

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME  
YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**Emine KESGİN**

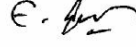
**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ**

**Haziran 2006**

**Denizli**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı öğrencisi Emine KESGİN tarafından Mustafa BULUŞ yönetiminde hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 07/07/2006 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



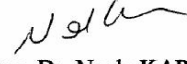
Yrd. Doç. Dr. Erdiñç DURU

Jüri Başkanı



Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ

Jüri Üyesi (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Necla KAPIKIRAN

Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
13.07.2006 tarih ve ... 13 / 03 sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Nazım Kadri EKİNCİ  
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :

Öğrenci Adı Soyadı : Emine KESGİN

## TEŞEKKÜR

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, çağı yakalamanın tek yolu; yapıcı, yaratıcı, kendine ve kapasitesine inanan, etkin problem çözme becerisine sahip nesiller yetiştirmektir. Bu da ancak eğitimle mümkündür.

Ülkenin gerçek kurtuluşunu eğitimde gören ulu önder Atatürk, toplumsal kalkınmanın ve cumhuriyeti koruyacak nesiller yetiştirmenin sorumluluğunu eğitimcilere vermiştir.

Bunun için okul öncesi eğitim öğretmenin sahip olduğu nitelikler oldukça önemlidir. Eğitimin temelini atıldığı okul öncesi eğitim yılları, insan yaşamının en belirleyici dönemidir. Bu dönemde okul öncesi eğitim öğretmenin sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirebilmesi, onun kişilik yapısına, çocuklara her yönüyle model olmasına, yüksek öz yeterlilik inancına ve etkin bir problem çözme becerisine sahip oluşuna bağlıdır. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemek olmuştur.

Öncelikle rehberliğini, zamanını, bilgisini esirgemeyen, bana eleştirileri ile yol gösteren, sabırlı ve güdüleyici tavrıyla çalışmamı yürütmemi sağlayan hocam Sayın Yrd.Doç. Dr. Mustafa BULUŞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Yardımsız tutumlarıyla desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Necla KAPIKIRAN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Erdi DURU' ya teşekkürlerimi sunarım. Zorlandığım zamanlarda yeniden motivasyon kazanmamı sağlayan, varlığıyla bana güç veren Sevgili Uzm. Ayşe ERGİN'e teşekkür ederim.

Mensubu olmakla gurur duyduğum, yaşamımın her anında sevgilerini ve desteklerini üzerimde hissettiğim Sevgili KESGİN ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)

KESGİN, Emine

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği ABD/ Okul Öncesi Eğitim BD  
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ

Haziran 2006, 163 Sayfa

**Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemektir.**

**Araştırmada veriler 2004-2005 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında çalışan 184 okulöncesi eğitim öğretmeninden elde edilmiştir.**

**Bu araştırma için ölçek hazırlanırken Woolfolk ve Hoy (1990)' un öz-yeterlilik ölçeğinin araştırma için uygun olduğu düşünülen maddeleri Türkçe'ye uyarlanmıştır. "Problem Çözme Envanteri", Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Problem Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlamasını Şahin, & Şahin ve Heppner (1993) yapmışlardır.**

**Araştırmanın birinci bölümünde, öz-yeterlilik ve problem çözme ile ilgili tanımlamalara, kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. İkinci bölümde yurt içinde ve dışında yapılan konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.**

**Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın evreni, örnekleme ve kullanılan ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliliğine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı ihtiyaç duyulan vasat ölçüleri yanı sıra "t testi", "tek yönlü varyans analizi", "korelasyon" teknikleri kullanılarak araştırılmıştır.**

**Dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar tartışılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda kısaca verilmiştir:**

**Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok "değerlendirici", "planlı", "düşünen", "kendine güvenli" yaklaşımları en az da "kaçıngan" ve "aceleci" yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.**

**Araştırmanın son bölümünde ise elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırmacı ve uygulayıcılar yönelik önerilerde bulunulmuştur.**

**Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim öğretmeni, öz yeterlilik, problem çözme yaklaşımları, problem çözme becerileri.**

**ABSTRACT****THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE NURSERY SCHOOL  
TEACHERS' SELF EFFICIENCY AND THE USAGE OF THE PROBLEM SOLVING  
TECHNIQUES  
(DENİZLİ PROVINCE SAMPLE)**

KESGİN, Emine

M. Sc. Thesis in Elementary Education / Preschool Education Discipline

Supervisor: Assistant Professor Dr. Mustafa BULUŞ

Haziran 2006, 163 Pages

The aim of this research is to determine the relation between the nursery school(preschool educational) teachers' self-efficiency levels and problem solving techniques. Also it is for determining the different situations affecting these relations.

The data in this research were obtained from 184 nursery school teachers that working in state schools. These schools are in the center of Denizli connecting to the Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

While preparing the scale for this research,the relevant subjects of the self-efficiency scale of Woolfolk and Hoy(1990) were applied."Problem solving Inventory" was improved in 1982 by P.P.Heppner and C.H. Peterson.The adaptation of Problem solving inventory was made to Turkish by N. Şahin and Heppner P.P.(1993).

In the first part of the research,problem solving definitions,self-efficiency and theoretical explanations are mentioned. In the second part,the researches that are done both in Turkey and in other countries are given.

In the third part of the research,the universe and the sample of the research are mentioned. Also the explanations about the reliability and the validity of the scales are mentioned.

In this research. "t test" "one-way variance analysis" and "correlation " techniques are used to investigate whether there is a difference between the group averages.

In the fourth part of the research, the obtained data and the comments about them are discussed. The obtained data are as follows;

The nursery school teachers' self-efficiency level are above the average and they use the "evaluation" "planning" "thoughtful" and "self-confident" approaches a lot rather than the "withdrawn" and "urgently" approaches. The meaningful relations were found between the self-efficiency level and the level of the usage of problem solving techniques. It is seen that the nursery school teacher's self-efficiency an problem solving techniques don't change according to their marital status,salaries,educational status and seniorities.

In the last part of the research,some suggestions are given to the researchers and the appliers according to the obtained data.

**Key Words:** Nursery school teacher (preschool teacher), self-efficiency, problem solving techniques and problem solving skills.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLolar LİSTESİ .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
GİRİŞ .....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM DURUMU

1.1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
1.1.1. Sosyal biliş teorisi (Social cognitive theory) .....	6
1.1.1.1. Sosyal Biliş Teorisine Göre Temel İnsan Yetenekleri .....	8
1.1.1.2. Öz-Yeterlilik .....	11
1.1.1.2.1. Öz-Yeterlilik Boyutları .....	15
1.1.1.2.2. Öz-yeterlilik ve diğer organizasyonel davranış kavramları arasındaki farklılıklar .....	16
1.1.1.2.3. Öz-yeterlilik İnancının kaynağı .....	19
1.1.1.2.4. Öz-yeterlilik İnancının Belirleyicileri .....	22
1.1.1.2.4.1. Bilişsel İşlemler .....	22
1.1.1.2.4.2. GÜdüsel İşlemler .....	23
1.1.1.2.4.3. Duygusal İşlemler .....	25
1.1.1.2.4.4. Seçme İşlemleri .....	26
1.1.1.2.5. Öz Yeterlilik İnançlarının Etkileri .....	27
1.1.1.2.5.1. Performans .....	27
1.1.1.2.5.2. Motivasyon .....	31
1.1.1.2.5.3. Kariyer .....	32
1.1.1.2.5.4. Stres .....	32

1.1.1.2.6. Öz-Yeterlilik inancının gelişmesinde kültürün rolü .....	33
1.1.1.3. Problem çözme becerileri .....	35
1.1.1.3.1. Problem Çözme .....	35
1.1.1.3.2. Problem Çözmede Farklı Modeller .....	39
1.1.1.3.2.1. Hermann'a göre yaratıcı problem çözme .....	39
1.1.1.3.2.2. John Dewey'e göre problem çözme .....	40
1.1.1.3.2.3. Davranışçı Kurama göre problem çözme .....	40
1.1.1.3.2.4. Geşalt Kuramına göre problem çözme .....	41
1.1.1.3.2.5. Bilişsel Kurama göre problem çözme .....	43
1.1.1.3.2.6. Köhler içgörü öğrenmesi yoluyla problem çözme .....	45
1.1.1.3.2.7. Psikoloji açısından problem çözme :kognitif psikolojik yardım ilişkileri...	46
1.1.1.3.2.8. Eğitimsel açıdan problem çözme .....	47
1.1.1.3.2.9. Örgüt yönetimi açısından problem çözme :decision making .....	48
1.1.1.3.2.10. Yaratıcı problem çözme .....	51
1.1.1.3.3. Problem Çözme Yaklaşımları .....	52
1.1.1.3.4. Problem Çözme Basamakları .....	57
1.1.1.3.5. Problem Çözme Ve Öğretmen .....	60
1.1.1.3.6. Problem Çözme Yöntemleri .....	62
1.1.1.3.6.1. Iraksak Düşünme .....	62
1.1.1.3.6.2. Yakınsak Düşünme .....	63
1.1.1.3.6.3. Beyin Fırtınası .....	63
1.1.1.3.6.4. Yanal Düşünme .....	64
1.1.1.3.6.5. Sinektik .....	66
1.1.1.3.6.6. Düşünceleri Genişletmek Veya Daraltmak .....	66
1.1.1.3.6.7. İlişkilendirme, Karşılaştırma, Birleştirme .....	66
1.1.1.3.6.8. Cisimleri ve Kavramları Kullanmak .....	67
1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....	67
1.3. ALT PROBLEMLER .....	67
1.4. DENENCELER .....	68
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	69
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	69
1.7. SAYILTILAR .....	72
1.8. SINIRLILIKLAR .....	72
1.9. TANIMLAR .....	72

## **İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. ÖZ-YETERLİLİKLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	74
2.2. PROBLEM ÇÖZMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	80



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	94
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	94
3.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ .....	94
3.4. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ .....	94
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	95
3.5.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Ölçeği .....	95
3.5.2. Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Güvenirliliği ve Geçerliliği .....	97
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu .....	98
3.5.4. Problem Çözme Envanteri .....	98
3.5.5. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliliği .....	99
3.5.6. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği .....	99
3.5.7. Verilerin toplanması .....	100
3.5.8. Verilerin Analizi .....	101

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

BULGULAR VE TARTIŞMA .....	102
4.1. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ .....	102
4.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ .....	104
4.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİ İLE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....	105
4.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	107
4.5. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	107
4.6. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN AYLIK GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	108
4.7. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	110
4.8. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN EĞİTİM DÜZEYİ (MEZUN OLUNAN BÖLÜM) DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	111
4.9. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN KIDEM HİZMET) YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	113
4.10. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN MEDENİ DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE	

İNCELENMESİ .....	115
4.11. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	117
4.12. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN AYLIK GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	118
4.13. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	123
4.14. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYİNİN EĞİTİM DÜZEYİ (MEZUN OLUNAN BÖLÜM) DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	125
4.15. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN KIDEM YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	132
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>138</b>
1. SONUÇLAR .....	138
1.1 ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİ İLE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	138
1.2 PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYİ İLE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	139
2. ÖNERİLER.....	140
2.1. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER .....	140
2.2. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER.....	141
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>143</b>
<b>EKLER:.....</b>	<b>157</b>
Ek 1: Anketin Uygulamasına İlişkin Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgeleri .....	157
Ek 2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	158
Ek 3: Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerine İlişkin Veri Toplama Anketi.....	159
Ek 4: Problem Çözme Envanteri .....	160
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>163</b>

**TABLolar DİZİNİ****Sayfa No**

Tablo 3.1. Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyonu .....	97
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması .....	102
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması .....	104
Tablo 4.3.a. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Ve Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması .....	105
Tablo 4.3.b. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişki .....	106
Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması, T Değeri .....	107
Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Düzeyi İle Yaş Arasındaki İlişki .....	107
Tablo 4.6.a. Aylık Gelire Göre Öz-Yeterlilik Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması .....	108
Tablo 4.6.b. Öğretmenin Aylık Geliri İle Öz-Yeterlilik Düzeyinin İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Öz-Yeterlilik Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması İncelenmesi Ve T Değeri .....	110
Tablo 4.8.a. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Öz Yeterlilik Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması .....	111
Tablo-8.b. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Düzeyinin Eğitim Düzeyi (Mezun Olunan Bölüm) Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 4.9.a. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Düzeyinin Kıdeme Göre Ortalaması, Standart Sapması .....	113
Tablo 4.9.b. Öğretmenin Kıdem Yılı İle Öz-Yeterlilik Düzeyinin İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması, T Değeri .....	115
Tablo 4.11.a. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşları İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması.....	116
Tablo 4.11.b. Okul Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri ile Yaş Arasındaki İlişki .....	117
Tablo 4.12.a. Aylık Gelire Göre Öz-Yeterlilik Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması .....	118
Tablo 4.12.b. Öğretmenin Aylık Gelirine Göre Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	121
Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması, T Değeri .....	123
Tablo 4.14.a. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Aceleci Yaklaşımı Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	125

Tablo 4.14.b. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Düşünen Yaklaşımı Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	126
Tablo 4.14.c. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Kaçınan Yaklaşımı Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	127
Tablo 4.14.d. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Değerlendirici Yaklaşımı Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	128
Tablo 4.14.e. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	129
Tablo 4.14.f. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Planlı Yaklaşımı Kullanma Düzeyinin İncelenmesi .....	130
Tablo 4.14.g. Okul Öncesi Ve Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Diğer Bölümlerden Mezun Öğretmenlere Göre Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyinin İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	131
Tablo 4.15.a. Okul öncesi öğretmenlerinin Kıdem (Hizmet Yılına) Göre Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeylerinin Ortalaması, Standart Sapması .....	132
Tablo 4.15.b. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdem (Hizmet Yılına) İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	135

**ŞEKİLLER DİZİNİ****Sayfa No**

Şekil 1.1. Üçlü Karşılıklı Nedensellik .....	8
Şekil 1.2. Bandura'nın Davranış Açıklaması .....	11
Şekil 1.3. Problem Çözme Süreci .....	44

## GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu ele alınmış, öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımları ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Ayrıca problem cümlesi alt problemler, denenceler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmaların konusu ve ulaşılan sonuçlar belirtilmiştir. Araştırmaların benzer noktaları ve birbirinden ayrılan yönleri ele alınarak tartışılmıştır.

Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin analizi aşamalarında yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, araştırma sonucu, ulaşılan bulgular ve yorumlar verilmektedir. En son bölümde ulaşılan sonuçlar ve araştırmaya ilişkin öneriler yer almaktadır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM DURUMU

Bir eğitim sisteminin başarısı kuşkusuz bu sistemi işletecek olan öğretmenlerin nitelikleri ile bağlantılıdır. "Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretmez" (Gözütok, 1991: 405).

Dolayısıyla eğitim sistemlerinde çağdaş gelişme ve değişimleri topluma yansıtmak, eğitim reformlarını uygulamak gibi önemli sorumluluklara sahip olan bireyler öğretmenlerdir. Gelişmiş ülkeler eğitim sorunlarını öğretmen yetiştirmedeki eksikliklerini giderebildikleri ölçüde çözebilirler (Fidan ve Baykul, 1994: 7-20). Geleceği inşa edenlerin öğretmenler olduğundan hareketle, çağı yakalama ve daha ileri gitme adına çaba harcayan toplumların öğretmenlik mesleğine ve de öğretmenlerine gereken önemi, değeri vermeleri gerekmektedir.

Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumların öğretmene neden değer vermeleri gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır: "Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur". Toplumun güçlü olması bireyin güçlü olmasıyla orantılıdır. Bireyin güçlü olması ise bireysel yeteneklerini kullanabilen, bağımsız karar verebilen, kişiliğini bulmuş, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilen bir kişi olarak yetiştirilmesiyle sağlanabilmektedir. Eğitim alanında da amaç, kişinin eleştirel güçlerinin gelişimine destek olmak ve kişiliğin yaratıcı açılımlarına ortam sunabilmektir. Başka bir deyişle, idare edilmeye ve başkalarının çıkarı, keyfi adına etkilenimlerinin sömürülmesine karşı dirençli özgür bir insan yetiştirmektir (Fromm, 2001: 99).

"Çocukların geleceğimiz olduğu" bize sürekli olarak hatırlatılır. Bu geleceği yönlendirecek sosyal ve ahlaki değerlerin aktarımı, yaşamın ilk yıllarında başlar. Eğer çocuklar geleceğimiz ise, sürekliliğin koruyucuları olduğu kadar değişimi de gerçekleştirecek olan onlardır. İnsanlık değerlerini çocuklar aracılığıyla aktarır.

Dünya, çocuklara ilk ay ve yıllarında iyi bakım ve ilgi sağlamanın önemine inanan insanlarla doludur. Bu yaygın inanç, bir çok kültürel geleneğe de yerleşmiştir.

Uygun bakımın gerekliliğine duyulan bu inanç, çocukların gelecek nesil olarak kabul edilmesinde de dayanak bulmaktadır; çocuklar geleneklerin sürekliliğini aynı zamanda değişimin ümit ve dengesini temsil ederler. Bugünün çocuklarının hem sosyal hem de daha iyi bir dünyayı inşa edeceklerine inanmak gerekir (Myers, 1996: 8).

Erken çocukluktaki bakım ve gelişimin değerini, insanlar, kendi gözlem ve deneyimleriyle de fark ederler. Anne ve babalar, öğretmenler hatta sadece komşu çocuklarının nasıl büyüdüğünü yakından gözleyenler bile, iyi bakım ve özenin bebek ve küçük çocuklar üzerindeki etkisinin farkındadırlar. Onlar, temel sağlık önlemleri ve iyi beslenme ile birlikte gülücükler, okşama, konuşma ve oyunun çocuk gelişimini daha yüksek düzeylere getireceğine ilişkin kişisel görüşlerinde de haklıdırlar (Myers, 1996: 3). Bu nedenle, çocuğun doğumdan başlayarak örgün eğitim sistemi içindeki yerini aldığı zamana kadar yayılan erken çocukluk döneminin önemi, artık kabul edilmiş bir gerçektir.

Her toplum, çocukların beden duyu, zihin gelişimi ve toplum yönünden sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için, 0-6 yaş çocuklarının gelişim ve eğitiminin çocuğun ileriki yaşlardaki başarısını etkilediğinden, eğitime erken yaşlarda başlanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Zembat ve Diğerleri, 1997: 111).

Bu nedenle okul öncesi dönemdeki eğitim pek çok ülkede yaygınlaştırılmış öyle ki; çocuğun örgün eğitim sistemi içine girmeden bir önceki yıldaki okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim içine alınmıştır .

Çocuğun erken çocukluk dönemindeki gereksinimlerini karşılayabilmek bu günkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla artık ailenin yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır (Oktay, 2002: 63-78).

Çocuğun ilk düzenli eğitim basamağı olan ilköğrenime başlamadan önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının rolü, daha sonra gelecek eğitim aşamalarına hazırlaması açısından çok büyüktür. Çocuğun ilköğrenimde başarı kazanmasını sağlayan özellik, okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgiler değil, kazandığı alışkanlık ve tutumlardır. Eğitim sürecinde önemli yere sahip olan bu kurumların genç bireyler yetiştirirken sadece



onların akademik başarılarını artırma sorumluluğu ile yetinmeyip sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler olarak da topluma kazandırmayı hedeflemek gerekmektedir. Tüm bunlar çocuğun ilköğretime geçtiğinde yeni eğitim düzeyine ve ortama çabuk uyum sağlamasını kolaylaştırır. Diğer bir deyişle, çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği,duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmek, okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemi vermekle sağlanabilir (Zembat ve Diğerleri, 1997: 111-112; Anlık ve Dinçer, 2005: 124; Kandır, 2003: 36).

Okul öncesi eğitimin gereği gibi yerine getirilebilmesi, kurumlarda büyük ölçüde öğretmene düşmektedir. Öğretmenin de bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmesi onun kişilik yapısına, öğretim teknikleri ve yöntemleri konusundaki bilgi ve tutumuna, çocuklara her yönüyle model olmasına bağlıdır (Kandır, 2003: 38, Aral ve Diğerleri, 2000: 45).

Okul öncesi dönemde çocuğun anne babadan sonra karşılaştığı ilk yetişkin olduğu düşünülürse okul öncesi öğretmenin etkisi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim bir etkileşim süreci olduğundan, öğretmenin özelliklerinin çocuğu etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk üstlenmelerinin öz-yeterlilik inançlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Kapıkıran, 2006: 1). Nasıl öğretmenin performansı çocukları etkiliyorsa öğretmenin kendi yetenekleri, bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin inançlarının gösterdiği performansı da etkilediği düşünülmektedir. Bandura (1997); öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarıyla etkili şekilde uğraştıklarını; ancak öz yeterliliği düşük öğretmenlerin bu çabayı göstermediklerini belirtmektedir. Sınıfta nitelikli bir eğitim ortamı etkinliklerinin sağlanması okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görevidir. Böyle bir eğitim ortamını oluşturmada öğretmenin yeteneği ve öz-yeterlilik beklentisi önemli rol oynar. Öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin inancı, eğitimci olarak görevini başarıyla yerine getirebilmek için gereken davranışları gösterme çabası olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin inançları, öğretmenin düşünceleri ve motivasyonu, niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynar. Bireyin kendisiyle ilgili oluşturduğu bu yargılara

Bandura'nın öz-yeterlilik adı verdiği kavram, bireyin kendine yönelik oluşturduğu öznel yargılardır.

