmeleri ve çözümüyle ilgili de olumsuz düşünceleri olabilir.

Öğretmen adaylarının "Problem Çözme Becerisi Envanteri"nden aldıkları puanların ortalamalarının ebeveyn eğitim durumlarına göre de farklılaştığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim seviyesi lise olan öğretmen adaylarının, ilköğretim ve üniversite ve sonrasında göre problem çözme becerisi algıları daha olumludur.

Çalışmanın iki ana başlığı olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; öğretmen adaylarının problem çözme becerisini algılama ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk seviyeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkma durumları kendi bakış açılarıyla değerlendirildiğinde gerek her iki envantere gerekse açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda her iki kavramın da birbiriyle ilişkili olduğu ve öğretim hayatının verimliliğini doğrudan etkilediği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum farklı katılımcılarla yapılan çalışmalarda da benzer şekillerde görülmektedir. Örneğin, sosyal problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalar bireyin problem çözme beceri algısı ile akademik motivasyonunun birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Baker, 2003). Kendilerini iyi birer problem çözücü olarak tanımlayan kişilerin akademik motivasyonlarının da yüksek olduğu ve okulla ilgili görevlerinde de yüksek akademik motivasyonla ısrarcı davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Akademik motivasyon ve problem çözme arasındaki ilişki Bedel ve Hamarta'nın (2014) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında da gözlenmiştir. Yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuş ve yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu kişilerin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu ve akademik görevler almaktan kaçmadıkları belirlenmiştir. Akademik ya da sosyal ortamlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebileceklerine inanmakta ve problemlere pozitif yaklaşmaktadırlar.

Sonuç olarak; öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyen etmenlerden biri motivasyondur. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında hem akademik hem de öğretmen olmakla ilgili motivasyonlarını arttıracak ders içi veya ders dışı faaliyetlerle desteklenmeleri problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak ve karşılaştıkları problemlerle ilgili inisiyatif alma bilincinin gelişmesini sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemleri çözme becerileri problem çözme beceri modeline göre incelenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler de belirlenebilir.

Kaynakça

- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13 (2), 674-681.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.
- Bursalıoğlu, Z (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K.
- Akgün, Ö. E., Ş Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş., (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fraenkel, J.R., ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin görüşleri. *TSA Dergisi*, 17 (3), 99-127.
- Heppner, P.P. ve Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., ve Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research utilizing the Problem Solving Inventory [Monograph]. *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt:7, Sayı:1.
- Kaplan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik algılan üzerine bir inceleme. *Journal of Qafqaz University*, 9, 183-188
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications, Inc
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H., (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications* (2. baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L., (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Savaşır, İ. ve N. H. Şahin (Ed.). (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 80-88.
- Temel, S. (2012). Problem çözme sürecinin temel unsurları: Üstbilişsel öz düzenleme stratejisi ve özyeterlilik algısı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, ss.190-199.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Biere, N. M., Senecal, C., and Valleries, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.