Bireyin öz yeterliliğe ilişkin algısı, faaliyetlerin seçimini harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmede göstereceği sebat süresini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Öz-yeterlilik ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkileyebilir. Öz-yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye daha dar bir görüş açısından bakabilirler. Karşılaştıkları problemleri çözemeyebilirler. Fakat öz yeterliliği yüksek olan insanların zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir. (Senemoğlu, 2002: 235-236; Kaptan, Korkmaz, 2001: 1).

Düşük öz-yeterlilik inançları, öğretmenlerin okul öncesi eğitim hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, başarısızlık karşısındaki tepkilerini açığa çıkartabilir.

Yeteneklerine çok fazla inanmayan öğretmenler başarısızlık ya da zor bir durumla karşılaştıklarında sorunu çözmekten kaçıp vazgeçebilirler. Öfke, sıkıntı duygularını yoğun yaşayabilirler ve katı disiplin yöntemleri kullanma eğilimine girebilirler. Bu noktada öğretmenin problem çözme yeterliliğinin de ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önleyebileceği ya da hafifletebileceği söylenebilir.

Problem; birey yada toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmak için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir. Birey, yaşamının başlangıç yıllarında daha çok ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik yalın ve basit problemlerle karşılaşırken; ileriki yıllarda daha karmaşık nitelikte çok yönlü problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse bireyin yaşama uyumu da o ölçüde başarılı olur. Özellikle bireyin iş yaşamına başlamasından itibaren karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi hem kendine olan güveni arttıracak, hem de iş yaşamında olumlu yönde gelişmelerin ortaya çıkmasını sağlayacak uygun zemin yaratacaktır. Bu da, önce bireyin, sonra da çevresinin gelişmesi demektir (Aslan, 2003). Problemler bireyin ve kurumun - eğitim açısından düşünüldüğünde ise- öğretmenin ve okulun ortaya koyacağı verimliliği ve performansı doğrudan etkileyebilir. Ve çözülen her problem yeni bir durum ya da gelişme yaratabilir.

Bireyler, günlük ve meslek yaşantılarında, sürekli olarak problemlerle karşılaşır. Karşılaşılan problemlerin hızlı ve etkili olarak çözülmesi ilerlemeyi, başarıyı beraberinde getirebilir. Bireysel başarı, kişilerin gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlerin altında kalmadan, problemi akılcı bir yaklaşımla tanımlayıp analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi olarak belirleyip çözmelerine bağlıdır.

Problem çözme yeterliliği, bireyin yaşamla mücadelesinde, kendini ortaya koymada belirleyicidir. Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme başarısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi dener. Toplumun gelişmesinde problem çözme yetisine sahip bireylerin lokomotif gücü oluşturacağı söylenebilir. Bunun oluşması da kişinin kendi problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirmesine bağlıdır (Güçlü, 2003: 1). Bu nedenle olumlu öz-yeterlilik algısına sahip kişilerin problem çözme beceri düzeylerinin de yüksek olması beklenebilir. Çünkü; “Ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler başa çıkılmayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı” v.b. düşünceler içinde problemlerine eğilen akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin sırf bu yaklaşımı bile daha sağlıklı düşünmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayabilir.

Bütün bu açıklamalar ışığında, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşım düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlerin bu ilişkiyi nasıl etkiledikleri incelenmeye çalışılmıştır.

## **1.1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE**

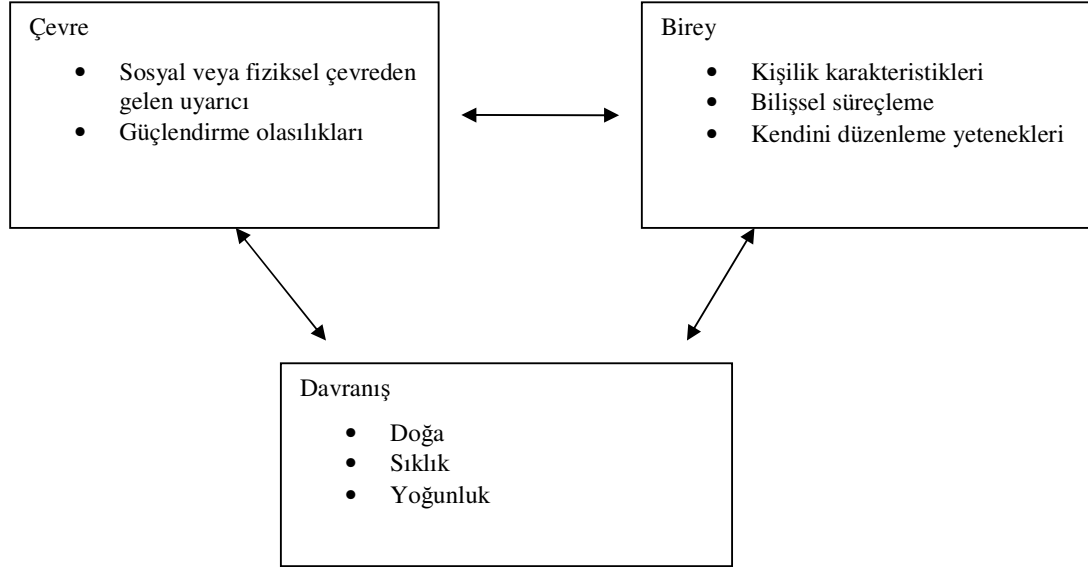
### **1.1.1. SOSYAL BİLİŞ TEORİSİ (SOCIAL COGNITIVE THEORY)**

Günümüze kadar kişilik ile ilgili bir çok kuram ortaya konmuştur. Bu kuramlar arasında yer alan öğrenme kuramları, davranış kuramları ya da sosyal öğrenme kuramları örnek olarak verilebilir. Her bir kuram, insan kişiliğini farklı açılardan ele alarak incelemiştir. Bu şekilde de birbirinden farklı kavramlar, psikoloji ve bu alandan yararlanan diğer bilim dallarında ortaya çıkmıştır.

Bandura, çalışmalarını, davranışsal ve sosyal öğrenme kuramlarını bir çerçevede kullanarak “Sosyal Biliş Teorisi” adını verdiği bir teori altında toplamıştır. (Wood ve Bandura, 1989: 361). Bu teori kısmen Skinner’in Edimsel Koşullanma kuramından kaynaklanmıştır. Skinner, Edimsel Koşullanma kuramında davranışların sadece sonuçlarını baz alarak değerlendirme yoluna gitmiştir. Ancak sosyal biliş teorisinde ağırlık, Edimsel Koşullanma Teorisinde olduğu gibi davranışların sonuçlarını dikkate alınmasının yerine, bilişsel süreçler üzerindedir (Carlson, Buskist ve Martin, 2000: 486). Sosyal Biliş Teorisinin bu alandaki diğer teorilerden farklı olduğu noktalar iki ana madde altında toplanabilir (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 62):

- Sosyal Biliş Teorisinin alanı, davranışçılık ve sosyal öğrenme teorilerinden daha geniştir.
- Öğrenme ve/veya davranışın değiştirilmesi gibi konuların dışına çıkan bilişsel yapıları (örneğin kendini düzenleme mekanizmalarını) içerir.

Bu ana farklılıkların yanında Sosyal Biliş Teorisi psikososyal fonksiyonları da “üçsel karşılıklı nedensellik” kavramını kullanarak açıklar. Burada davranış, biliş ve diğer bireysel faktörler ve çevresel olaylar birbirlerini karşılıklı olarak etki eden etkileşimli boyutlar şeklinde işler (bkz. Şekil 1.1). Karşılıklı farklı kaynakların etkilerinin aynı derecede etkili olduğu anlamında değildir. Her hangi bir faktörün etkisinin ve karşılıklı etkilerinin anlaşılması için zaman gerekir. Karşılıklı bu etki nedeniyle, bireyler hem çevrelerinin ürünü hem de üreticileri durumundadırlar (Wood ve Bandura, 1989: 361-362). Bu bağlamda Sosyal Biliş Teorisinin psikososyal fonksiyonları Şekil 1.1.’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.1. Üçlü Karşılıklı Nedensellik (Triadic Reciprocal Determinism)**  
 (Micheal W. Passer, Ronald E. Smith, *Psychology: Frontiers and applications, USA: McGrawhill Comp., 2001: 565*).

Şekil 1.1.'de görüldüğü gibi, belli bir organizasyonel çevrede, belli zamanda her üç faktör bulunsa da, bu her bir faktörün kişi üzerinde eşit ve benzer etki yaptığı anlamına gelmemektedir. Bu herhangi iki faktör arasındaki karşılıklı etkilerin gücünün, iki taraflı nedensellikte sabit olmadığını gösterir. Bu nedenle, motive edilmiş davranışa etki eden bir, iki veya üç birbiriyle etkileşim halindeki faktörün uyguladığı görelî etkiler farklı faaliyet, kişi ve durumlara göre değişir (akt: Öcel, 2003, Porter, Bigley, Steers, 2003: 128).

### 1.1.1. Sosyal Biliş Teorisine Göre Temel İnsan Yetenekleri

Sosyal Biliş Teorisine göre beş tane temel yetenek vardır. Bunlar sembolleştirme yeteneği, önceden düşünme yeteneği, başkasından öğrenme yeteneği, kendini düzenleme yeteneği ve kendini yansıtma yetenekleridir. Bu teoriye göre, bireyler bu beş temel yeteneği davranışlarını başlatmak, düzenlemek ve sürdürmek için kullanırlar. Bu yetenekler özellikle çalışanların aynı organizasyonel durumlarda neden farklı şekilde motive olduklarının anlaşılmasında önemli açıklama gücüne sahiptirler. Bu yetenekler:

- **Sembolleştirme Yeteneği:** Bu teoriye göre insanlar çevrelerine uyum sağlayabilmek için sembolleştirme yeteneklerine ihtiyaç duyarlar. Sembolleri kullanarak insanlar görsel deneyimlerini süreçten geçirip yeri geldiğinde gelecekteki davranışları için rehber olacak içsel bilişim modellerine dönüştürürler. Sembolleştirme faaliyeti ile kişiler geçmiş deneyimlerine anlam, biçim ve süreklilik atfederler (akt: Öcel ,2003,Porter, Bigley ve Steers, 2003: 128-129). Örneğin bir yönetici zor bir karar verme durumu ile karşılaştığında olası çözümleri ilk olarak sembolik şekilde deneyebilir. Bu düşünme sürecine göre olasılıktan elimine eder ya da kabul ederek yanlış adımların atılmasına engel olur (Stadjkovic ve Luthans,1998: 63).

- **Önceden Düşünme Yeteneği:** Bandura, insanların sadece çevrelerine tepkide bulunmadığını, aynı zamanda önceden düşünme ile davranışlarını kendi kendilerine düzenlediklerini söylemektedir. Özellikle kişiler yakın gelecek için hareket yönlerini planlarlar, gelecekteki hareketlerinin olası sonuçlarını tahmin ederler ve kendileri için hedef koyarlar.

- **Başkasından Öğrenme Yeteneği:** Bu teoriye göre neredeyse öğrenmenin tüm biçimleri başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını inceleyerek ortaya çıkabilir. Çalışanların gözlem yolu ile öğrenme yeteneği, adım adım riskli denemelerde bulunmadan ve hata yapmadan farklı davranışsal biçimleri başlatmak ve kontrol etme olanağını sağlayabilir. Başkalarının deneyimlerinden bilgi edinilmesi öğrenme ve performans içinde önemlidir. Davranışsal deneme ve hatalar, maliyetli sonuçlar doğurabileceğinden, çalışanlar sadece kendi hareketlerinin sonuçlarından öğrenselerdi etkin performans olanağı ciddi bir biçimde azalabilirdi. Hareket daha kompleks, olası hatalar daha maliyetli ve güvenilirlikle birlikte politik anlamda riskli olduğundan, yeterli modellerin deneyimlerine bakarak öğrenmeye çalışma daha fazla olmalıdır (Akt:Öcel, 2003; Porter, Bigley ve Steers, 2003: 129).

- **Kendini Düzenleme Yeteneği:** Kişinin kendini düzenleme yeteneğidir. Sosyal Biliş Teorisinde de diğer kendini düzenleme ve motivasyon teorilerinde olduğu gibi, merkezi bir rol oynamaktadır. Kendini düzenleme prensibine göre, kişiler başkalarının tercih ve taleplerine uymak için davranmamaktadırlar. Davranışların çoğunluğu kendi

kendine belirlenmiş standartlar ve davranışların değerlendirilmesi reaksiyonu ile başlatılır ve düzenlenir. Kişisel standartlar oluşturulduktan sonra, davranış ve karşılaştığı standart arasındaki uyumsuzluk, sonraki davranışı da etkiler. Kişisel standart ve o anki performans arasında uyumsuzluk olmasa bile, kişiler kendilerine daha yüksek standartlar oluştururlar. Buna uygun olarak yeni standartlarını tatmin edecek şekilde gelecek davranışlarını ayarlarlar.

- **Kendini Yansıtma Yeteneği:** Bu yetenek bireyin kendi kendine düşünme bilinci olarak tanımlanabilir. Kendi kendine düşünme bilinci kişilerin düşünmesini, deneyimlerini ve düşünme süreçlerini analiz etmelerine olanak sağlar. (Akt: Öcel, 2003; Porter, Bigley, Steers, 2003: 130). Farklı kişisel deneyimleri düşünerek, öğretmen ve öğrenciler kendileri ve çevreleri hakkında spesifik düşünceler oluşturabilirler

Bu yetenekler öz-yeterlilik inançları olarak adlandırılır. Bu inançların insan performansının etkili bir şekilde yönetilmesi için çok sayıda önemli uygulamaları ve bir dereceye kadar da tahmin etme gücü vardır (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 64). Bandura(1991) öz-yeterlilik inançlarını, üretici bir süreçte, bilgi ve yetenekle bütünleşen ve harekete aktarılan sembolik temsiller olarak görmektedir. Bu yetenekler arasında devamlı bir etkileşim vardır.

Bu noktaya kadar öz-yeterlilik kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynayan Sosyal Biliş Teorisi hakkında bilgi verildi. Öz-yeterlilik kavramının tanımlanmasına geçilmeden önce bu teori hakkında özet olarak şu söylenebilir; psikolojik bir kuramın değeri sadece onun açıklayıcı ve tahmin edici gücünden değil, aynı zamanda insan fonksiyonunu geliştirmedeki gücü ile de değerlendirilmelidir. Bu teoride, birey kendi geleceğini tayin eden (self-determination), aktif olan ve öz-düzenleme yeteneğine sahip (self-regulating) bir organizma olarak tanımlanmaktadır. Yani, birey çevresinin ve sosyal sistemlerin hem bir ürünü olarak algılanırken, hem de bu sistemin yaratıcısı konumuna yerleştirilmektedir. İnsana bu gücü veren en önemli özellik ise, bireyin kendi yetkinliklerine dair sahip olduğu inançlarıdır ve bu inançlar, öz-yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır.

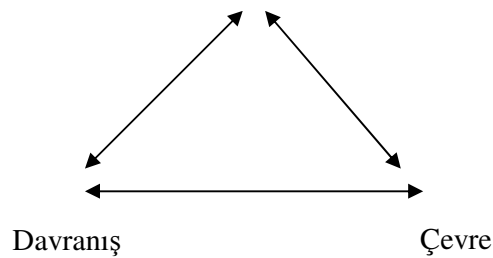
Bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlıdır (Bandura, 1994: 71-81). Bu noktada, öz-yeterlilik düzeyinin kavranması, bireylerin sahip oldukları yetenek ve bilgilerle neler

yapabileceklerinin belirlenmesine yardımcı olur. öz-yeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994: 71-81).

### 1.1.1.2. Öz-yeterlilik

Öz-yeterlilik kavramı ilk kez Bandura (1977, 1986, 1989) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) bağlamında kullanılmıştır. Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin davranışları bir çok kuramın öngördüğünün aksine, tek başına çevresel etkenler ya da tek başına davranışta bulunan kişinin özellikleri tarafından değil; çevresel etkenler, davranışta bulunan bireyin bilişsel yapısı ve diğer özellikleri ile davranışın kendisi olmak üzere üç temel değişkenin etkileşiminin sonucu olarak şekillenir. Bireylerin içinde yaşadığı çevre, onların beklentilerini, kendileri için koydukları hedefleri ve kendilerine ilişkin algılarını, bu beklenti, hedef ve algılar davranışları, davranışlar ise beklenti, hedef ve algıları şekillendiren çevreyi etkiler. Dolayısıyla, birey bir taraftan çevresi tarafından biçimlendirilirken, diğer taraftan da kendisi çevresini biçimlendirmektedir. Bandura'nın öne sürdüğü kişi, davranış ve çevre etkileşimi Şekil 1. 2 'de gösterilmiştir.

Kişi (Bilişsel, Duyuşsal, Biyolojik ve Diğer Kişisel Özellikler)



**Şekil 1.2. Bandura'nın Davranış Açıklaması**

Wood ve Bandura'ya (1989) göre davranışların üç grup etken arasındaki etkileşim sonucunda şekillenmesi, bu üç grup etkenin davranış üzerindeki etkisinin aynı güçte olduğu ya da bu üç grup etken arasındaki etkileşimin aynı anda gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Bir nedensel etkenin davranış üzerindeki etkisinin ortaya



çıkması ve diğer etkenlerle etkileşime girmesi belirli bir zaman içinde gerçekleşmektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol etme süreçlerinde merkezi rol oynayan mekanizmalardan bir tanesi de kendi öz-yeterliliklerine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlilik kavramı başlangıçta bireylerin belirli bir sonucu ortaya çıkarabilmek için gerekli olan davranışları başarılı bir biçimde ortaya koyabileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmış (Bandura, 1977), ancak daha sonra bu tanım bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına olan inançları olarak değiştirilmiştir (Akt. Öcel, 2002; Bandura, 1986). Böylece; Ford (1992) başlangıçta durum/görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin bir inanç işaret etmek için kullanılan öz-yeterlilik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlanmıştır (Öcel, 2002: 4).

Öz yeterlilik verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eder (Rollinson, Broadfield ve Edwards, 1998: 278).

Öz yeterlilik bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken motivasyon, bilişsel kaynaklar ve hareketlerin, harekete geçirilmesinde gerekli olan yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir. Verilen görevde başarılı olabilmek için, kişi gereken yeteneklere sahip olmalıdır. Fakat aynı zamanda arzu edilen hedeflere ulaşmadaki olayların kontrolü için gereken yeteneklere aktarılabilen inançları da bulundurmmalıdır (Wood ve Bandura, 1989: 364).

Öz yeterlilik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş ve ya sabit değildir (Baron ve Byrne, 2000: 183). Bir kişinin öz yeterliliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden bir çok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler bir çok fırsatların sunulduğu çevrelerde dahi, kendilerini yetersiz olarak görecektir (Wood ve Bandura, 1989: 366).

Ashton, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlarken, başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini belirtmektedir (Akt: Bıkmaz, 2002 , Ashton, 1984: 28-32).

Bu alanda yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984: 569-582).

Öz yeterlilik inançları, yeterlilikle ilgili bir çok kaynaktan gelen bilgilerin seçilerek, değerlendirilerek, bütünleştirilmesi sonucunda oluşur. Eğer bireyin öz yeterlilik inançları sağlam şekilde yerleştirildiyse, birey değişiklikler karşısında daha dayanıklı olabilir. Öte yandan, inançları düşük olan bireyler değişime karşı savunmasız olduğu düşünülebilir. Olumsuz deneyimler de karşımıza bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olan önemli bir neden olarak çıkabilir (Wood ve Bandura, 1989: 366).

Bireylerin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden öz yeterliliğin bir çok olumlu sonucu da vardır. Bunlar ana maddeler halinde toplandığında , öz yeterliliğiniz yüksek olduğunda;

- Daha yüksek hedefler belirlenir ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok bağlı olunur.
- Kompleks karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli olunur.
- Davranışlar için yapıcı, yol göstericiler sağlanır.
- Daha fazla denenir ve ısrarcı olunur.
- Gelecek için daha olumlu bir görüş açısına sahip olunur (Akt: Mutlu, 2003; Rcediger III ve diğ.1996: 600).

Öz yeterliliği düşük olan bireyler için ise , bu maddelerin tersi söz konusu olabilir.

Bandura (1986,1997) öz-yeterlilik inancı ile ilgili olarak iki farklı kavramdan bahsedilmektedir. Öz yeterlilik inançları, yeterlilik beklentisi (efficacy expectation) ve sonuç beklentisi (outcome expectation) olmak üzere iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Yeterlik beklentisi, kişinin belirli bir davranışı sergilemekte başarılı olabileceğine

ilişkin inancına, öz değerlendirmesine işaret eder. Yani, yeterlik beklentisi bireyin kendi yeterliği hakkındaki kişisel yargısıdır. Yeterlik beklentisi, bireylerin verilen bir görevin gerçekleşmesine yönelik olarak yeteneklerine ilişkin yargılarını içerken, sonuç beklentisi bireylerin davranışlarının sonuçlarına ilişkin tahminleri ile ilgilidir. Bu tahminler hangi davranışların hangi sonuçlara yol açacağı ile ilgili bireyin algılarını içerir (Bandura, 1997). Bireylerin kendi yeterlikleri hakkındaki yargı ve inançları ile çevresindekilerin onların yeterliğine ilişkin yargı ve inançları her zaman örtüşmeyebilir. Bu da öz-yeterlilik inancının nesnel gerçekleri yansıtmaktan çok öznel bir değerlendirme olduğuna işaret etmektedir.

Genel anlamda, bireyin sahip olduğu yeterliliklerini, bir görevin gereklerini yerine getirebilmek açısından ne düzeyde yeterli gördüğü, öz-yeterlilik inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu inanç, bireyin yeterliliklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur. Birey, içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenekleri ve becerilerini, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu, kısacası yeterliliklerini irdeler. Bir görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçebilir. İşte kişinin yeterlilikleri ile ilgili bu inancı, “öz-yeterlilik” inancıdır ve bu açıdan da bakıldığında, son derece önemli bir güdüleyici olabilir. Schunk (1990a)’a göre; yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997: 433-440; Sharp, 2002: 71-86).

Öz-yeterlilik inancı, Bandura tarafından 1977 yılında ilk kez tartışmaya aldığı günden bugüne kadar, Flammer, (1995) gelişim psikolojisinden, Gist, (1987) insan kaynakları yönetimine kadar farklı branşlarda, farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir (Işık, 2001: 7). Bugün, bu inanç, örgütsel yansımaları açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir (Akt: Işık, 2001: 7, Eden ve Aviram, 1993; Lee ve Bobko, 1994; Martocchio, 1994). Bu açıdan, öz-yeterlilik inancının bu önemi kazanmasına yol açan bazı temel nedenler üzerinde durulmalıdır:

a) Birincisi, öz-yeterlilik inancının, gelecek performansı, geçmiş performanstan (Bandura, 1977) ve bilişsel yetenek düzeyinden (Bandura, 1997) daha iyi yordadığının araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır.

b) İkincisi, öz-yeterliliğin gelişmesinin, performansı da yükselttiğinin ortaya konulmuş olması (Akt: Işık, 2001: 7; Gist, 1989; Stajkovic ve Luthans, 1998) ve daha da önemlisi, öz-yeterlilik inancının doğrudan değiştirilebilir olmasıdır (Bandura, 1986; Eden ve Aviram, 1993). Şayet, okul öncesi eğitim öğretmenleri bir görevle ilişkili öz-yeterlilik inançlarını yükseltmeyi öğrenebilirlerse, öğretmenin genel performansının yükselmesi beklenen bir sonuç olacaktır. Bu nedenle, okullarda özellikle öğretmenlerin öz-yeterliliğini yükseltici stratejiler izlemesi ve bu konuda gerekli beceriler ile donatılmaları son derece gerekli olmaktadır.

c) Üçüncüsü, öz-yeterlilik inançlarının, çaba üzerindeki etkisidir (Bandura, 1986; Akt: Işık, 2001: 8, Locke ve Latham, 1990). Bandura (1982), kişinin yüksek performans ortaya koyabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır. Kısacası, öz-yeterlilik inancı ne kadar yüksekse, çaba ve sebat o kadar fazla ve başarısızlık sonrası toparlanma süreci de o kadar hızlıdır.

Sosyal bilişsel kurama göre, yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin inançları, bireylerin içsel ilgilerini, kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşabilme beklentilerini, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeleri ve kaygı verici durumlara verecekleri tepkileri belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Bu nedenle öz-yeterlilik inancı açısından mevcut olan bireysel farklılıklar, bu alanlarda da gözlenebilir ve farklılıklara yol açılabilir (Wood ve Bandura, 1989: 361-384).

Bu yönleriyle, öz-yeterlilik inancının, yüksek performans beklentisi içinde olan tüm örgütlerin çalışanlarında aradığı bir özellik olması doğaldır.

#### 1.1.1.2.1. Öz-yeterlilik boyutları

Öz yeterliliğin üç boyutu vardır. Bu boyutlar organizasyonlarda kişilerin performansı için öneme sahiptir. Bunlar:

- **Büyüklik:** Kişinin yapabilme yeteneğine inandığı işin zorluk derecesi ile ilgilidir.

- **Güç:** Büyüklük hakkındaki yargının güçlü (teyit edilmeyen deneyimlere rağmen baş etme çabalarındaki azim) veya zayıf (zorluklarla karşılaşıldığında kolaylıkla sorgulanan) olup olmaması ile ilgilidir.

- **Genelleme:** Bazı deneyimler belli bir göreve has yetkinlik düşünceleri yaratabilir. Diğer deneyimler ise nüfuz alanına bağlı iş ve/veya durumları potansiyel olarak kapsayan daha genelleştirilebilir öz-yeterlilik inançlarını etkileyebilir. Genelleştirme boyutu Bandura tarafından öz-yeterliliğin güçlülük ve büyüklük boyutları ile aynı anda öne sürülmüştür. Ancak şu ana kadar bu boyut üzerinde çok fazla teori oluşumu ve ampirik araştırma yapılmamıştır.

Öz-yeterlilik kavramı Bandura tarafından ortaya konulduğundan bu yana bir çok kavram ile aynı olarak görülmüştür. Ancak bu kavram diğer organizasyonel davranış kavramlarından anlam, kapsam ve uygulama alanlarında farklılıklar göstermektedir (Akt. Mutlu, 2003: 8; Porter ve diğ., 2003: 131-132).

#### **1.1.1.2.2. Öz-yeterlilik ve diğer organizasyonel davranış kavramları arasındaki farklılıklar**

Öz-yeterlilik ilk bakışta özsaygı, beklenti ve kişisellik ve motivasyon kavramları ile aynı gibi görünmektedir. Bu kavramlar ve öz-yeterlilik arasındaki farklar şu şekilde ifade edilebilir:

**Özgüven:** Öz-yeterlilik ile sıklıkla eş tutulan geleneksel yapılardan birisi olan özgüven kavramsal olarak benzer olmasına rağmen birbirinden farklıdır.

Birinci farklılık öz-yeterlilik ve özgüvenin kapsadığı alandadır. Özgüven kavramsal olarak bir kişinin geniş değişkenlikte, farklı durumlar üzerindeki kendi değerlendirmelerini temsil eden global bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Aksine öz-yeterlilik ise kişinin bir iş veya göreve has yeteneğine olan inancıdır.

İkincisi, özgüven daha sabit olma eğiliminde iken, öz-yeterlilik duruma bağlıdır. Yeni bilgi ve iş deneyimleri elde edildiğinde zamana göre öz-yeterlilik değişiklik gösteren dinamik bir yapıdır.

Özgüven, iç gözlemleri yansıtan, genellikle çeşitli kişisel niteliklerin (zeka, dürüstlük, v.b.) algılanmasından elde edilen kendini değerlendirmeye dayalıdır. Tam tersi olarak bazı insanlar bazı iş için yüksek öz yeterliliğe sahip olabilirler (teknik problem çözmeye dayalı işler gibi). Ancak aynı zamanda da, diğer işler için düşük öz yeterliliğe sahip olabilirler (teknik rapor yazma gibi). Bu öz-yeterlilik düşüncelerinden hiçbiri bir kişinin özgüven toplamında herhangi bir değişiklik yapma olanağına sahip değildir (Akt: Mutlu, 2003; Porter, Bigley, Steers, 2003: 131).

Öz -yeterlik, özgüvenden farklı olarak belli bir eylemle/alanla ilgilidir. Bir alanda güçlü öz-yeterlik inancı taşıyan kişinin başka bir alanda zayıf öz-yeterlik inancı taşıması olasıdır (Cassidy ve Eachus, 2002). Öz-yeterlik algısı, gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir. Bandura (1995: 2), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığını belirtmektedir. Bu önemli bir ayrımdır, insanlar, yeterlilik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahip olabilirler. Diğer bir deyişle, insanların kapasitelerini hatalı değerlendirdikleri, azımsadıklar› veya abarttıkları sık rastlanan bir durumdur. Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları kişilerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması çoğu durumda performans üzerinde pozitif etkide bulunabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998: 208).

**Motivasyonel Beklentiler:** Öz-yeterlilik yanlış bir şekilde “Beklenti Motivasyon Teorileri”nin boyutları ile de eş tutulabilir. Hem çaba performans beklentisi, hem de performans-çıkıtı beklentisi ile benzer olarak ele alınmıştır. Bu beklentiler öz-yeterlilik ile aynı değildir. Çaba performans beklentisi ve öz-yeterlilik kavramlarının ikisi de başarılı performansın çalışanın çabasına dayalı olduğunu ifade etmektedir. Öz-yeterlilik düşünceleri, çalışanın performans düzeyi ve gösterilen çabanın derecesi arasındaki ilişki, çaba performans beklentisi algılamaları ile benzerlik gösterir.

Öz-yeterlilik ve çaba-performans beklentisinin birbirinden farklı oldukları noktalar ise şunlardır:

Çaba-performans beklentisi ile karşılaştırıldığında, öz-yeterlilik inançları kişisel yetenekler, özellikler, bilgi, önceki iş deneyimi ve yapılacak işin kompleksliği gibi daha geniş algılama alanına bağlıdır. Aynı zamanda psiko-motor tepkilerin (örn. pozitif/negatif duygular, stres, bitkinlik) durumuna da bağlı olmaktadır.

Öz-yeterlilik üretme yeteneğini de içermektedir. Bir öğretmenin öz yeterliliği etkin öğretim teknikleri ile ilgili olarak öğrencinin eğitilmesi gibi yakın bir aktiviteye de genelleştirebilir.

Öz-yeterlilik çeşitli yapı ve ölçüm boyutlarını ayırt etmektedir.

Öz-yeterlilik ve performans-çıktı beklentisi arasında da farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık öz-yeterlilik ve performans-çıktı beklentisi arasındaki motivasyonel devamlılığın farklı bölümleri ve sıralaması ile ilgilidir. Bandura, öz-yeterlilik ve performans-çıktı beklentisini açıklarken şunları belirtir:

Yeterliliğin bireyin belli bir davranış biçimini yerine getirebilmesi için yeteneğine olan inancı ile ilgili olduğu, çıktı beklentisinin ise; böyle bir davranışın üreteceği olası sonuçların yargılanmasına yönelik olduğu şeklinde ayırmaktadır. Örneğin "Ben bu işi yapabileceğime inanıyorum" bireyin öz yeterliliği ile ilgiliyken "Ne yaptığının ya da yaptıklarımın istenen sonuçları ortaya çıkaracağına, üreteceğine inanıyorum" ise performans-çıktı beklentisi ile ilgilidir. Dolayısı ile, çalışanın öz yeterliliğinin değerlendirmesi genelde herhangi bir davranış-çıktı beklentisi oluşturulmadan önce gelir (Mutlu, 2003: 10; Stadjkovic ve Luthans, 1998: 65; Bandura,1997).

**Kontrol Alanı:** Kontrol alanı, kişilik ve motivasyon teorisinde geniş ilgi bulan bir değişken olarak öz yeterliliğe benzeyen fakat önemli derecede de farklılıklar gösteren bir kavramdır. Kontrol alanının altyapısı, bir kişinin davranışlarının içsel veya dışsal olarak kontrol edilip edilemeyeceğinin genel olarak açıklanması oluşturur. Buna göre, olayları doğrudan kendi davranışları veya kendi kontrolleri ötesinde algılamaları için insanlar genelleştirilmiş beklentileri öğrenir. Diğer bir deyişle, kişiler kontrol alanı ile ilgili beklenti oluştururlar.

İçsel kontrol alanına sahip kişiler kendi kaderlerini kontrol edebildiklerini düşünürler.

Kendi davranışlarının çevreyi etkilediğini hissederler. Davranışlarının sonuçları için kişisel sorumluluk yüklerler. Dışsal kontrol alanına sahip kişiler ise hayatlarının kader, şans veya diğer herhangi bir faktör sonucu olduğunu düşünürler. Dışsallara göre, kendi çevrelerini etkilemek için çok az şey yapılabilir. Bandura, kontrol alanının esas olarak aksiyon-sonuç olasılıkları hakkındaki nedensel inançlar ile ilgili olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan, öz-yeterlilik bir kişinin belli bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgilidir.

**Genel Kendine Yeterlilik:** Doğuştan gelen kişisel özellik olarak görülen kendine yeterlilik genel kendine yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. İlk bakışta yeterliliğin iki açısı benzer ve eşdeğer olarak görülebilir. Ancak, Bandura'nın teori oluşumu ve kayda değer ampirik çalışmasına göre, öz-yeterlilik ve genel kendine yeterlilik hem kavramsal hem de psikometrik olarak çok farklı yapıları teşkil eder. Bandura öz yeterliliği iş ve duruma has biliş olarak tanımlarken, genel kendine yeterlilik, genelleştirilmiş olarak bir kişinin çok sayıda farklı işi farklı durumlarda yapabilme yetenekleri ile ilgili toplam tahminleri temsil eden bir özellik olarak tanımlanır. Dolayısı ile, öz-yeterlilik her bir iş ve çalışma durumuna has özelliklere göre değişkenlik gösteren dinamik, motive edici, düşünme sistemini temsil eder. Genel kendine yeterlilik ise, süreklilik arz eden, genelleştiren ve farklı durumlara başarılı bir şekilde adapte olan kişisel özelliği temsil eder (Bandura,1977: 191-205; Bandura 1993: 117-148).

### 1.1.1.2.3. Öz-yeterlilik inancının kaynağı

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin öz-yeterlilik inançları; *kişisel üstünlük (mastery) yaşantıları, model alma (modeling), etkileyici sosyal iletişim (social persuasion) ve duygusal - psikolojik yapı* olmak üzere dört farklı yolla elde edilen bilgiler tarafından şekillendirilir ve kuvvetlendirilir (Bandura, 1986, 1995: 1-45; Wood ve Bandura, 1989).



Güçlü bir öz yeterlilik inancı oluşturmanın en etkili yolu bireyin kendi başarı deneyimleridir (Akt: Işık, 2001: 7-8; Gist 1989; 1995; Wood ve Bandura 1989: 361-384). Başarıya ilişkin yaşantılar öz-yeterlilik inancının gelişmesi ve kuvvetlenmesine yol açarken, başarısızlık yaşantıları bu inancı zayıflatabilir. Tekrarlanan başarısızlıklar ise yetersizlik inancını pekiştirir. Ancak, eğer birey güçlü bir yeterlik inancı geliştirebilmişse, o zaman başarısızlık yaşantıları yeterlik algıları üzerinde fazla tahrip edici olmayabilir. Kazanılan yeterlik inancı daha sonra bir alandan diğerine aktarılır ve böylece genel bir yeterlik inancı oluşturulmuş olur. Güçlü ve dirençli bir yeterlik inancı geliştirebilmeleri için, bireylerin ancak ısrarlı cabalar sonucunda önlerindeki engelleri geçebileceklerini öğreten yaşantılardan geçmeleri gerekmektedir. Eğer insanlar sadece kolay başarı deneyimleri yaşamışlarsa olası bir başarısızlık durumunda çabucak cesaretleri kırılmaktadır (Bandura, 1995: 1-45).

Belirli dönem ya da görevlerde yaşanan başarı ve başarısızlıklar bireylerin mevcut yeterlik inancı düzeylerinde değişmelere yol açabilmektedir. Nitekim Betz ve Hackett (1986) belirli bir görevde başarılı olmasının kişinin öz-yeterlik beklentisini artırırken, başarısız olmasının ise sahip olduğu öz-yeterlik inancının hem gücünü hem de düzeyini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Campbell ve Hackett (1986) tarafından üniversite öğrencisi deneklerle yürütülen bir çalışmada matematik problemlerinin çözümünü içeren görevlerde başarılı olan deneklerin görev ilgilerinde ve göreve ilişkin yeterlik algılarında bir yükselme olduğu gözlenmiştir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi, güçlü ve dirençli bir yeterlik inancına sahip olan kişiler zaman zaman yaşanabilen başarısızlıkların yaratabileceği olumsuz etkilerin üstesinden kolayca gelebilirken, bu tür başarısızlık yaşantıları öz-yeterlilik inancı düşük olan kişilerin bu inancını daha da zayıflatabilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy,1998: 202; Öcel, 2002: 6-7; Hall ve Ponton, 2002: 2-4).

Bireyler kendi deneyimlerinin yanı sıra, model alma yoluyla da yeterlilik inancı oluşturmaya çalışırlar. Yeterlik inancını geliştirmenin diğer bir yolu model almadır. Wood ve Bandura'ya (1989) göre, etkili ve yetenekli modeller, davranışlarıyla gözleyenlere değişik durum ve koşullarda karşılaşılan engellerin üstesinden gelmek için, kullanılabilir stratejiler hakkında bilgi sağlayarak, onların yeterlik inançlarının gelişmesine katkıda bulunabilirler. Wood ve Bandura (1989), model almanın aynı zamanda sosyal karşılaştırma (social comparison) yoluyla da öz-yeterlilik inancının oluşmasına katkıda bulunabileceğini belirtmektedirler. Bireyler yetenek ve yeterlilikleri

hakkındaki bilgilerden bir kısmını, değişik özellikler açısından kendilerine benzer olan kişilerle karşılaştırarak edinirler. Değişik özellikler açısından kendilerine benzer kişilerin başarılarını gözlemeleri, onlarda kendilerinin de başarılı olabilecekleri inancının gelişmesine yol açar.

Model alma gelişi güzel gerçekleşmez. İnsanlar daha çok kendilerine, kendi yeterlik algılarını destekleyici kişileri model olarak alırlar. Model alınan kişi ile model alanın yaşı, cinsiyeti, kapasitesi ve diğer kişisel özelliklerinin benzer olduğu durumlarda model alma daha etkili olmaktadır (Bandura, 1986; Schunk, 1987: 149-174). Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleri model aldıkları düşünüldüğünde model almanın ve model olmanın önemi ortaya çıkmaktadır .

Etkileyici sosyal iletişim yeterlik inancının gelişmesine katkıda bulunabilecek bilgilerin kazanıldığı bir diğer yoldur. Kendi yetenek ve yeterlikleri hakkında diğer insanlardan aldıkları olumlu ya da olumsuz geribildirimler bireylerin öz-yeterlilik inançlarının güçlenmesine ya da zayıflamasına yol açar. Bilgi kaynağının dürüst, uzman ve çekici olarak algılandığı durumlarda, alınan geribildirimlerin yeterlik inancı üzerindeki etkisi daha güçlü olur. Wood ve Bandura'ya (1989) göre, etkileyici sosyal iletişim yoluyla bireylerin öz-yeterlilik inançlarının güçlendirilebilmesi için verilen geribildirimlerin gerçekçi olması gerekir. Verilen geribildirimler gerçekçi olduğu ölçüde birey daha fazla cesaretlenecek ve başarılı olmak için daha fazla çaba harcayacaktır. Eğer bireyin öz-yeterlilik inancı verilen geribildirimler yoluyla gerçekçi olmayan bir düzeye yükseltirse, başarısızlık ve dolayısıyla yeterlik inancının zedelenmesi riski ortaya çıkar. Etkileyici sosyal iletişim yoluyla bireylerin yeterlik inançlarını zedelemek, yükseltmekten daha kolaydır (Bandura, 1995).

Wood ve Bandura'ya (1989) göre, etkileyici sosyal iletişim ile yeterlik inancının artması, olumlu geribildirimlerin yanı sıra, bireylerin kapasiteleri dahilinde olan ve dolayısıyla başarıma şansları yüksek olan görevlere atanmaları yoluyla da sağlanabilir. Bu yolla kazanılan başarılar, bireylerin yeterlik inançlarının gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Bireylerin zamanından önce kapasitelerinin üzerinde olan görevlere atanmaları ise, başarısızlık ve dolayısıyla öz-yeterlilik inancının zedelenmesi olasılığını arttıracaktır.

Son olarak, kişinin yeterliği hakkında bir karara varması sırasında duygusal ve psikolojik yapısı da önemli bir rol oynar. Kavanagh ve Bower'e (1985) göre kişinin

psikolojik yapısı öz-yeterliği hakkındaki kararını etkiler, pozitif mizaçlı olmak öz-yeterlilik algısını artırırken negatif mizaçlı olmak ise öz-yeterlilik algısını zayıflatabilir (Öcel, 2002: 8). Bandura'ya (1995) göre kişinin pozitif yada negatif mizaçlı olması onun, sahip olduğu fiziksel ve duygusal tepkilerini nasıl yorumlayacağını belirler. Kişinin göstereceği performans düzeyi, algıladığı yeterlik kapasitesine, görevin algılanan güçlüğüne ve o andaki fiziksel ve duygusal durumuna göre değişmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi, öz-yeterlilik inancı bireylerin içsel ilgilerini, kendileri için koydukları hedefleri, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeleri ve kaygı verici durumlara verecekleri tepkileri belirlemede önemli bir rol oynar. Bu belirleme sürecinde, Bandura'ya (1989) göre, yeterlik inancı dört farklı işlem aracılığıyla harekete geçirilir. Bunlar; bilişsel işlemler, güdüsel işlemler, duyuşsal (affective) işlemler ve seçme işlemleridir.

#### **1.1.1.2.4. Öz yeterlilik belirleyicileri**

##### **1.1.1.2.4.1. Bilişsel işlemler**

Kişinin sahip olduğu yeterlik inancı onun bilişsel süreçlerini etkiler. Birçok insan davranışı amaçlıdır ve önceden düşünülmüştür. Kişi neleri yapabileceğine dair birtakım inançlar oluşturur ve bu inançları doğrultusunda da kendisini o hedefe ulaşma konusunda güdüler (Bandura, 1995). İnsanlar zaman zaman gerekli beceriye sahip oldukları halde kariyerleriyle ilgili olarak kendilerini sınırlarlar, bunun nedeni ise çoğu zaman yeterliklerine duydukları güvensizliktir (Wood ve Bandura, 1989: 361-384). Güçlü bir yeterlilik algısı olan bireyler kendilerine yüksek hedefler koyarlar ve bu hedeflere bağlanırlar (Bandura, 1989: 361-384:). Yeterlilik inancı kişinin performansına ilişkin senaryolarını da etkilemektedir. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip olan bireyler performanslarıyla ilgili olarak olumsuz senaryolar oluştururken, yüksek öz-yeterlilik inancı olan bireyler ise performanslarıyla ilgili olumlu senaryolar oluşturmaktadırlar. Yeterlilik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri gayreti etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783; Bandura 1986; Wood ve Bandura 1989: 361-384; Feltz ve Landers, 1983: 25-67).

#### 1.1.1.2.4.2. Güdüsel işlemeler

Yeterlik inancı kişinin güdülenme düzeyi ile ilgili olarak temel bir öneme sahiptir. Bandura (1995), insanlar davranışta bulunmadan önce neleri yapabileceklerine dair kararlar vererek, kendilerini bu kararlarını gerçekleştirmek üzere gdlediklerini belirtmektedir. Kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparak çabalarının düzeyini başarılarına göre ayarlarlar. Kişinin z-yeterlik inancı onun başarma beklentisi ve güdülenme düzeyini belirleyerek, onun zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına dair bilgi verir. Güçlü bir yeterlik inancı olan bireyler başarı çabalarında daha ısrarlı olurken, düşük yeterlik inancı olan bireyler ise zorluklar karşısında çabalarını azaltırlar yada çaba harcamaktan vazgeçerler (Bandura ve Cervone, 1983: 1017-1028; Cervone ve Peake, 1986: 279-289).

Yeterlik inancı kişinin yapacağı nedensel yüklemelerini de etkilemektedir. Alden (1986) sosyal geribildirim bağlamında yeterlik inancıyla çelişen bir geribildirim daha çok dışsal etmenlere, yeterlik inancıyla tutarlı bir geribildirim ise daha çok içsel etmenlere yükleneceğine işaret etmektedir. Kapıkıran (2006), ğretmenlerin ğrenci başarısını kendi davranışları sonucu oluştuğuna inanmalarının, öğretmenlerin kişisel öz yeterliliklerini etkilediğini ve hem başarılı hem başarısız olayların denetimini kendisinde algılayan kişinin öz-yeterliliği yükseldiğini belirtmektedir. Öğrenci başarısızlığı gibi öğretimle ilgili diğer olumsuz olayları daha fazla denetleyebildiğini düşünen öğretmenlerin öğretimle ilgili olarak kendilerini daha yeterli hissetmişlerdir. Araştırmalar yeterlik inancının başarı ve başarısızlıklara yapılan nedensel yüklemelerin türünü de etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, yüksek yeterlik inancına sahip olan bireyler başarısızlık durumunda çabalarının azlığına ya da olumsuz evre koşulları gibi değişebilir (unstable) etkenlere yükleme yaparken, düşük yeterlik inancına sahip olan bireyler başarısızlıklarını beceri eksikliği gibi kişisel ve değişmez (stable) etkenlere yükleme eğilimi göstermektedirler (Bandura 1995; McAuley 1991; McAuley, Duncan ve McElroy, 1989; Grove, 1993).

Grove (1993) tarafından sigara kullanan deneklerle yapılan bir araştırmada, sigarayı bırakmada başarısız olan deneklerin bu başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeler denetim kaynağı, kontrol edilebilirlik ve değişmezlik boyutlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öz-yeterlik inancı yüksek olan kullanıcıların

başarısızlıklarını öz-yeterlik inancı düşük olan kullanıcılara oranla, daha çok, güdüsel ve durumsal faktörlere yükledikleri gözlenmiştir. Bir başarısızlığın çaba ya da beceri eksikliğine yüklenmesinin güdülenme açısından önemli doğurguları vardır. Çaba değişebilir (unstable) bir etmen olarak algılandığı için, bu etmene yapılan yüklemeler yeteri kadar çaba harcandığı takdirde başarılı olunabileceği yolunda bir beklentinin oluşmasına yol açar. Beceri ise değişme göstermeyen (stable) bir etmendir. Bu etmene yapılan bir yükleme çözümsüzlüğü de beraberinde getirmekte ve dolayısıyla güdülenme düzeyinde bir düşmeye yol açmaktadır (Akt: Öcel, 2002: 9; Weiner, 1985).

Pinder (1998) öz-yeterlilik kavramının özellikle işe güdülenme bağlamında benlik saygısı (self-esteem) kavramı ile karıştırıldığını ve zaman zaman bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanıldıklarını ifade etmektedir. Benlik saygısı ile öz-yeterlilik kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılması, her iki yapının da işe güdülenme düzeyini etkileyebileceği görüşünden kaynaklanmaktadır. Bir çok araştırmacıya göre olumlu bir benlik değerine sahip olma temel insan ihtiyaçlarından bir tanesidir. Bu ihtiyaç zaman zaman bireyleri benlik değerlerini koruma ve desteklemeye yönelik davranışlarda bulunmak üzere güdülemektedir. Yavuzer'e (2003) göre, benlik kavramı, kişinin kendini nasıl görüp değer kendine nasıl değer biçtiğini anlatır. Bu kavram bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümünü içerir.

İşleri insanların yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturması nedeniyle, işe ilişkin tutumlar, işe ilişkin yetenek ve becerilerin geliştirilmesi ve işte daha yüksek statülere ulaşılması ve benzeri gibi işe ilişkin bir çok davranış benlik değerini destekleme ihtiyacı tarafından belirlenmektedir. Örneğin, Pierce, Gardner, Cummings ve Dunham genel benlik değerinin yanında bireylerin örgüt temelli benlik değeri (organization based) ile görev ve iş temelli (task and job based) olmak üzere iki benlik kavramı olduğunu belirterek, görev ve iş temelli benlik değerini bireyin belirli bir görevi yapabilme kapasitesine ilişkin algısı olarak tanımlamışlardır. Pierce ve diğerlerinin (1989) görev ve iş temelli benlik değeri kavramı, tanım itibariyle, öz-yeterlilik kavramı ile aynıdır. Pinder'e (1998) göre öz-yeterlilik ile benlik saygısı konusundaki kavram kargaşası görev ve iş temelli benlik değeri kavramının kullanılmaya başlaması ile birlikte ortaya çıkmıştır (Akt: Öcel, 2002: 10).

Pinder (1998) öz-yeterlilik ve benlik değeri kavramları aslında birbirinden farklı iki yapıya işaret etmektedir. Öz-yeterlilik kişinin belirli bir görevi yerine getirmede kendi

yeterliğine duyduğu inancı ifade ederken, benlik saygısı kavramı daha çok bireyin kendi hakkındaki yaptığı genel değerlendirmelere işaret eder. Bir başka anlatımla, benlik saygısı bireyin bir insan olarak kendi değerine ilişkin algılarının bütünüdür. Pinder'e (1998) göre, kişinin kendisi için çok büyük önem taşımadığı sürece, bir göreve ilişkin yeteneğinin fazla olmadığına inanmasının ya da bu görevde başarısız olmasının onun benlik saygısını zedeleme olasılığı oldukça düşüktür. Ancak, beceri eksikliği inancı birçok görevi kapsamaya başladığı takdirde kişinin benlik değeri zarar görebilir. (Akt: Öcel, 2002: 11).

#### **1.1.1.2.4.3. Duygusal işlemler**

Yeterlik inancı kişinin potansiyel tehlikeleri algılamasını ve onları zihninde yorumlama şeklini de etkilemektedir (Bandura, 1982, 1986, 1988, 1995; Alden, 1986). Çevrenin kontrol edilemez tehlikelerle dolu olduğuna inanan kişiler, çevrelerini tehlikeli ve korkutucu olarak algırlar. Bu kişiler, kendi eksikliklerine yoğunlaşırlar, olma olasılığı düşük olan tehlikeli durumları gözlerinde büyütürler. Aynı çevresel stres yaratıcı koşullarda, bu koşulları kontrol edebileceğine inanan bireyler sakin, soğukkanlı kalabilirken, kişisel kontrolleri dışında olduğunu düşünen bireyler ise soğukkanlılıklarını koruyamazlar.

Yine Bandura ve diğer bir grup araştırmacı, kaygılı bireylerin öz-yeterlilik algılarının onların birçok davranış ve algısını etkilediğini yaptıkları çalışmalarla göstermişlerdir (Bandura, 1983, 1988: 77-98; 1991: 229-270). Bandura'ya (1982, 1986) göre kişi baş etme becerilerine güvenmediği koşullarda kendisini huzursuz ve güvensiz hisseder ve olumsuz sonuçlara maruz kalacağını düşünür. Sosyal bilişsel kurama göre de algılanan öz-yeterlilik tehdit edici koşullarla baş etmede merkezi bir yere sahiptir. Bu ilişkiyi irdelemek amacıyla yapılan birçok çalışmada algılanan öz-yeterliliğin stres ile baş etmede güçlü bir etkisinin olduğu saptanmıştır (Akt: Öcel, 2002: 11; Wiedenfield, Bandura, Levine, O'Leary, Brown ve Raksa, 1990; Schaubroeck, Lam ve Xie, 2000; Pajares, 1996: 543-578).

Öz-yeterlilik inancının bireyin tehdit edici durum ve olaylar karşısında verdiği tepkileri etkilemesinin yanı sıra, anlık duygu durumlar da öz-yeterlilik algısını etkileyebilmektedir. Öcel, (2002) Kavanagh ve Bower (1985) tarafından yapılan bir

araştırmada geçmişteki bir başarı ve başarısızlık deneyimi hatırlamaları istenerek deneklerde mutluluk ve üzüntü duygulan yaratılmış ve mutluluk koşulunda öz yeterliğe ilişkin inançların arttığını, buna karşı üzüntü koşulunda azaldığını gösteren bulgular elde edilmiştir.

#### 1.1.1.2.4.4. Seçme işlemi

Kişinin sahip olduğu yeterlik algısı bir çok şeyi belirlediği gibi kişinin uygun çevresel koşulları seçme davranışını da belirlemektedir. İnsanlar kapasitelerini aştığını düşündükleri aktivitelerden ve çevrelerden kaçınırlar, buna karşın üstesinden gelebileceklerini düşündükleri aktiviteleri ise tercih ederler. Düşük yeterlik algısına sahip olan kişiler zor görevlerden kaçınırlar, daha az isteklidirler ve konulan hedeflere bağlılıkları güçlü değildir. Zor bir görevle karşılaştıkları zaman kendi kişisel yetersizlikleri üzerine odaklanırlar, görevi nasıl başaracaklarını düşünmek yerine olumsuz sonuçlara konsantre olurlar. Olası bir zorlukla karşılaştıklarında çabuk pes ederler, yeterlik algıları zayıftır. Herhangi bir başarısızlık yaşantısından sonra yeterlik duygularını kazanmaları çok zor olur. Kendilerine olan güvenlerini kaybetmeleri için çok fazla başarısızlık yaşamaları gerekmez, kolayca strese ve depresyona maruz kalabilirler (Bandura 1982: 122-147; 1986, 1995).

Buna karşın güçlü yeterlik algısına sahip olan bireyler, birçok şekilde kendi yeteneklerini geliştirirler, artırır. Kendi kapasitelerine oldukça güvenirlere, meydan okuyucu zor görevleri tehlike olarak algılayıp kaçınmak yerine bu görevleri rahatça üstlenirler. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler kendilerine oldukça iddialı hedefler koyarlar ve bu hedeflere bağlanırlar, kendilerine değil görev üzerine yoğunlaşırlar. Zor bir görevle karşılaştıklarında çabalarını devam ettirme süreleri daha uzundur. Başarısızlık yaşantısından sonra yeterlik duygularını çabucak geri kazanırlar. Ayrıca başarısızlıklarını çabalarının eksikliğine yada kazanılabilir bilgi ve beceri eksikliğine yüklerler (Bandura, 1995). Öte yandan güçlü bir yeterlik algısı seçilen hedefin belirli olmasını ve kişinin hedefine bağlılığını da etkilemektedir (Akt: Öcel, 2002: 13; Gist, 1987; Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984).

### 1.1.1.2.5. Öz-yeterlilik inançlarının etkileri

Bandura Sosyal Biliş Teorisini öne sürdüğünden bu yana, organizasyonel araştırmacılar bu kavramın bir çok ve farklı uygulamalarını kabul etmişlerdir. Endüstriyel-organizasyonel psikoloji düzeyinde bireysel seviyedeki öz-yeterlilik araştırmaları daha çok performans yönetimi ve eğitim uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır (Jex ve Bliese, 1999: 350).

Bandura'nın öz-yeterlilik inancı kuramı, kendileri de birer “*davranış değiştirme mühendisi*” (Senemoğlu, 2001) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir. (Yılmaz ve diğerleri, 2001).

#### 1.1.1.2.5.1. Performans

Bilişsel sosyal kurama göre, bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilmek için gerekli olan yetenek ve becerilere sahip olmaları, bu yetenek ve becerileri değişik durum ve zamanlarda gereken biçimde kullanabilecekleri anlamına gelmez. Başarılı olabilmek, yetenek ve beceri sahibi olmanın yanı sıra, gerektiğinde bu yetenek ve becerilerin harekete geçirilebilecek kapasiteye sahip olduğu yolunda kuvvetli ve dirençli bir inanca sahip olmayı da gerektirir. Bu nedenle, aynı ölçüde yetenekli olan iki birey, bu yeteneklerini harekete geçirebilme kapasitelerine olan inançları arasındaki farklılıklara bağlı olarak farklı düzeyde performans sergileyebilirler. Yani, bireylerin öz-yeterlilik düzeyleri ile performansları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Wood ve Bandura, 1989).

Bilişsel sosyal kuramın öz-yeterlilik ile performans arasında bir ilişki bulunduğu yolundaki önermesi değişik araştırmalarla test edilmiş ve genellikle kuramın bu önermesini destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir (Pinder, 1998).



Cervone ve Peake (1986) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek ve düşük öz-yeterlilik inancına sahip olan üniversite öğrencilerinin görev performansları ve başarısızlık sonrası göreve devam etme süreleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olan - deneklerin daha iyi performans sergilediklerini, başarısızlık sonrasında görevi daha uzun süre devam ettirdiklerini ve kendileri hakkında daha olumlu değerlendirmeler yaptıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Weinberg (1985) tarafından yürütölen bir başka araştırmada, kas gücü gerektiren görevlerde, başarısızlık yaşantısından sonra yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireylerin düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylere oranla çaba harcamaya ısrarlı bir şekilde devam ettikleri ve daha başarılı bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Öz yeterliliğın değişik alanlarda sergilenen performans ile ilişkisini incelemeye yönelik çok sayıda araştırma yürütölmüş ve öz yeterliliğın problem çözmeye öğrenme ve başarıya (Campbell ve Hackett, 1986), yeni teknolojilere adapte olabilme (Hill, Smith, ve Mann, 1987) ve eğitimin etkililiği (Earley, 1994; Gist, 1987), doğum ağrılarını kontrol edebilme (Manning ve Wright, 1983) stresle başa çıkma (Wiedenfeld, Bandura, Brown, Levine, O'leary ve Raksa, 1990: 1082-1084) gibi pek çok alandaki performansı belirlemede önemli bir rol oynadığını gösteren bulgular elde edilmiştir. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin daha önce sözü edilen özellikleri dikkate alındığında, yüksek öz-yeterlilik inancı ile performans düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunması şaşırtıcı değildir.

Bandura'ya göre, bireyler davranışlarını yönlendirmek için kendi içsel standartlarını koyarlar. Bu standartlar kısmen başkalarının bireye nasıl tepki verdiğinin görülmesinden, kısmen de performansın diğerleri ve bireyin kendi koyduğu standartlar ile karşılaştırmasından gelir (Roediger III, 1996: 513).

Öz yeterliliği yüksek olan bireyler verilen iş için gereken yeteneklere sahip olduklarını düşünürler. Gereken çabayı gösterebileceklerine ve elde etmek istedikleri performans derecesine ulaşmak için hiçbir çevresel olayın kendilerine engel olamayacağına inanırlar. Düşük öz-yeterliliği olanlar ise ne kadar denerlerse denerler başarılı olmak için çevrelerini iyi şekilde idare edemeyeceklerini kabul ederler . Ancak göz önünde bulundurulması gereken nokta, öz yeterliliği yüksek olan bireylerin bile çevrelerini tam olarak kontrol edemeyecekleridir (Akt: Mutlu, 2003: 22; Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997: 137-138).

Öz yeterliliğin arttırılması durumunda ise başarılar, performansın dışarıdan gelen yardımlardan daha çok bireyin kendi yetenekleri ile gerçekleştirildiği zaman söz konusudur. Başarısızlıklar ise beklenmedik durumsal koşulların yeteneğe atfedildiği durumlarda büyük olumsuzluklar yaratır (Bandura,1986: 294). Birisinin öz yeterliliğinin, o kişinin performans kapasitesinden daha fazla yükseltilmeye çalışılması da geri tepebilir.

Performans sadece organizasyonel yada endüstriyel psikolojinin konusu olmayıp bir çok alanın ilgisini çeken bir konu olmuştur. Performans konusu öz-yeterlilik ile ilgili olarak eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda oldukça önemli bir yer tutar. Öz-yeterlilik kavramının performans ile olan ilişkisine bakıldığında bu ilişkinin hem olumlu hem de olumsuz olduğu görülür.

Başarılı ve başarısızlık durumları eğitim açısından ele alınacak olursa yöneticilerin çabası, okul öncesi öğretmenlerin işlerinde başarılı yanıt verebilecekleri ortamların yaratılması şeklinde olmalıdır. Okul idarecilerinin veya velilerin birinin davranış hakkındaki beklentileri öğretmenin öz yeterliliğini etkileyebilir. Yüksek beklenti varsa ve öğretmenin başarması için gerekli eğitimi verilirse, öğretmenin öz yeterliliği muhtemelen artacaktır. Eğer öğretmenin kendisi düşük öz yeterliliğe sahipse, öğrencilerini yeterli bir şekilde eğitemez ve iyi bir performans gösteremez (Rollinson, Broadfield, Edwards, 1998: 142). Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin performansları daha yüksek olacaktır. Kendilerine daha yüksek düzeyde hedefler belirleyecekler ve çalışmalarını da bu hedeflerini gerçekleştirecek şekilde arttıracaklardır. Bu da öğretmenlerin performanslarını arttıracaktır. Aynı zamanda bu öğretmenleri eğer model alan öğrenciler varsa gözlemcileri yani öğrencilerini de dolaylı yoldan etkileyerek onların performanslarının artmasında da bir derecede etkili olacaktır.

Bandura (1993) tarafından yürütülen üniversite öğrencilerinin denek olarak katıldıkları bir başka çalışmada ise, yeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir

Öz-yeterlilik ve performans arasında bulunan ilişkinin olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkileri de vardır, öz-yeterlilik tahminleri çok yüksek olduğu ve performans beklenti ile uyumlu olmadığında, çalışanlar isteksiz olmaya yönelirler. Bu durumun engellenmesi amacı ile de önleme stratejileri kullanırlar. Yüksek öz-yeterlilik

düzeyine sahip olan öğretmenler ise, negatif geri bildirimleri daha fazla reddetmeye yönelik olurlar (Porter, Bigley, Steers, 2003: 28).

Vancouver bireysel düzeyde zaman aralıklı yaptığı analiz sonucunda, bireyin performansının pozitif olarak sonraki öz-yeterlilik ile ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca öz yeterliliğin sonraki performansı negatif yönde etkilediğini de bulmuştur. Bir başka şekilde ifade edilirse öz-yeterlilik ve performans arasında bulunan ilişkinin iki yönlü pozitif bir ilişkinin sonucu olmadığıdır. Vancouver öz-yeterlilik ve sonraki performans arasındaki ilişkinin bir güçlü ve olumlu, bir de negatif ve zayıf bir ilişkinin olabileceği ileri sürmüştür. Bu güçlü ve olumlu ilişkinin, Bandura tarafından tanımlanan geçmiş başarının öz-yeterlilik üzerindeki etkisinin bir sonucu tarafından oluşturulduğu belirtilmiştir.

Bu alanda yapılan bir başka araştırma da Feltz tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise geçmiş performans ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin zamanla birlikte arttığı bulunmuştur. Ancak öz yeterliliğin, geçmiş performans modelinin içinde olduğu durumlarda, öz yeterliliğin o andaki performansla ilişkisinin azaldığı vurgulanmıştır. Bandura, bireyin öz yeterliliğinde kısmen geçmiş performansında etkisinin olabileceğini, bu durumda geçmiş performansın ayrı tutulmasının bireyin öz yeterliliğinin etkisinin bir kısmının kaldırılmasına neden olacağı ileri sürmüştür.

Bu alanda Stone tarafından yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarına göre de, yüksek öz- yeterliliğin bireyin yeteneklerinde aşırı güvene yol açtığı bulunmuştur. Bu bireyler görevleri için gerekli olan kaynakları görevlerine aktarmak yerine, kaynakların daha azını görevleri için harcamaktadırlar. Bu katılımcılar düşük öz yeterliliğe sahip olanlara göre daha az katılımcı ve gayretli olmaktadır. Bandura ve Jourden'da yaptıkları çalışma sonucunda benzer nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmacılara göre kendine aşırı güven, yüksek düzeyde performans elde etmek için gereken gayretin gösterilmesi için çok az neden yaratmaktadır (Vancouver, Thompson, Tischner, Putka, , 2002: 506-507).

### 1.1.1.2.5.2. Motivasyon

Motivasyon konusu performans konusunda olduğu gibi bir çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Günümüze kadar motivasyon ile ilgili pek çok teori geliştirilmiştir. İş performansı üzerindeki pozitif etkisinin yanında öz-yeterlilik iş motivasyonuna da katkı yapar. Sosyal Biliş Teorisi, çalışanların aksiyonlarını, hem kendilerine özgü, hem de dış kaynaklı motivasyona dayandırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu teoriye göre çalışanların başarmak için gerekli davranışları ne kadar iyi gerçekleştirdiklerine ait öz-yeterlilik düşüncelerine dayalı olarak hareket ettiklerini de açıklamaktadır. Dolayısı ile, bu anlamda çalışanın davranışı öz-yeterlilik dikkate alınmadan tam olarak tahmin edilemez.

Mcauley, Wraith ve Duncan'ın (1991) aerobik kursiyeri olan kadın ve erkeklerle yaptığı çalışmada ise öz-yeterliğin, başarı algısı ve çok boyutlu içsel güdülenme ile olan ilişkisine bakılmış ve yüksek öz-yeterlik algısı olan bireylerin, düşük öz-yeterlik algısı olan bireylere göre içsel güdülenme düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Örneğin, düşük öz yeterliliğe sahip bireyler başarmak için gerekenleri yapabilecekleri konusunda şüphelidirler. Yüksek öz-yeterlilik düşüncesi bireylerde elverişsiz koşullar ve belirsiz sonuçlar altında bile motive edilmiş çabaların sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. bireyin öz yeterliliği tahmin edilebilir, ama davranışın başladığı şekilde sürdürülmesinde motivasyonun önemi reddedilemez (Porter, Bigley, Steers, 2003: 131). Bir iş hakkında kendini yeterli hissetmek pozitif bir deneyimdir. Buna bağlı olarak Bandura ve Schunk'un yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öz yeterliliğin bir işin yapılmasında içsel motivasyonu da etkilediğini bulmuşlardır (McDonald ve Siegal, 1992: 467).

Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 783-805).

### 1.1.1.2.5.3. Kariyer

Bu başlık altında ele alınması gereken diğer bir konu da kariyerdir. Kariyer, bireylerin işe başlamaları, organizasyona bağlılıkları, iş tatminleri gibi bir çok konuda önemli bir yer teşkil etmektedir. Öz-yeterlilik ile ilgili yapılan çalışmalarda da kariyer son derece önemli bir yer tutmuştur.

Bireyler öz-yeterliliklerine olan inançları güçlendikçe, daha fazla kariyer olanaklarının mümkün olacağını düşünürler. Bu nedenle kendilerini farklı mesleki nitelikleri kazanmak için eğitimsel açıdan hazırlarlar. Düşük öz yeterliliğe sahip olan bireyler ise genelde kariyer olanaklarını sınırlı tutmaktadırlar. Çünkü bu bireyler gerekli olan niteliklere gerçekte sahip olsalar da olmadıklarına inanmaktadırlar. Bu kendini bireysel olarak kısıtlama daha çok bireysel şüpheye yol açmaktadır (Wood, Bandura, 1989: 364).

Kadınların erkeklerle organizasyonlarda ve kariyer konularındaki görev merkezli öz-yeterliliklerinin karşılaştırılması ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar bu anlamda kadınlar ve erkekler arasında öz-yeterliliğin düşük ve ya eşit düzeyde olduğunu göstermektedir. Düşük olarak bulunan öz-yeterlilik sonuçları gerçek bir farklılığı yada kadınların yetenekleri hakkında erkeklere oranla daha gerçekçi olduklarını belirtebilir. Erkeklerin ise kendi yetenekleri söz konusu olduğunda kendine fazla güvenmelerinin veya kadınlarının başarılarını, kendi yeteneklerinde görmedikleri şekilde ifade edebilir (Vinkenburg, Jansen, Koopman, 2000: 126).

### 1.1.1.2.5.4. Stress

Günümüz insanının en büyük problemleri arasında sayılan stresin öz-yeterlilik ile olan ilişkisi şu şekilde açıklanabilir. İnsanların öz-yeterlilik inançları motivasyon düzeyini olduğu kadar, tehdit edici bir durumla karşılaşıldığında ne kadar yoğunlukta stres ve depresyon yaşayacaklarını da etkiler (Wood, Bandura, 1989: 366).

Düşük öz yeterliliğe sahip olanların stres ve depresyonu tecrübe etme ihtimalleri daha yüksektir. Çünkü bu bireyler gelecekteki performanslarının başarısızlığa yol açacaklarını düşünürler. Yüksek öz yeterliliğe sahip olanlar ise, stresli durumları idare

edebileceklerine dair bir güvenle olaylara yaklaşırlar. Bu kişiler performans başlamadan da kendilerini strese sokmazlar (Mager, 1992: 35).

Düşük öz-yeterlilik, sosyal yeteneklerin olmamasına dayalıdır. Buna karşılık genel cevap anksiyete olmakta, insanlar arası ilişkilerden kaçınma ile sonuçlanmaktadır. Örneğin, Alden öz-yeterliliğin etkisini affetme üzerinde incelemiştir. Olumsuz geri bildirim ile sonuçlanan kişiler arası davranışlarda, yüksek öz-yeterliliğe sahip olan bireylerde neden dışsal olarak algılanırken, düşük öz-yeterliliği olan bireylerde bu neden içsel olarak kabul edilir (Baron, Byrne, 2000: 182-183).

#### **1.1.1.2.6. Öz-yeterlilik inancının gelişmesinde kültürün rolü**

Kültür kişinin yeterlilik algısının gelişimini etkileyen bir faktör olarak ele alınmıştır. Kişi içinde bulunduğu kültürel yapı içinde sosyalleşir ve kendilik algısı o toplumsal yapıya göre şekillenir. Markus ve Kitayama'ya (1991) göre bireysel benlik kavramı (self concept) birey temelli bilgi ve değerlendirmelere ağırlık verirken, toplulukçubelik kavramı ise daha çok grupta ilgili değerlendirmeler ve sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Diğer yandan Triandis'e (1989) göre bireyci ve toplulukçu kültürlerde kimlik farklı kavramlara temellenmektedir; bireyci kültürlerde sahip olmaya ilişkin ifadeler önemliken (örneğin; benim deneyimlerim, benim başarımlarım gibi), toplulukçu kültürlerde ise kimlik daha çok ilişkilerle ifade edilmektedir (x'in annesi, x grubunun üyesi gibi). Triandis ve arkadaşlarının yaptıkları bir çalışmada toplulukçu kültürlerde en önemli ilişkilerin dikey ilişkiler olduğu (aile-çocuk), buna karşın bireyci kültürlerde ise yatay ilişkilerin (arkadaş-arkadaş) daha önemli olduğu yolunda bulgular elde edilmiştir. Öte yandan toplulukçu toplumlarda kişiye görevden daha fazla önem verilmektedir. Günlük yaşamın stresini azaltmak için grup içindeki uyuma önem verilir, grup üyeleri arasında yarışmacı bir ilişkiden çok dayanışma vardır (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai ve Lucca, 1988). Bu anlamda Hofstede (1986) kültürel farklılığın iki temel özelliği olarak bireycilik ve toplulukçuluk kavramlarını önermiştir.

Yapılan bazı araştırmalar öz-yeterlilik inancının performans üzerindeki etkisinin kültüre bağlı olarak değişebileceğine işaret etmektedir. Örneğin, Schauboeck, Lam ve Xie'in (2000) araştırmasında bireyci kültürü temsil eden Amerikalı deneklerde iş bağlantılı stres ile başa çıkabilmede öz-yeterlilik inancının önemli bir rol oynadığı,

ancak toplulukçu kültürü temsil eden Hong Konglu deneklerde iş bağlantılı stres ile başa çıkabilmede öz-yeterlilik inancından çok kolektif yeterlik inancının önem taşıdığı bulunmuştur.

Yapılan kültürler arası çalışmalarda kişinin kendilik algısına ilişkin kavramların (öz-yeterlilik, benlik değeri) onun sosyal gruplar içindeki ilişki görüntüsüyle de bağlantılı olduğu saptanmıştır (Triandis, Mc Cusker ve Hui, 1990).

Yüksek öz-yeterlilik inancının bireysel performans üzerindeki olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma bulgularından hareketle, yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olan üyelerden oluşan grupların performans düzeylerinin daha yüksek olacağını düşünmek mümkündür. Bununla birlikte, üyelerin öz-yeterlilik inançlarının grup performansı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konuda yürütülen araştırmalarda üyelerin öz-yeterlilik inancının bir bütün olarak grubun performansı üzerindeki etkisinden çok, düşük ve yüksek öz-yeterlilik inancı olan bireylerin grup içindeki performans ve davranışları üzerinde durulmuştur. Örneğin; Sana (1992), tarafından yürütülen bir araştırmada bireysel hedeflerine ulaşmak için diğer bireylerle birlikte hareket etmelerini gerektiren durumlarda, öz-yeterlilik inancı düşük olan bireylerin, bireysel hedeflerine tek başlarına ulaşmaya çalışan yüksek öz-yeterlilik inancına sahip bireylerden daha iyi bir performans sergilediklerini gösteren bulgular elde edilmiştir. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre, düşük öz-yeterlilik inancına sahip olan bireyler grup hedefleri için çalıştıkları durumlarda, bireysel hedeflerine ulaşmak için çalıştıkları durumlara göre daha iyi bir performans göstermektedirler. (Akt. Pinder, 1998)

Wollman ve Stouder (1991) güçlü bir öz-yeterlilik algısının bireylerin çevrelerini değiştirmek için diğer insanlarla birlikte ortak bir çaba içine girilmesine öncülük ettiğini, buna karşı düşük öz-yeterlilik duygusuna sahip olan bireylerin çevrelerini etkileme konusunda çaba göstermelerinin faydasız olduğunu düşündüklerini öne sürmüşlerdir. Brockner (1988); tarafından Yapılan bir başka araştırmada öz-yeterlilik inançları yüksek olan iş görenlerin daha olumlu örgütsel vatandaşlık özellikleri taşıdıklarını ve işlerinde görevlerinin gerektirdiğinin ötesinde çaba sarf ettiklerini gösteren bulgular elde edilmiştir (Akt. Pinder, 1998).

Yine Triandis ve arkadaşlarına göre toplulukçu kültürlerde davranışlar grup normları tarafından düzenlenirken bireyci toplumlarda ise birey davranışlarını sevdiği

ve sevmediği şeylere göre düzenler. Batı toplumlarında (bireyci toplumlar) bağımsız olmaya, kendine özgü olmaya ve içsel yüklemelere önem verilirken; Asya toplumlarında (toplulukçu toplumlar) ise birbirine bağlı olmaya, ilişkilere ve sosyal çevreye önem verilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Hofstede (1986) ve Triandis (1989) ise yaptıkları çalışmalarda gösterilen performans açısından da kültürler arasında bazı farklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bireyci toplumlarda bireysel performanslara ve başarılaraya önem verilirken toplulukçu toplumlarda ise grup üyelerinin başarılarına ve performanslarına önem verildiğini saptamışlardır. Diğer bir grup araştırmacıya göre, bireycilik ve toplulukçuluk örgüt içindeki sosyal ilişkiler açısından önemli bir yer tutmakta ve kişinin benlik algısının ve davranışlarının şekillenmesine hizmet etmektedir (Early, Gibson ve Chen, 1999).

### **1.1.1.3. Problem çözme becerileri**

#### **1.1.1.3.1. Problem çözme**

Davranış bilimcilerinin bir çoğu, insan hayatının dönemlerinin önemini ve özelliklerini ortaya koymaya çalışan çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Her dönemin kendine özgü özelliklerinin olduğu gibi yine o dönemlere ait problemler de farklılaşmaktadır (Serin, 2001).

Problem denilince genelde “bir şeylerin aksaması ve rahatsızlık yaratması” anlaşılır (Yıldırım, 1999: 99).

Bu tanım problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır. Bunlar (1) Problemin karşılaşılan kişi için bir güçlük olduğu, (2) kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve (3) kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümlerle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır. Bu özellikle problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun problem olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun diğer bazılarında göre olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir.

Problem çözme ise problem kavramına bağlı olarak “*Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir*” şeklinde tanımlanabilir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması çok önemlidir. Birey anlayamadığı bir



problem için, çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözme süreci; “Net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır” şeklinde açıklanabilir (Altun, 2003).

Günlük konuşmalarda problemden söz edildiğinde problem sözcüğünün herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığı varsayılır. Oysa “problem” sözcüğü ile anlatılmak istenen çoğu zaman açıkça belli değildir. (Öğülmüş, 2001: 2). Problem dendiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemlerin çözümlerini gerektirir (Cüceloğlu, 1999).

Giderilmek istenen her güçlük, başlı başına bir problemdir. Güçlüğü giderilmesinin istenilmesi için, insanı fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. O halde problem insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur (Karasar, 1991). Bilim adamına göre problem önceden öğrenilmiş teorem yada kurallar yardımıyla çözümü istenen bir soru iken aslında cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir sorudur (Bilen, 1999: 161). Bilim adamı herkesi ilgilendiren genel problemlerle ilgilenir. Herkesi genel olarak ilgilendirmeyen bireysel ve özgün problemlerde mevcuttur (Sonmaz, 2002:1-6).

Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem kavramını zorluk seviyelerine göre ikiye ayırmaktadırlar. Bunlar, herkes tarafından kabul edilen objektif zorluk ve kişi tarafından algılanan sübjektif zorluktur. Kişiler günlük yaşantılarında karşılaştıkları bir problemi birbirlerinden farklı değerlendirebilirler. Bazıları karşılaştığı bu problemin üstesinden gelebilecek becerilere sahip olduğuna inanırken buna karşın bazıları karşılaştıkları bu problemin üstesinden gelebilecek beceriye sahip olmadıklarına inanabilirler. Kişinin kendisini etkili yada etkisiz problem çözen olarak değerlendirmesi problem çözme performansını doğrudan etkilemektedir. Kısacası, problem kavramının bir bütün olarak tanımlandığı gibi çeşitlerine ayırarak yada zorluk seviyelerine göre de tanımlandığı görülmektedir.

Problem, bir kimsenin hedefe ulaşmada topladığı mevcut güçlerinin karşısındaki engellenme ve bu engellenme sonucu yaşanan çatışma durumudur (Yavuzer, 2002; Cüceloğlu, 1999; Morgan, 1999). Engellenme hedefe ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu tanım, bireysel ve öznel problemler için yapılmış bir tanımdır.

Problem durumu bir olağan dışılığı statik dengenin bozulmasını kısaca krizi tanımlamaktadır. Karşılaşılan bütün problemlerde var olan üç temel özellik şöyledir;

- Bireyin belirlediği bir amacı vardır.
- Bireyin amaca ulaşma yolunda karşısına bir engel çıkmaktadır.
- Birey kendisine amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duymaktadır ( Bingham, 1998: 18-23).

“Bir problem nasıl ortaya çıkar?” sorusu etrafında düşünüldüğünde kişisel algılama faktörlerinin etkili olduğunu görebiliriz. Problemin var olması her zaman onun problem olarak algılanacağını göstermez. Çok kere problemden önce bir şeylerin doğru gitmediği duygusu yada bir şeyin yanlış olmasından, istenmesinden ve gerekmesinden duyulan rahatsızlık ortaya çıkar (Weiss, 1993: 16).

Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemenin tamamı, problem çözme becerileri gelişmiş insanlar tarafından yapılmaktadır. Problem çözme gücü sayesinde, araçlar ve yöntemler gelişmekte ve yaşam biçimlerimizde de bu ilerlemeler olumlu yönde değişikliklere neden olmaktadır. Ayrıca, problem çözme becerisi günlük hayatımızın da her aşamasında vazgeçilmez bir beceridir. Örneğin basit bir alışverişten önemli sorunların çözümüne kadar her durumda problem çözme becerisinden yararlanılmaktadır.

Günlük yaşantılarında insanlar problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşmaktadırlar. Nereden, nasıl alışveriş edeceği, iş yerinde amirine bir istediğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği, vb. böyle durumlar birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri, çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürlerine başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Akt. Serin, 2002; Karasar, 1986).

Problem bilinen yada belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Bu unsurların tamamıyla bilinmez oluşu bireyin mevcut problemlere karşı duyarlılığını engeller. Öte yandan alışkanlıklar, durumun gerektirdiği hususları alışa gelmiş veya önceden kazanılmış davranışlarla karşılamak gibi bir sonuca götürür. Problem duygu, anlayış, eylem problemi ya da bunlardan ikisinin hatta üçünün iç içe girdiği bir problem

olabilir. Bu açıklamalardan bireysel ve özgün problemlerde kişinin kendi algılamalarının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler tamamıyla duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılamaya açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır. (Bingham, 1998: 18-23; Cüceloğlu, 1999: 219).

Kişisel algılamalar aynı zamanda kişiler arası problemlerde de önemini korumaktadır (Sonmaz, 2002). Kişiler arası problemler, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim arasındaki farkı algıladığı bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir. Yalnız kişiler arası değil, tüm problemlerin oluşum nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Öğülmüş, 2001: 9-15; Bingham, 1998: 89); kaynak kıtlığı karşılanamayan psikolojik gereksinimler, değerlerin farklılığı, ekonomik, sosyal, bedensel gelişmeyle ilgili ihtiyaçlar.

Sonmaz'a (2002) göre; “var olan dengemizi bozan”, “birey ve grup için çözülmesi gereken bir zorluk” olan problemler, aynı zaman da “zihinsel potansiyelimizi, yaratıcılığımızı ve azmimizi” ortaya çıkarmak için bir fırsattır. Kişiden kişiye farklılık gösteren problemler aynı zamanda değişimin ve gelişimin de bir parçasıdır. İlerleme ve gelişim için problemler çözülmelidir.

Sungur (1992), problemi bir amaca erişmede karşılaşılan güçlükleri çözme süreci olarak belirtmiştir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını aramaktır. Bu bakımdan problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi beceri kapsamlı bir yetenektir ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.

### 1.1.1.3.2. Problem çözümede farklı modeller

#### 1.1.1.3.2.1. Hermann'a göre yaratıcı problem çözme

Hermann, beyin yapısı ve aynı zamanda da düşünme üzerine çalışmış bir uzmandır. Beyni fonksiyonel olarak dört kadrana ayırmıştır. A ve B kadransları sağ yarım kürede, C ve D kadransları sol yarım kürede yer almaktadır. Her bölümün dili değerleri ve bilme şekilleri vardır. Ona göre insanlar beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkla kullanmazlar. Herkesin, değişik şekilde baskınlıklar geliştirdiği kendine özgü düşünme tercih modeli bulunmaktadır. Bu tercih yoluyla davranışlarda farklılaşır. İnsanlar bir problem çözme durumunda kendi baskın modlarını kullanmaktadır. Hermann yaratıcı problem çözümenin beyin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul eder. Her insanın genetik olarak öğrenme ve düşünme yetenek ve tercihleriyle doğduğunu ve dünyaya bu yetenek ve tercihlerle cevap verdiğini söylemekle birlikte beyin sürekli olarak belli bir düşünme biçiminde kullanmanın o kadransların gelişmesini sağladığını da belirtmektedir (Akt. Sonmaz; Lumsdaine and Lumsdaine, 1995: 76-77).

Yaratıcı problem çözümede altı değişik zihinsel melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu altı melekeyi altı meslek grubu ile karakterize etmektedir. Bu meslek grupları hem farklı düşünce tiplerini hem de probleme farklı açılardan yaklaşmayı tanımlamak üzere kullanılmaktadır:

**Dedektif:** Problemi tanımlamak için bulabildiği tüm bilgileri toplar.

**Kaşif:** Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar ve bulunduğu bağlam içinde problemi tüm yönleriyle ele alır.

**Sanatçı:** Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretir.

**Mühendis:** Fikirleri geliştirir. Ham fikirleri pratik ve uygulanabilir hale getirir.

**Yargıç:** Fikirleri yargılar ve en doğrusunu seçer.

**Prodüktör:** Çözümün uygulanması için taktik planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 1997: 117).

### 1.1.1.3.2.2. John Dewey'e göre problem çözme modeli

J. Dewey'in sisteminde, okulda her olay, çocuğun kendi hareket ve etkinliklerine konu olarak aldığı bütüncül problemlerin karakterleri esas tutularak açıklanmalıdır. Dewey'e göre yaşamda asıl ve önemli olan husus, bilgi değil, herhangi bir işi yapma alışkanlığı kazanmış olmak ve bu iş için gereken materyali toplayabilecek güçte olmaktır. Dewey günümüz okullarının öğrencilere sadece bilgi vermemesini, yeni problemlerle baş etme alışkanlığı ve gücünü de kazandırması gerektiği üzerinde durmuştur. Problem çözme sistemini, bir başka deyişle, iş ilkesini okul temel ilkesi haline getirmiştir (Hesapçıoğlu, 1997: 124).

Dewey öğrencide problem çözme sürecini beş aşamada açıklamıştır. İlk aşamada problemin çıktığı nokta anlaşılmaya çalışılır. Kişisel problemler yerine sınıftaki öğrencileri ilgilendiren ortak problemlerin farkına varılır. İkinci aşamada problem herkesçe anlaşılır biçimde tanımlanır. Problemin ana hatları açıkça belirlenir. Öğrencinin kişisel problemi engellenmişse de, kendince problemi tanır ve tüm öğrenciler problemi geniş bir görüş alanı ve nesnel bir yaklaşımla tanımlarlar. Üçüncü aşamada problemin çözümü için varsayımlar ortaya konur. Dördüncü aşamada en uygun varsayım belirlenerek denenir ve son aşama uygulama aşamasıdır (Varış, 1994: 123).

### 1.1.1.3.2.3. Davranışçı kurama göre problem çözme

Davranışçı kuramın temsilcilerinden Thorndike'ye göre psikoloji sadece gözlenebilen davranışlarla uğraşmalıdır; yani zihinsel ya da bilinç deneyimleri psikolojinin araştırma alanına girmemelidir ve davranışlar, uyaran-tepki zinciri şeklinde ele alınmalıdır. Davranışçı kuram sadece problem çözme davranışına yönelik deneyler gerçekleştirmemiştir. Bu yüzden, davranışçı yaklaşımın problem çözme davranışını anlamak açısından bazı deneyleri incelemek gereklidir. Bunlardan biri olan Thorndike'nin gerçekleştirmiş olduğu deneydir, bu deneyde aç bir kedi kapısında birden fazla açma mandalı olan bir kafese, bir miktarda yiyecek de kafesin dışına konulmuştur. Kedi, ilk olarak yiyeceğe doğru rastlantısal girişimlerde bulunmuştur. Bu rastlantısal girişimler azalarak kapıdaki mandalları açmaya kadar devam etmiştir. Görüldüğü gibi

yiyecek (uyaran) problem, yiyeceğe ulaşmak kedinin çabaları (tepki) problem çözümü olmaktadır (Schultz, 1981).

Yaptığı deneyler sonucunda Thorndike, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğunu ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise, sınıma-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıma-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarsak kullanılabilir (Erden ve Akman, 1996: 217).

Thorndike'ye benzer olarak Watson'a göre insan davranışları uyaran tepki zinciri içerisinde ele alınmalıdır. Watson, daha karışık tepkilere hareket (act) adım vermiştir ve şu şekilde gruplandırmıştır: içsel ve dışsal; öğrenilmiş ve öğrenilmemiş hareketler, içsel hareketler gözlenemez olduğu için bunları psikolojinin dışında tutulması gerektiğini ileri sürmüştür (Schultz, 1981).

Watson'un yaklaşımı şu şekilde yorumlanabilir, kişinin problemi ve problem çözme becerilerini geçmiş yaşantılarına göre nasıl değerlendirdiği, problemi nasıl tanımladığı, alternatif çözüm yollarını nasıl oluşturduğu, nasıl karar verdiği gözlenemediği için psikolojinin dışında tutulmalıdır. Buna karşın kişinin problem çözümünü uygulamaya koyması gözlenebilir bir davranış olduğu için psikolojinin kapsamına alınmalıdır.

#### **1.1.1.3.2.4. Gestalt kuramına göre problem çözme**

Davranışçı yaklaşımın davranışı, uyarıcı ve tepkilere bölmesine karşı çıkan Bilişsel yaklaşımın başlangıcı sayılabilecek Gestalt yaklaşımına göre, problem çözme bütünün parçaları arasındaki ilişkilerin bir anda algılanmasıyla meydana gelmektedir. Bu bir anda meydana gelen algılamaya farkındalık denilmektedir yani problem çözme farkındalık kazanmadır (Boume, 1986).

Problem çözmeyi incelemek amacıyla Kohl tarafından gerçekleştirilen deneyde, bir kafeste bulunan bir şempanzeden kafesin dışındaki muzlara ulaşması istenmiştir. Bunu gerçekleştirmesi için şempanzeye boyları muzlara yetişmeyen iki adet sopa verilmiştir. Kafes içindeki şempanze, ilk önce sopalardan birisiyle muzlara ulaşmayı

denemiş ama başarısız olmuştur. Daha sonra birdenbire bu iki sopayı birleştirerek muzlara ulaşabilmiştir. Buradaki problemin çözümü yani şempanzenin sopaları birleştirerek muzlara ulaşabilmesi ilişkilerin bir anda algılanması (farkındalık) sonucunda gerçekleşmiştir (Akt. Benjafield, 1992).

Geştalt kuramı, bilişsel kuram kadar açıklayıcı olmasa da problem çözme sürecinin işleyişim aşamalar halinde ortaya koymuştur. Problem çözmenin basamaklar halinde ilk defa ortaya konması Wallas (1926) tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Geştalt kuramında problem çözme süreci**

Wallas'a (1926) göre, problem çözme süreci değişmez dört aşamadan oluşmaktadır: Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve sonuçların doğrulanması. Kohl tarafından gerçekleştirilen deney, Wallas (1926)'ın ileri sürdüğü aşamalardan oluşan problem çözme süreci şu şekilde ifade edilmiştir (Akt. Benjafield, 1992).

**a) Hazırlık Aşaması:** Problem çözmenin bu aşamasında, problem çözen problemin varlığını fark etmektedir ve problemi çözmek ve anlamak için ilk girişimleri gerçekleştirmektedir. Yukarıda verilen deneye göre değerlendirildiğinde, şempanze kafesin dışındaki muzları fark etmiş ve elindeki sopalarla muzlara ulaşmaya çabalamıştır.

**b) Kuluçka Aşaması:** Problem çözen eğer başlangıçtaki girişimlerde yani hazırlık aşamasında başarısız olmuşsa, problemden bir süre uzak durabilir. Problem çözen, bilinç seviyesinde problemle ilgili olarak çalışmamaktadır. Buna karşın, bilinç dışında problemle ilgili çalışmaya devam etmektedir. Yukarıda verilen deneye göre değerlendirildiğinde, şempanze bir süre muzları elde etme çabasından vazgeçmiştir.

**c) Kavrama Aşaması:** Farkındalık anlamına gelmektedir. Bilinç dışında yapılan işlemler sonlandırılmış ve cevap bilinç düzeyine getirilmiştir. Yukarıda verilen deneye göre değerlendirildiğinde, şempanze iki sopayı birleştirerek muzlara ulaşmıştır.

**d) Sonuçları Doğrulama Aşaması:** Farkındalığın doğrulanmasını ifade etmektedir. Genel olarak bu aşama en son gerçekleştirilir.

Problem çözme ile ilgili olarak bu iki kuram tarafından gerçekleştirilen deneylerden elde edilen bilgi ve genellemeler yararlı bilgiler sağlamıştır. Böyle olmasına rağmen iki yaklaşım da genel bir problem çözme modeli oluşturma konusunda yetersiz kalmışlardır.

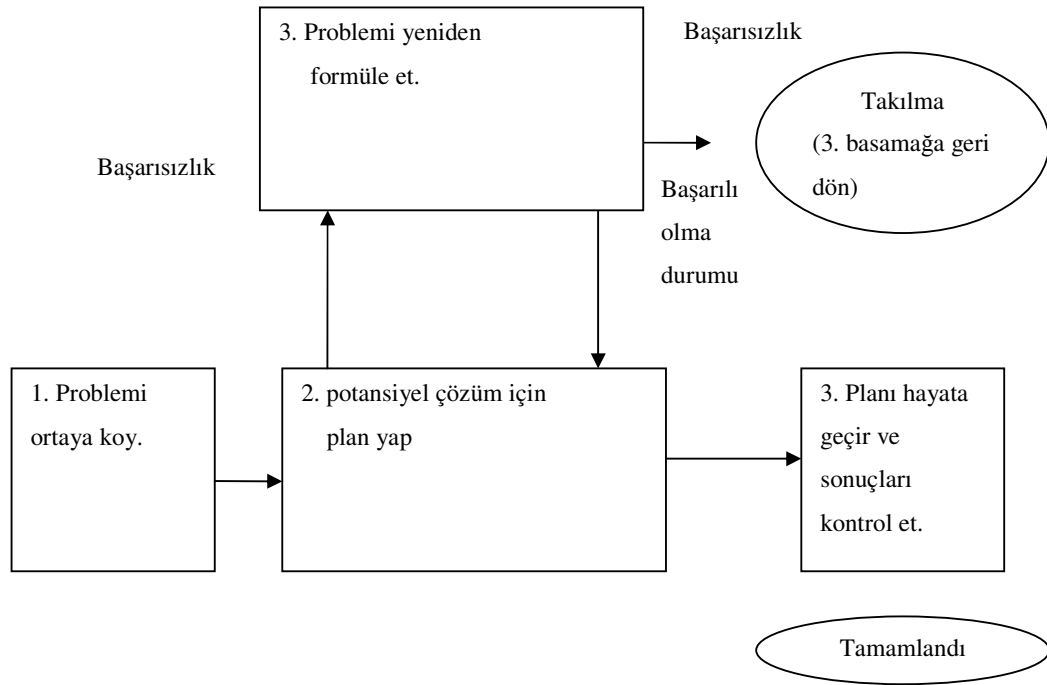
#### **1.1.1.3.2.5. Bilişsel kurama göre problem çözme**

Genel olarak bilişsel kuramda algılama, bellek, dikkat, düşünme, öğrenme ve problem çözme gibi zihinsel konular oldukça kapsamlı ele alınmıştır. Bilişsel yaklaşımda problem çözme ile ilgili birden çok yaklaşım bulunmaktadır.

Problem çözme süreçleri çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Lange (1993)'e göre problem çözme süreci, problemi anlamak, alternatif hipotezler oluşturmak ve bunların arasından seçim yapmak, çözümleri uygulamak ve kontrol etmek basamaklarından oluşmaktadır. Holyack (1995)'a göre ise problem çözme süreci dört basamaktan oluşmaktadır (Şekil 1.3).

- 1) Hedefin belirlenmesi.
- 2) Alternatiflerin oluşturulması.
- 3) Gerekiyorsa problemin yeniden tanımlanması.
- 4) Seçilen alternatifin uygulanması ve sonucunun değerlendirilmesi.





**Şekil 1.3. Problem Çözme Süreci (Glass, 1986).**

Problem çözmeyi basamaklardan oluşan bir süreçten farklı ele alan yaklaşımlarda bulunmaktadır.

Bunlardan Bandura (1972)'nin yeterlilik beklentisi adı verilen yaklaşımında kişinin problem çözme becerileri ile ilgili değerlendirmeleri hem çevrenin etkilerine hem de kişinin bilişsel süreçlerine göre belirlenmektedir. Problem çözmeye çevrenin etkisi, ilk olarak kişinin bebeklik döneminde fiziksel ve sosyal çevreyi nasıl etkilediğine dair deneyler yaparken gelişmeye başlar. Bu girişimler sayesinde çocuk kendi problem çözme becerileri konusunda fikir sahibi olmaya başlar. Problem çözme becerileri ile değerlendirmelerin ilk yapılması, anne ve baba tarafından aracılılıkla olmaktadır. Daha sonra, çocuğun dünyası genişlerken ve akranlarının değerlendirmelerinden etkilenmektedir (Akt. Hjelle, 1982).

Problem çözmeye bilişsel süreçlerin etkisi ise kişinin problemler ve problem çözme becerileri ile ilgili yapmış olduğu geçmiş yaşantılara dayanan değerlendirmelerdir. Yeterlilik beklentisi yüksek olanlar, yaşamlarında ortaya çıkan problemlerle etkili bir şekilde baş edebileceklerine inanmaktadırlar. Yeterlilik beklentisi yüksek olanlar karşılaştıkları engellere karşı başarı sağlayacaklarına inandıkları için

daha fazla çaba harcarlar. Kendi yeteneklerine güvenleri yüksektir ve bu konuda şüpheye düşmezler. Yeterlilik beklentisinin performans ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (Akt. Hjelle, 1982).

Bandura (1972)'nin yeterlilik beklentisi yaklaşımına göre, problem çözmenin sonuçları, birbirinden bağımsız iki süreç tarafından belirlenmektedir. Bunlar probleme yönelme ve problem çözme becerileridir.

Probleme yönelme bileşeni, kişinin problem karşısındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini içermektedir. Bu tepkiler, kişinin problem ve problem çözme ile ilgili geçmiş yaşantılarına dayanmakta ve kişinin problemle ilgili algılamalarını ve değerlendirmelerini etkilemektedir. Bunun da ötesinde, bu tepkiler kişinin problem çözmeye başlamasını; göstereceği performansın etkinliğini; karşılaştığı engellerle ve bunlardan kaynaklanan duygusal problemlerle baş etmek için harcadığı zamanı ve gösterdiği çaba miktarını etkileyerek, kişinin problem çözme performansı üzerinde artırıcı yada engelleyici etkiye neden olmaktadır (Dora, 2003: 14).

#### **1.1.1.3.2.6. Köhler içgörü öğrenmesi yoluyla problem çözme**

Köhler bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda problemin çözümünün dereceli bir deneme-yanılma yoluyla değil aniden olduğunu gözlemiştir. Şempanzenin problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği vardır. Ani oluşu, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermiştir. İlk aşmada problem çözülür; ikinci aşmada çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıksa geri çağrılır. Karmaşık öğrenme burada hafıza ve düşünceyle yakından ilintilidir. (Atkinson, 2002: 257).

### 1.1.1.3.2.7. Psikoloji açısından problem çözme: kognitif psikolojik yardım ilişkileri

Jahoda kişiler arası etkin problem çözme ve sosyal-duygusal uyum ilişkisine kurumsal yaklaşımı ilk getiren araştırmacılardan biridir. Jahoda psikolojik sağlığın, problemi tanıma, kabul etme, olası çözümleri düşünme, karar verme ve harekete geçme gibi problem çözme aşamalarıyla ilişkisini vurgular (Akt. Özusta, 1998: 74).

Rehberlik hizmetlerinin kapsamını ortaya koyan bir çok tanım problem çözme kavramı üzerinde durmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Rehberlik, seçimler ve uyum yapmada, problem çözümede bir kişinin diğerine verdiği yardımdır.”, “Rehberlik, problem çözebilmesi, bağımsız hale gelebilmesi ve içinde yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olabilmesi için bireye yapılan yardım sürecidir.” Rehberliğin amaçlarından biri etkili karar verme problem çözme becerilerini geliştirmektir (Kepçeoğlu, 1997: 79; Kuzgun, 1999: 2).

Problem çözme sürecini danışan-danışman ilişkisinde de görmekteyiz. Psikolojik yardım ilişkileri içinde danışan birey öncelikle kendisine ciddi ve anlamlı görünen bir sorun karşısında olduğunu algılar. Sorunu kontrol edemeyeceğini, çatışmalı duygular içinde olduğunu ve başa çıkamayacağını fark eder. Kısacası bir sorunu vardır, bunu çözmekte zorlanmaktadır. Güvendiği birine sorunu anlatmakla, sorunla ilgili yeni bilgiler görüşler, soruna yeni bakış açıları kazanır. Sorunun karanlıkta kalmış yönlerini daha iyi görmeye başlar. Bu süreç sonunda, problemi daha iyi anlayan ve ne yapacağını bir birey olarak danışmayı sonlandırır (Sungur, 2001: 179; Tan, 1992: 10).

Akademik araştırmalarda ve tanımlarda zihinsel yönü ağırlıklı olarak vurgulansa da problem çözme, ruhsal bir durumdur. Ruhsal duraksamalar içinde mücadelede hazır olma içten gelen duygusal ve zihinsel davranımların arkasındaki “niçin” leri bilinçli bir şekilde ortaya çıkarmaya istekli olma en iyi ve kesin çözüm yolunu araştırma problemin önemine uygun düşen dikkat ve çabayı göstermede ve problemin hayat çevresindeki gerçek yerini aramada yeteri kadar akıllıca hareket etme durumudur. Aynı zaman da bireyi ruh sağlığının olumlu gelişimi, gündelik yaşam içinde karşılaştığı sosyal-kişiler arası problemleri çözme yoluyla yakından ilişkilidir. Her ne kadar çocuklukta kullanılan eksik veya çarpıtılmış problem çözme becerilerinin yetişkinlikte görülen psikopatolojilerdeki rolüne ilişkin kaynaklara ulaşılamasa da bu

boyutun önemli olduğu düşünülmektedir. Gerek çocuğun sağlıklı ruhsal gelişimi gerekse yetişkinlikte karşılaşılabileceği çeşitli bozukluklar açısından, problem çözme becerilerinin öğretilmesi önleyici bir yaklaşım olabilir (Bingham, 1998: 24; Özusta, 1998: 79).

#### **1.1.1.3.2.8. Eğitimsel açıdan problem çözme**

İnsanoğlunun öğrenmesi gereken şeyler sınırlı iken, okuldan okuma-yazma aritmetik gibi temel bilgi ve becerilerin öğretilmesi beklenirdi. Zamanla okullaşma oranları yükseldi. Buna paralel olarak özellikle son yüzyıl içinde dünyadaki bilgi patlaması nedeni ile bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerde arttı. Bunları okulun vermesi olanaksız hale geldi. Bu nedenle, okulda öğrenciye bilgi edinme yolları bilimsel yöntem ve bu yöntemlerle varılan bulgular ve sonuçları öğretilerek problem çözme yollarını öğrenmeleri savunulmaya başladı. (Akt. Sonmaz, Varış, 1994: 10)

Bu yeni eğilim öğrencilerin okulda problem çözme deneyimleri yaşamlarını gerektirir. Çünkü problem çözme, öğrencinin kendi yeteneklerini keşfederek geliştirmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Problem çözme, düşünme, karar verme, çatışmayı çözme becerileri okuduğunu ya da dinlediğini yeniden dış dünyaya aktarmaktan daha karmaşık öğrenme biçimleridir. Öğrenciler, bu becerileri ancak eğitimciler onları gerekli durumlarla yüzleştirirlerse öğrenebilirler. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının karar vermesini bekleyecekleri yerde, bu güçlükleri kendileri çözüm arar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulurlar. (Erden ve Akman ,1996: 215; Sungur, 2001: 189, 248, 249). Bundan yola çıkarak eğitimin en önemli hedeflerinden birinin bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim ortamının ortamında bir problemin çözülmesinden daha çok problem çözme sürecinin kendisi önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problem çözme konusunda düzenli bir gelişme sağlanması güçleşir. Problem çözmenin kendisi etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Çünkü dersane ve çevresi , değişik problemlerin ifade edildiği, araştırıldığı ve çözüldüğü doğal laboratuvarlardır. Karşılaştığı güçlükleri çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya

çalışırken bilgisini, anlayışını ,beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Problem çözme çocuğun iç ve dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Çocuklar bu süreci çözümlenmeye uygulamaya hissetmeye ve problemlerin çözümü için başvuracakları yöntemler üzerinde bilinçli olarak düşünmeye ihtiyaç duyarlar (Bingham, 1998: 25, 269).

Problem çözme eğitim yoluyla çocuğun gelişmesini sağlamak yanında bir öğretim yöntemi olarak da kullanılır ve problem çözerek öğrenme becerisi kazanma anlamına gelir. Öğrenmeyi öğrenme olarak da adlandırılan, problem çözerek öğrenme şu temel ilkeler üzerine oturtulmuştur. Öğrencinin öğretmen yardımıyla problemleri kendi kendine çözerek öğrenmesi, onun gelecekte kendi kendine öğrenme konusunda daha güçlü olmasını sağlar. Öğrenme sürecinde problem çözerken kendi bilişsel psiko-motor, duygusal kapasitesini deneyen ve kendi kendini değerlendiren öğrenci, kendisi için en etkili olan hatırlama ve kodlama-yeniden kodlama stratejilerini iyileştirir, özgün iş üretebilir. Bu yöntemin öğretime uygulanması üç aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada sorunla karşılaşılır ve problem tanımlanır. İkinci aşamada problemin nasıl çözüleceği planlanır ve gözden geçirilir, gerekiyorsa düzeltmeler yapılır. Üçüncü aşamada plan uygulanır ve devamındaki sorunlara hazırlanılır (Ülgen, 1995: 194-197).

Problem çözme yöntemi, bir problem çözümünde genelleme ve sentez yapmada, araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirilmede kullanılır. Problem çözme yöntemi, öğrenci merkezlidir. Öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır, daha kalıcı izli öğrenmeleri oluşturur; bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutum kazandırır. Problem çözümede izlenen yollar tüme varım ve tümdengelimdir (Demirel, 2002: 65).

#### **1.1.1.3.2.9. Örgüt yönetimi açısından problem çözme: decision-making**

Genel tanım itibariyle problem, arzu edilen doğrultuda ilerlerken ortaya çıkan engel veya engeller olarak tarif edilebilir. Bir problem olduğunun kabul edilmesiyle birlikte problem tanımlanmaya başlanır. Çoğu zaman problem tanımlanırken problem ile problemin varlığına işaret eden belirtiler birbirine karıştırılır. Örneğin; baş ağrısı genellikle problem olarak kabul edilir. Fakat daha derindeki başka bir problemin

belirtisi olama ihtimali çok büyüktür. Baş ağrısı problem kabul edilip onu giderici önlem alınabilir. Ama gerçek probleme el atılmadığı için problem yarı yarıya çözülmüş demektir özellikle işletmeler açısından problemin iyi tanımlanması etkili çözümler geliştirmek için esastır. Eğer problemin belirtisi olan ve görünen durumlar için çözümler getirilirse, altta yatan gerçek problem başka şekillerde büyümeye ve problem olmaya devam edecektir. İşte bu nedenle günümüzde organizasyonların karşısına çıkan problemlerin tanımlanması ve çözümünde, problemlerle asıl muhatap olan her düzeydeki elemanın katkısından yararlanma yönünde güçlü bir eğilim mevcuttur. Çünkü, gelişen teknoloji en çok da yönetsel sorunların artmasına neden olmuştur. Yeni yüzyılın yöneticileri çok sayıda ve çeşitli sorunu çözmek durumundadır (Akt. Sonmaz, Koçel, 2001: 57-58; Weiss, 1993: 32).

Yöneticinin işi problem çözmektir; onun değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Hastalık olmasaydı doktorlara, suç olmasaydı polislere gereksinim duyulmayacağı gibi, iş yaşamının gündelik malzemesi olan problemler olmasaydı yöneticilere de gerek olmasaydı. Küçük bir işletmede problemler çok çabuk ortaya çıkar. İşlerin gecikmesi ya da çalışanların gerekli performansı göstermemeleri, kısa vadede mali sonuçlar doğurabilir ve zamanında önlem alınmadığında işletmenin sonunu getirir. Zamanın daha bol olduğu büyük şirketlerde ise tek tek sorunların işletmenin bütünü üzerindeki etkisi daha küçüktür. Ne var ki sorunların üst üste gelen etkileri sonunda çok daha büyük bir felakete sonuçlanır (De La Bedoyere, 1997: 10).

Problem çözme yönteminin en çok kullanıldığı alanlardan biride çatışma konularıdır. Çatışma durumunda çatışmanın esas sebepleri bulunarak onları tamamen ortadan kaldırmak amaçlanır. Burada çatışan taraflar yöneticiler tarafından yüz yüze getirilerek anlaşmazlık konuları üzerinde tartışılır. Çatışan tarafların ortak yönleri ve anlaşabilecekleri konular üzerinde fazla durulur. Anlaşmazlık konularının tamamen giderilmesi için tartışmalar devam eder. Bu yöntem yanlış anlamalardan kaynaklanan çatışmaların giderilmesi konusunda çok etkilidir. Ancak çatışan tarafların birbirinden farklı değer yargılarına sahip olmaları durumunda çözümün bulunması zorlaşır (Akt. Sonmaz, Ertürk, 2000: 233). Bunun için yöneticinin kendisinin de problem çözümüne geniş bir açıdan bakması problem çözümünde etkisi olan faktörleri iyi bilmesi özellikle kişiler arası problem durumlarında bireysel ve özgün faktörlerin önemli olduğunu kabul etmesi gerekir .

Yöneticiler için problem çözme, toplam kalite yönetimi açısından da önemlidir. Toplam kalite yönetimi (TKY) sürekli iyileştirmeyi esas alan bir yönetim felsefesidir.

TKY problemlerin bulunması analizi ve giderilmesi için çoğu istatistik tabanlı bir çok yöntem kullanır. TKY, problemlerin bulunup çözülmesinin yanında işlerin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak yeni yöntem ve yenilikçi yaklaşımları da ödüllendirir (Akt. Sonmaz, Kapucu ve diğ., 2001: 1). İşletmelerde problem çözme iş verimini artırmak, zamanı ve iş gücünü etkin kullanmak kaliteyi arttırmak gibi bir çok yönetsel sürecin kilit noktalarında yer alır.

İşletmelerde kullanılan başka bir teknik de takım halinde problem çözmektir. Takım halinde problem çözme şu temel üzerine yapılandırılmıştır: “Günlük hayatta bir çok problemimizi çözebilir bazılarını da çözümsüz olarak algılarız bazı problemlerimize bir çok çözüm yolu düşündüğümüz halde bir türlü uygulamayız. Bulduğumuz çözümler kimi zaman parlak, kimsenin aklına gelmeyecek türden olabilirken; kimi zaman da rutin çözümlerin ötesine geçemeyiz. Neden bazı problemlerimizi çözmede zorluklar yaşamazken bazılarında saplanır kalırız? Bu problemin cevabının farklı düşünme becerileri gerektiren farklı problemlerde yatıyor olması son derece muhtemeldir. O halde “farklı düşünme becerilerine sahip olan insanlar bir araya geldiğinde problemler için daha çok veri toplanabilir, daha çok sayıda ve farklı türde fikirler üretilebilir ve daha kısa sürede çözüme ulaşılabilir” Bu varsayımdan hareketle bir problemi çözerken takım olmanın bazı avantaj ve dezavantajlarından söz edilebilir.

Problem çözmede takım olmanın avantajları: Farklı uzmanlıkları ve düşünme becerilerine sahip olan kişiler organizasyonda bir araya geldiklerinde daha fazla bilgi sağlarlar. Takım çalışması uzmanların özelliklerine verimli bir şekilde kullanmak için son derece tasarrufludur. Kişiler birbirlerinden etkilenirler birbirleriyle etkileşirler. Takımlarda bir kişinin fikri üzerine bir başkası fikir inşa eder böylece üretim artar. Eğer bir tane en iyi çözüm varsa, takım bunu bulmak için iyi bir şansa sahiptir. Takımlar fırsatları tespit etmek ve daha fazla risk alabilmek için avantajlara sahiptir. Problem çözme ve karar verme sürecine katılan kişiler çözümü kabul etme konusunda sadece bir kişi tarafından geliştirilen ve sadece bir kişi tarafından empoze edilen çözümlere kıyasla daha kabul edicidirler. Takım üyeleri birbirlerinden öğrenebilirler. Takım liderlik becerilerini geliştirmek için destekleyici bir ortam sağlar.

Problem çözmeye takım olmanın dezavantajları: Daha fazla kişi ve efor harcanması gerekir. Sadece problem çözmek için değil takımı oluşturmak için de çaba harcanmalıdır. Takım olarak çok sayıda fikir üretebilir, fakat çok azı gerçekten iyi çözümlerdir. Takımı oluşturan kişiler birlikte hareket edemeyebilirler çatışma veya rekabet olduğunda yaratıcı fikir üretimi azalır. Takımlar gurup olma düşüncesine çok fazla takılırlarsa birbirleriyle aynı düşünceleri ortaya koyarlar. Birbirlerinin düşüncelerine karşı çıkmazlar. Baskı varsa bağımsız fikirlere izin verilmez. Grup üyeleri lider tarafından yönlendirilir. Konuşan bir azınlık guruba yön verebilir. Grup üyeleri sürekli onay kazanmak isteyebilirler (Akt. Sonmaz, Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995: 191).

Yönetimde planlama sürecinin en önemli özelliği karar süreci bir başka deyişle problem çözme eylemi olmasıdır. Okullardaki idarecilerin ve diğer eğitim yöneticilerinin de örgüt yönetimi açısından problem çözme becerisi kazanmaları, okul iklimine yansyacağından öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve karşılaştıkları problemlere bakış açılarını değiştirebilir.

#### **1.1.1.3.2.10. Yaratıcı problem çözme**

Problemler alan, güçlük, karmaşıklık ve süre bakımından değişiklikler gösterdiği için bir çok problemin kesin bir cevabı yoktur. Özellikle kişiler arası problemlerin birden fazla çözümü vardır. Deneyimlerin sınırlılığı daha önce kazanılan haklar gibi bazı faktörler farklı çözümleri görmeyi engelleyerek çözümü sınırlandırır. Bu nedenle eğitimde bir çok farklı alternatif üretme, bir yerine bir çok farklı çözüm bulma eğilimi ağır basmalıdır. Oysa ki eğitim sistemimize baktığımızda çocuklar pek çok kere soruna tek bir çözüm üretmek üzere teşvik edilirler. Problemlerin niteliği ne olursa olsun birden fazla çözüm bulabilmek için bütün olasılıklara yani yaratıcı düşünceye açık olmak gerekir. Fakat problemlere farklı bakış açısı aramak ne kolay ne de doğal bir süreçtir. Çünkü zihin, en olası yorumu üretmek için yapılanmıştır ve o noktadan hareket eder. Farklı bakış açıları bulabilmek ve görebilmek için özenli çaba ve bunu sürekli yapmak için kişinin kendi kendini eğitmesi gerekir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin ve eğitimcilerinin de yaratıcı problem çözmeyi teşvik etmeleri ve kendilerinin de yaratıcı problem çözme süreçleri ortaya koymaları gerekmektedir. Çünkü okulu, sınıfı



yönetmek; farklılıkları yönetmek ve bu farklılıklar yoluyla yeni sorunlara yepyeni çözümler üretecek bireyler yetiştirmek demektir (Sungur, 2001: 144-145; Sungur, 1997).

Eğitimciler “yalnız üstün çocuklar problemlerini yaratıcı bir şekilde çözer” gibi yanlış bir kanıya sahiptirler. Oysa ki yaratıcı problem çözme sadece üstün yetenekli çocukların gerek duyduğu ve geliştirmeleri gereken bir beceri değildir. Her çocuk her zaman bir karasızlık ve şaşkınlık anı yaşayabilir. İşte o zaman o çocuğa daha önce kazandığı sorun çözme becerisi ve teknikleri yardımcı olur. Yaratıcı problem çözme deneyimler, bireyleri hem geleceğin hızlı değişimlerine uyum göstermeye hem de günlük yaşamın artan gereklerine cevap verecek etkin beceriler geliştirmeye daha iyi hazırlayacağından eğitim sisteminin artık tamamıyla yaratıcı problem çözme süreçleri üzerine temellendirilmesi gerekmektedir (Sungur, 2001: 31).

#### **1.1.1.3.3. Problem çözme yaklaşımları**

Problem çözme ,psikoloji, sosyoloji ve tıp gibi konularda akademik bir eğitim almakla kazanılamayacak bir beceridir. Bu söz konusu alanlarda edinilecek bilginin önemli olmadığı anlamına gelmez;gerekli becerilerin kazanılmaması halinde bu bilgilerin problemleri etkili bir şekilde çözmek için harekete geçirilemeyeceği anlamına gelir.Bazı kişilerde yüksek akademik standartlar bile engel olabilir. (Akt. Sonmaz: 2002: 18).

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri ,alışkanlık ve tutumları ile olduğu gibi, aynı zamanda yaratıcı düşünce, zeka, duygular irade, değerler, eylem, bulunduğu ortam ve şartlar gibi unsurları da kendi içinde birleştirir.

Sorunun ifade ediliş tarzı, tanımı, niteliği, probleme yaklaşım biçimini etkiler bu nedenle problemlerin çözümü de bireyden bireye, problemden probleme farklılık gösterebilir. Öyle ki bir insan bir problemin çözümünde geçmiş yaşantı deneyimlerini kullanırken bir başka problemde deneme yanılma yöntemini kullanabilir veya başkalarından yardım alabilir (Ünüvar, 2003).

Problem çözümü çok sayıda deneme yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur" görüşü ile "problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır" görüşü

uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermez. Bu süreçlere önem veren iç görü yaklaşımıdır. Deneme yanılma, "boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür" anlayışı içinde yapılır. Modern bilişsel psikologlar problem çözümünde hem deneme yanılmanın hem de iç görünün geçerli stratejiler olduğunu kabul ederler. Onlara göre, birey problemin çözümüne iç görü yoluyla ulaşmadan önce, birçok deneme yanılmada bulunur ve böylece değişik çözüm seçenekleriyle tanışıklık kurar. Bu tanışıklık devresi iç görünün oluşabilmesi için gereklidir. İç görü problemin bütün öğelerini tanıdıktan sonra ortaya çıkar. Bilişsel psikologlar deneme yanılmanın yalnız davranış düzeyinde değil, aynı zamanda örtük bir biçimde algısal ve bilişsel bir düzeyde de olduğunu kabul ederler. Bu bilişsel deneme yanılmalar, onlara göre iç görüden önce gelir ve iç görüye bir hazırlık oluşturur (Cüceloğlu, 1992). Problem çözmek için başvurulan en eski yöntemlerden biri, deneme yanılma yöntemidir. Ancak deneme yanılma yöntemi ile sorunlara her zaman çözüm bulmak mümkün değildir. Ayrıca bu yöntem zaman alıcıdır. (Arı ve ark., 2002).

Problem çözüme üzerinde ilk sistematik çalışmaların bazıları Thorndike tarafından gerçekleştirildi. Ona göre deneme yanılma yöntemi ile problemler çözülebiliyordu. Gestaltçılar deneyimin problem çözüme üzerinde yararlı olduğu kadar zıt etkilerinin de olacağını belirtmişlerdir. Fakat daha sonraki araştırmalarının ürünü olarak problemlerin varsaydığından daha iyi çözebileceğini iddia ettiler. Problemin yeniden yapılandırılması ve üretici düşünmenin kullanılmasıyla daha kolay çözülebileceğini belirtmişlerdir.

Ohlsson (1992)' ye göre yeniden yapılandırmanın üç yolu:

- 1- Problemi detaylandırma ve ana bilgi ekleme
- 2- Neyin kabullenilir bir hedef veya çözüm olacağına daha geniş düşünülmesi
- 3- Yeniden şifreleme yada yeniden sınıflandırma (Akt. Glatman, Lund, Reisberg, 1998).

Problem çözüme durumuyla karşılaştığımızda, önceki bilgi ve deneyimlerimizden faydalanırız. Önceki deneyimlerimiz problem çözüme bize yardımcı olabildikleri gibi bazı güçlük ve engeller yaratabilirler. Bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yönteme bağlanırız. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu

denir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulamamızı engeller, sürekli daha önce kullanmış olduğumuz yöntemleri uygulamaya yöneliriz (Cüceloğlu, 2002). Pek çok problemin çözümünde diğer kişilerin benzer problemi nasıl çözdükleri bizim için yol gösterici olabilir. Kişisel deneyimlere dayanarak problem çözme de diğer bir pratik dayanak kendi yaşantılarımızda. Ancak zaman içinde şartlar değişebilir, daha önce başarılı olduğumuz deneyim işe yaramayabilir (Arı ve Ark. 2002).

Problem çözümüne deneysel metotların en önemlisi 'yol sonuç analizi' olarak bilinir. Bu da; problemin şu andaki durumuyla hedef aşaması arasındaki farkı bulmayı, bu farkı azaltacak bir alt hedef üretmeyi ve alt hedeflerin ulaşılmasını sağlayacak bir işlem seçmeyi gerektirir. Bu aşamada insan zorluklarla karşılaşır.

Karşılaştırmalı problem çözme ise bilinen bir yol da, şu andaki problem ve diğer ilgili problemler arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Karşılaştırmalı düşüncenin önemi, 'C, D için ne ise A, B için odur' şeklinde problemleri kullanan Sperman (1927) tarafından gösterildi. Karşılaştırmalı problem çözümünde performansının IQ ile yaklaşık 0.8'lik bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Stebber (1977) karşılaştırmalı problem çözme üzerinde çalışmış ve karşılaştırmalı problem çözmeye 6 süreç belirlemiştir. Bunlar:

- 1- A ve B terimlerini şifrelemek (örnek el ve ayak)
- 2- Çıkarım
- 3- Markalama
- 4- Uygulama
- 5- Haklı çıkarma. Önceki işlemlerin doğruluğunun test edilmesi.
- 6- Tepki hazırlama (Akt. Glatman, Lund, Reisberg, 1998).

Facione (1998), problem çözme için en etkili yollardan birisini "eleştirel düşünce" modeli ile probleme yaklaşma olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünce, amacı bir noktayı kanıtlama, bir şeyin ne anlama geldiğini yorumlama ve işbirlikçi de olabilen bir düşünme biçimidir. Bu düşünce tarzında, problemlerle karşılaşıldığında kavrayıcı kabiliyetlere başvurulur. Bu kavrayıcı kabiliyetlerin çekirdeğini yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve kişisel düzenleme- aşamaları oluşturur.

Eleştirisel düşünce, belirli bir konuda mevcut farklı düşünceleri değişik eleklere geçirerek etkili olan yada olmayanları birbirinden ayırır. Problemi çözerken eleştirisel düşünceyi kullanmazsak, aynı konuda yararlı yararsız, etkili etkisiz, ilgili ilgisiz birçok düşünce birbirine girer, verimli bir çözüme yada karara ulaşmaya engeller. Problem çözümümde eleştirisel düşünceyi kullanan kişi, ilk adım olarak karşılaştığı sorunun özünü anlamaya çalışır. Eleştirisel düşünce ile ilgili problem çözme basamakları.

1- Sorunun tanımlanması: a- Hangi sonuçlara ulaşmak isteniyor, b-Sorunun açık olarak ifade edilmesi.

2- Sorunun Çözümündeki seçenekler: Problemin kapsamının, sınırlarının belirlenmesi, b- Belirlenen sınırlara göre seçeneklerin oluşturulması

3- Her çözüm seçeneğinin avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi: a- Tam bir değerlendirme yapılabilmek için diğer nesne ve bilgilere gereksinim olup olmadığının incelenmesi.

4- Çözümün: a- Uygulanacak seçeneklerin belirlenmesi, b- Seçeneğin uygulanması için hangi adımların atılması gerektiğinin belirlenmesi.

5- Problemin çözümü tamamen sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi: Oluşturulan çözümde yapılması gereken yeni ayarlamaların olup olmadığının düşünülmesi (Cüceloğlu, 2000).

Falino (1996)'ya göre sorunu çözmek için acele edilmemelidir. Gerçek sorunun belirlenmesi için yeteri kadar zamana ihtiyaç vardır. Sorunlar değişik biçimlerde olabilir. Bunlar a- Gerçeğe dayalı (doğru yada yanlış yanıtları vardır, çözümü çabuk olur) b- işlevsel c- taktiksel ivedi bir sorunun çözümünde sorun ilk kez gruplara Ayrılmalıdır. Sorunu gruplandırma, sorun hakkında genel bir fikir verir. Bu yöntemde sorunu çözenin ne kadar zaman alacağı tahmin edilebilir ve sorunun büyüklüğü görülebilir. Problem çözme yöntemi ise:

- 1- Sorunu gruplara ayırma
- 2- Gerçek sorunu belirleme
- 3- Sorunu tanıma
- 4- Olası çözümler üretme
- 5- Seçenekleri değerlendirme
- 6- Karar verip uygulama.

Problem çözüme ister istemez belirli bir zaman ve bedensel ve zihinsel güç de gerektirir. Her şeyden önce problem çözüme bireylerde eğitsel etkinliklerle oluşabilecek olan bir beceridir. Eğitim sisteminin gerek yapı gerekse işleyişiyle bireylerin problem çözüme becerilerini geliştirici bir özellik taşıması gerekir. Bu maksatla da bireylerin eğitimlerinin her aşamasında eğitsel etkinliklere aktif biçimde katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Onlara bazı problemler verilmeli ve kendi çabaları ile çözmeleri istenmelidir (Başaran, 1994). Bu araştırmada PÇE'nin 6 Boyutunu Oluşturan belirtilen problem çözüme yaklaşımları açısından değerlendirilecektir.

### **Araştırmada ölçülen problem çözüme yaklaşımları**

**1- Aceleci Yaklaşım:** Bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmesidir. Ayrıca bireyin problem konusundaki değişik etmenleri ve problemle başa çıkma konusunda değişik yöntemleri dikkate alıp almadığını içerir.

**2- Düşünen Yaklaşım:** Bireyin problem çözümünde karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartması, ölçmesi ve karşılaştırma yapabilmesidir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında problemi anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

**3- Kaçınan Yaklaşım:** Bireyin problem karşısında problemi tanımaya çalışmaması, problemin çözümü için hiçbir fikir yürütmemesi, problem çözümünde başarısız olma kaygısı yaşaması, problemi çözüme konusunda hiçbir değerlendirme yapmamasıdır.

**4- Değerlendirici Yaklaşım:** Bireyin problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırmasıdır. Problem çözüme sürecinin her aşamasında çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurup her biri üzerinde değerlendirme yapabilmeyi içerir.

**5- Kendine Güvenli Yaklaşım:** Bireyin problem karşısında problemi çözme konusunda kendine güvenmesidir. Bireyin problemi çözebilme konusunda kendini yeterli hissetmesidir.

**6- Planlı Yaklaşım:** Bireyin problem karşısında planlı bir şekilde elindeki verileri kullanarak çözüme ulaşması, probleme odaklanmasıdır. Aynı zamanda problem çözümü zor da olsa kendisinin yetenekli olduğunu düşünmesidir (Ünüvar, 2003: 38-43; Arslan, 2002: 21-22).

#### **1.1.1.3.4. Problem çözme basamakları**

Problem çözümede dört aşama olduğu bazı psikologlar tarafından ileri sürülmüştür (Akt. Cüceloğlu, 1999; Johnson, 1944). Bu aşamalar tanıma, üretme kuluçka ve değerlendirme aşamaları olarak adlandırılır. Tanıma aşamasında, ortaya çıkan bir problemi oluşturan durumu ve engelleri tanımaya çalışırız. Üretme aşamasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlarız. Bu seçenekleri uygulamaya koyar ve değerlendiririz. Uygulamalardan hiçbiri çözüm getirmiyorsa, o zaman, bir tür kuluçka devresine girer, problemi bir yana bırakır, başka şeylerle uğraşırız ve daha sonra probleme yeniden geri döneriz. Yeniden değerlendirme yapar ve problem çözüme ulaşmıncaya kadar bu aşamalardan tekrar tekrar geçeriz. Aşamalar her zaman bu sıralamada gelmeyebilir, bazen atlamalar olur ve belirli bir sırayı izlemeyebilir (Cüceloğlu, 1999).

Problem çözerken bir hedefe ulaşmak için uğraşılır, ancak hedefe ulaşmak için gerekli araçlar elde değildir. Bunun için hedefi alt hedeflere, bu alt hedefleri de daha alt hedeflere ayırmak gerekir. Bu süreç uygun aracı sağlayacak bir düzeye kadar devam eder. Alt hedefler basamaklar şeklinde gösterilebilir. Her problem için bu basamakların tamamı kullanılmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sırayla yapılmayabilir. Problem çözen kimse önceden hiç tahmin edilmeyen bir tarzda basamaklar arasında değişim yapabilir. Bazı problemler önermeli bir canlandırmayı kullanarak daha kolay çözümlür; bazı problemlerin çözümünde en iyi yol ise canlandırmadır (Atkinson, 2002: 331, 340).

Bingham (1998: 26), problemi aşamalandırırken J. Dewey'in yaklaşımından yararlanmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak.
- İkincil problemleri kavramaya çalışmak.
- Probleme ilgili veri ve bilgileri toplamak.
- En uygun verileri seçmek ve düzenlemek.
- Muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
- Uygun olanlar arasından en iyisini seçmek çözüm yolunu uygulamak.
- Problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Heppner (1978)'e göre etkili problem çözme süreci beş aşamadan oluşur.

Bunlara a-Genel oryantasyon, b-Problemin tanımlanması, c-Seçeneklerin üretilmesi d-Karar verme, e-kontrol etme ve değerlendirme. Heppner her aşamanın farklı yöntemler içerdiğini savunur.(Ünüvar, 2003: 42)

Bilen (1999: 162), problem çözmeye farkındalık ve deneme-yanılma gibi kavramların bakış açısından belli basamaklar geliştirmiştir:

- Problemi farkına varma.
- Problemi tanımlama.
- Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama.
- Denenceler kurma.
- Denenceleri sınama.
- Çözüme ulaşma.

Yıldırım (1999: 101)'ın gösterdiği aşamalar öğrenme açısından değerlendirilmiş ve daha genel basamaklarla gösterilmiştir:

- Problemin tanımlanması.
- Nedeninin bulunması.
- Çözümün üretilmesi ve uygulanması.
- Sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme.

Ülgen'de (1995: 197), problem çözmeyi öğrenmenin, öğrenmeyi öğrenmeye yol açacağını savunmuştur. Ona göre problem çözümünde şu yol izlenmelidir:

- Problem ortaya konur: Problem tanımlanır. Problem tartışılır.
- Problem analiz edilir: ihtiyaç ve beklentiler tanımlanır.
- Hedeflere nasıl ulaşılacağı, yöntemin ne olacağı kararlaştırılır.
- Değişiklikler yapılır.
- Yeni teknikler işleme konur.
- Kullanılan tekniğin etkisi yakından izlenir.
- Bir sonraki probleme geçilir.

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve bütün problem çözenlere tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir (Bingham, 1998).

Problemin özelliğine göre aşağıda verilen değişik problem çözme şekilleri vardır;

- Problem yapısı ile sınırlı kalmamak, sınırların dışına çıkmak, şeklinde olan yaratıcı yaklaşım
- İhtiyatlılık, tedbirli olma, mükemmeliyetçilik, önceden düşünme şeklindeki sorumlu yaklaşım
- Kişilerin aktifliğine dayanan, probleme değişik açılardan yaklaşabilmeyi ve çok yönlü bakabilmeyi içeren, aktif yaklaşım
- Yeni bilgileri alma, doğmatik olmama, dışarıya açık olmayı içeren açık yaklaşım
- Değişik aşamalardaki mevcut çözümlerden yararlanmayı içeren benzerlik arayabilme
- Sistematik problem çözmeyi içeren, sistemli yaklaşım
- Problemi yeniden tanımlama veya yapısını değiştirmeye hazır olmayı, gerektiğinde yöntemi değiştirmeyi içeren esneklik



- Bilinmeyen kısımları azaltarak, bilinen kısımlarla ilerlemeyi hızlandırmayı içeren eleyici düşünme
- Probleme kolay bir çözüm yolu olarak eskiden bilinen ve uygulanan metotları kullanmak şeklindeki klasik yaklaşımdır (Akt; Coşkun, Arslan, 2001: 10; Tadeusz, 1993).

Problem çözme davranışı, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel ve temel yönleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir;

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
- Problemle ilgili verileri ve bilgileri toplamak.
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yolları tespit etmek.
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek .
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak.
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Akt. Coşkun Arslan; Bingham,1998).

#### **1.1.1.3.5. Problem çözme ve öğretmen**

Eğitimciler, eğitimin belli başlı amaçlarından birinin çok yönlü düşünebilen ve problem çözebilen kişiler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadırlar (Aşkar, 1998).

Gagne'ye göre, eğitim programlarının nihai amacı; öğrencilere gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözmeyi öğretmek olmalıdır (Akt. Senemoğlu, 1977).

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir. Özellikle kişiler arası problemlerin çözümü, kişiler arası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır (Çam, 1999). Çocukluk ve gençlik yıllarında evde ve okulda yeterince problem çözme deneyimi kazanmamış kişilerin bu eksikliklerini kısa sürede telafi etmeleri pek mümkün olmamaktadır (Türer, 1991). Çocuk problem çözmeye imkan verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlükler üzerine çözüm yolları bulması için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur (Bingham, 1998).

Tabiatları, yetenekleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı bir çok kimseyi bir araya getiren; çocuğun büyümesi ve gelişmesi alanında materyal sağlayan bir okul çevresi problemleri seçme, tanıma ve çözme bakımından uygun bir yerdir (Bingham, 1998). Çeşitli gözlem ve çalışmalar; öğretmenin öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretmenin tavırlarını benimsemekte, psikolojik durumunu yansıtmakta, kanılarını paylaşmakta, davranışlarını taklit etmekte ve onun ifadelerini kullanmaktadır (Saracaoğlu, 1991). Çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için öğretmen bir kaynaktır. Öğretmen, çocuklara yeterliliklerini hatırlatarak ve problemlerini çözmek bakımından yeteneklerine inandığını söyleyerek onlara etkili bir rehberlik yapar (Bingham, 1998). Etkili bir problem çözme becerisine sahip öğretmenler öğrencilerin hem kendi problemlerini çözmesinde hem de etkili problem çözmeyi öğrenmesinde yardımcı olabilirler.

Öğretmenler, etkili problem çözme stratejilerini ,öğrencilerin kazanmaları için öğretme-öğrenme ortamında problem çözmeyi nasıl planladıklarını sesli düşünerek model olmalıdırlar. Böylece etkili problem çözme stratejilerine sahip öğretmen, öğrencilerle yaşantılarını paylaşarak onları da birer etkili problem çözücü haline getirebilir (Senemoğlu, 2002).

İnsanın eğitiminde, insanların çeşitli yaşantılara uyum sağlamasında en önemli görev okula ve öğretmene düşmektedir. Okulda çocuğu en yakın olan kimse öğretmendir. Öğretmenin çocukla olan ilişkileri onun kendisini değerli bir varlık olarak görmesini, kendine güvenmesini ve kendi benliğini kabul etmesini sağlayacak veya sağlamayacak biçimde olabilir (Kılıççı, 1992).

Bu amaçla bireyi yetiştirme ve bireye örnek olma gibi büyük bir göreve sahip öğretmenlerin de problem çözmeye konusunda etkili olması beklenmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

#### **1.1.1.3.6. Problem çözme yöntemleri**

Problemleri çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bu konuda bir çok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikleri olan bu yöntemlerle problemleri başarılı bir şekilde şunları gerektirir: Problemi olan kişinin bakış açısından problemin nasıl görüldüğü üzerine ortak anlayışa ulaşmak, problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapmak, gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçlar saptamak ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geribildirim almak (De La Bedoyere, 1997: 16). Tüm bu amaçlara ulaşırken tercih edilecek bazı yöntemler mevcuttur. Bunların bazıları aşağıda gösterilmiştir.

##### **1.1.1.3.6.1. Iraksak düşünme**

Iraksak düşünme becerileri, pek çok nesnel doğru yanıtı olan ya da belki de hiç olmayan sorulara pek çok olası çözümler bulmayı sağlar. Iraksak düşünme, yaşamdaki bir çok karmaşık sorunun yanıtını bulmak için faydalıdır. Çünkü bu düşünme biçimi, insanları çeşitli olasılıkları, seçenekleri ve sonuçları düşünmeye zorlar (Gartenhause, 2000: 13).

Problemi çözmeye çalışmadan önce, onun üzerine mümkün olduğunca çok ve çeşitli açılardan düşünmek gerekir. Iraksak düşünmeyi problem çözmeye kullanmaktaki amaç, problemin ne olduğu hakkında bir fikir edinmektir. Ele alınan durumun içerdiği anlamların ve ilk başta kopan nedensel bağlantıların, yaratılan tabloda yeniden ortaya çıkmasıdır. Belirtiler düşünülür. Bu belirtiler, bütün tablo birden görülebilecek şekilde, varsayımsal bağlantılarla birbirine bağlanır. Bulmacaya benzeyen bu sürecin bir yerinde problem tanımlanmaya başlar (Weiss, 1993: 54).

### **1.1.1.3.6.2. Yakınsak düşünme**

Yakınsak düşünme ise düşünceleri doğru yanıtların belirlenmesi doğrultusunda odaklaştırır ya da “yakınlaştırır”. İraksak düşünmenin tam tersine yakınsak düşünmede problem, önce küçük parçalara ayrılır. Sonra her parça incelenerek en çok hangisinin üzerinde çalışmaya değecek kadar önemli olduğuna karar verilir. Yakınsak düşünme uygulandığında bazen problemin bir parçasını çözmekle tümü çözülebilecek hale gelir. Özellikle yayılmış problemler, bazen parçaları alıılmamış bir tarzda birleştirme yoluyla da çözülebilir. Varsayımlarla düşünme, aslında var olmayan ama istendiği ve kaynaklar uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde varolabilecek bir durumu gözünüzde canlandırabilmeyi sağlar. Bu hayali dünyada olup bitenlerin gerçekte meydana gelmesi pek muhtemel değilse de, en azından mümkündür. Fikirler üretilirken analizden ve eleştiriden geçirilemez (Gartenhouse, 2000: 13; Weiss, 1993: 55).

### **1.1.1.3.6.3. Beyin fırtınası**

Bireyi yaratıcı düşünmeye zorlayan bu tekniğin esası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek, fikir üretmek ve belirli bir durum veya probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. Grup üyeleri, önceden saptanmış bir gündemle toplantıya gelirler. Sürece aktif olarak katılmayan biri, toplantıya başkanlık eder. Bu kişi grubun bir üyesi olmakla birlikte, onun, problem çözümüyle birinci dereceden ilgili biri olmaması daha iyi olur (Özden, 1997: 127; Demirel, 2002: 67; Weiss, 1993: 57; Bilen, 1999: 158).

Beyin fırtınasının temel ilkeleri şunlardır: Beyin fırtınasının ne amaçla yapıldığı belirtilir. Herkesin katılımının önemli olduğu vurgulanır. Üyeler mümkün olduğunca çok fikir ileri sürer. Fikirlerin açıklanması, savunulması, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve yargılanması istenmez. Kişinin hayal gücünün rahatça kullanabilmesi ve zihninde imgeleme yapabilmesi için düşüncelerinin yargılanacağı endişesinden uzak olmalıdır. Fikir üretme artık kimsenin aklına yeni bir fikir gelmeyinceye dek devam eder. Fikir üretme sona erince analiz yapılır. Fikirler incelenerek ortak fikirler bir araya toplanır (Özden, 1997: 128; Demirel, 2002: 68; Weiss, 1993: 58; Bilen, 1999: 158).

Beyin fırtınası yönteminde grubun ideal büyüklüğü 12 kişidir. Grupta ele alınacak problemin genel olmaktan çok özgül ve önceden iyi tanımlanmış olması gerekir (Germeyan, 1996: 161).

Beyin fırtınasında ne kadar çok fikir üretilirse, yüksek kalitede bir çözüm üretmek o kadar elverişli olacaktır. Bu nedenle beyin fırtınası sözlü bir şekilde yapılacağı gibi, herkesin sırayla bir fikri kağıda yazıp yanındaki kişiye vererek fikirlerin biriktirilmesi ve en son aşamada bir duvar panosunda toplanması şeklinde sessiz oturumlar şeklinde de yapılabilir (Bentley, 1999: 170).

#### **1.1.1.3.6.4. Yanal düşünme**

Fikirlerin değerlendirilmesinde ve oluşturulmasında analitik yaklaşım kullanıldığında iki sonuç beklenebilir: Fikirlerin kabul edilmesi ya da reddedilmesi. Bu durumda yeni, tuhaf gelen veya denenmemiş fikirler söz konusu olduğunda sonuç genellikle “red” olur. (Rawlinson, 1995: 121). Yaratıcı düşünme çalışmaları sırasında insanları kalıplaşmış bakış açılarından çıkmaya kışkırtmak amacıyla, bilinçli bir şekilde mantıksız hale getirilmiş fikirleri ortaya sürmek gerekebilir. (De Bono, 1998: 133).

Bir probleme daha iyi bir çözüm bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmak ve değişim yönünde bilinçli olarak yoğun bir çaba harcamak gerekir. Bunun içinde yaratıcı düşünceye ihtiyaç vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. “Ana yoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma” yaratıcılığı tanımlamada kullanılan anahtar kavramlardır. (Özden, 1997: 108; De Bono, 1998: 133).

Analitik düşünme faaliyetinde “yargıya varma” yöntemi kullanılır. Eldeki fikrin değeri geriye dönük, deneyimlerin gözden geçirilmesiyle tartılır. Yanlamasında düşünmede ise ileriye dönük bir hareket vardır. Mantıklı ya da analitik düşünmede bir söz söylenmeden önce bir gerekçe aranır. Yanlamasına düşünmede, sözün gerekçesi söz söyledikten sonra bulunur (De Bono, 1997: 149). Yanal düşünmenin dört aşaması bulunur:

**Eski düşünceleri kabul etme:** Eski düşünceler yenileri için birer kilometre taşı veya başlangıç noktası kabul edilir. Yenilere uyum sağlayarak genişleme ve büyüme için kullanılırlar. Eğer eski düşünceler yeni düşünce biçimine engel oluyorsa, eskiyi tümüyle terk edip taze bir başlangıç yapmak gerekir. Bunun için eski düşünceleri tespit etmek, yazmak ve bir kez tanımlanan düşüncenin baskısından kurtulmak gerekir.

**Nesnelere farklı bakmanın yollarını aramak:** Problemlere farklı bakış açıları getirmek için farklı çözüm listesi hazırlanır. İkinci bir yöntem problemleri alt bölümlere ayırarak belli bir süre dikkati bu parçalardan birine yoğunlaştırmaktır. Diğer bir yöntemde ters yüz düşünmedir. Nesnelere baş aşağı çevirerek probleme tam tersi bir yönden yaklaşmayı gerektirir. (Sungur, 1997: 267).

**Dikey düşünmenin katı denetimini bırakmak:** Yanal düşünme kavramların, algıların, deneyim kalıplarının değiştirilmesi gibi bir çok belirgin konuya işaret eder. Asimetrik kalıplar oluşturulup bir kalıptan diğerine atlanır. Yanlamasına düşünme yeni fikirler, yeni kavramlar ve yeni algılama biçimleri yaratır. Yeni fikirler bilinçli bir şekilde yaratılarak alternatif, daha çok alternatif oluşturulur. Yanlamasına düşünme, değişim ve sorunlara yeni yaklaşımlar vaat eder. (De Bono, 1997: 133, 138, 141).

**Şansı kullanmak:** Şansın ortaya çıkması için uygun ortamlar hazırlamak gerekir. Bunun için yaratıcı insanların oyuna verdikleri değer baz alınır. Düşüncelerle oynamak tekniği olan beyin fırtınası tekniği kullanılır. Aynı zamanda ilgisiz işlerle uğraşarak dikkati problemten başka bir yöne çekerek yeni bir düşünce yada nesne yaratılması sağlanır. Yaratıcı fikir üretme sürecinde “haydi bir fikir üretelim, yaratıcı olsun” denildiğinde ortaya büyük bir olasılıkla hiçbir şey çıkmayacaktır. Bu nedenle kışkırtmaya ihtiyaç vardır. Bilinçli bir şekilde kışkırtma oluşturulduğunda yanlamasına düşünme başlatılmış olur. Bu kışkırtmayı kullanabilme yeteneği de yanlamasına düşünmenin önemli bir parçasını oluşturur. PO “Provocative Operation” kelimelerinin baş harflerinden oluşur. De Bono PO’yu ateşkes bayrağına benzetir. “Eğer bir kişi kaleye beyaz bayrak sallayarak geliyorsa on vurmak oyunun kurallarına aykırıdır. Eğer bir düşünce PO’nun korunmasında öne sürülmekteyse onu yargılamak eleştirmek oyunu kurallarına göre oynamamak demektir” Böyle şifreli bir sözcük zor bir aşamaya

gelindiğinde bir çıkış yolu bulmak için de kullanılabilir. Ne kadar anlamsız görülürse görülsün, fikirlerin ortaya atılmasına olanak veren bu yöntem çıkış yolunun bulunmasına olanak sağlayacak bir düşüncenin ortaya konulmasını sağlayabilir. (Rawlinson, 1995: 121; Sungur, 1997: 269; De Bono, 1997: 146)

#### **1.1.1.3.6.5. Sinektik**

Bu yöntem üç şekilde kullanılır: Doğrudan analogi, Kişisel analogi ve fantezik analogi. Doğrudan analogide problemin doğadaki canlıların çözdüğüne benzer bir şekilde çözülmesi beklenir. Canlıların benzer durumlarda ne yaptıkları esas alınarak, probleme çözüm bulunmaya çalışılır. Kişisel analogi yönteminde kişinin kendisini bir eşya yada bir başka canlının yerine koyması istenilir. Fantezik analogide ise bir çeşit arzu ve temenniler listesi çıkarılır. Amaç, imajinasyonun güçlendirmek ve hayal gücünü kullanmaktır. (Özden, 1997: 130)

#### **1.1.1.3.6.6. Düşünceleri genişletmek veya daraltmak**

Bir düşünce veya cisim aşırı derecede büyütülür yada küçültülür. Uğraşılan problem ele alınıp problemin çok daha büyük yada çok daha küçük olması durumunda neler olabileceği tasarlanır (Bentley, 1999: 148).

#### **1.1.1.3.6.7. İlişkilendirme, karşılaştırma, birleştirme**

Karşılaştırma, benzerlikler ve mecazlarla bir konuyu, bir problemi ya da düşünceyi derinlemesine değerlendirme ve incelemektir birleştirme ise iki ya da daha fazla kavramı bir araya getirmektir. Birbirleriyle ilgili olmayan iki nesne bir araya getirilir ve aralarındaki ortak noktaları ve kurulması mümkün olan bağıntıları ortaya çıkaran bir ilişki oluşturulur. Bu yöntem düşüncelerin farklı yönlerine doğru gelişmesini sağlamak için kullanılır (Bentley, 1999: 160).

### 1.1.1.3.6.8. Cisimleri ve kavramları kullanmak

Çözmeye çalışılan problem bir soru cümlesi haline getirilir. Bir kitabın rasgele bir sayfasından paragraf seçilir. Daha sonrada bu paragrafın içerdiği kavramlar oluşturulan sorunun cevaplanması için kullanılır. Bu yöntem bir sözlükle de yapılabilir. Bu yöntem farklı bir şekilde şöyle de yapılabilir: en çok sevilen kelimelerden bir alışveriş listesi oluşturulur. Bu kelimeler günlük hayatta karşılaşılan problemlerle ilişkilendirilerek çözüm aranılır (Bentley, 1999: 139).

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide rol oynayan değişkenler incelenmektedir.

## 1.3. ALT PROBLEMLER

1. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri ölçülecek problem çözme yaklaşımlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile problem çözme yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretmenlerin, öz- yeterlilik inançları ;
  - medeni duruma,
  - yaşa,
  - aylık gelire,
  - çalışılan okul türüne,
  - mezun olunan bölüme (eğitim düzeyi),



- kıdeme (hizmet yılı) göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları;
- medeni duruma,
  - yaşa,
  - aylık gelire,
  - çalışılan okul türüne,
  - mezun olunan bölüme (eğitim düzeyi),
  - kıdeme (hizmet yılı) göre değişmekte midir?

#### 1.4. DENENCELER

1. Öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli, değerlendirici, düşünen yaklaşımı kullanmaları beklenmektedir.
2. Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi yükseldikçe problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli, değerlendirici, düşünen yaklaşımı kullanma düzeyleri artar.
3. Evli öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi bekar öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinden daha yüksektir.
4. Öğretmenlerin yaşı arttıkça, öz-yeterlilik düzeyi de yükselir.
5. Öğretmenlerin aylık geliri arttıkça, öz-yeterlilik düzeyi de artar.
6. Anaokullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin ilköğretim okullarında çalışanlara göre daha yüksek olması beklenmektedir.
7. Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir.
8. Öğretmenlerin kıdemi (hizmet yılı) arttıkça, öz-yeterlilik düzeyi de yükselir.

9. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre kendine güvenli, değerlendirici, düşünen problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri daha yüksektir.
10. Yaş arttıkça problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli, düşünen ve değerlendirici yaklaşımı kullanma düzeyi yükselir.
11. Aylık gelir arttıkça kendine güvenli, düşünen ve değerlendirici yaklaşımı düzeyi yükselir.
12. Anaokullarında çalışan öğretmenlerin kendine güvenli, değerlendirici, düşünen problem çözme yaklaşımlarını ilköğretim okullarında çalışanlara göre daha yüksek düzeyde kullanmaları beklenmektedir.
13. Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendine güvenen, düşünen ve değerlendirici yaklaşımı kullanma düzeyi daha yüksektir.
14. Kıdem (hizmet yılı) arttıkça kendine güvenli, düşünen ve değerlendirici problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri yükselir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim öğretmeni olarak çalışan bireylerin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Ek olarak, öğrencilerin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre, öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımları açısından ne ölçüde farklılaştıklarını ortaya koymaktır.

### **1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Öğretmen, eğitimin kilit insanı yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçirici ve uygulayıcı gücüdür. Bugün modern eğitim bilimi, öğretim işinde yerine getirdiği bu rolün önemini vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen eğitimi de toplumun ve bir eğitim

sisteminin en önemli sorunlarından biridir. Öğretmen eğitiminde tutarlı, kurumlaşmış standart ve gelenekleri yaratamamış toplumlar çağdaş toplum olamazlar (Çağlar, 1991).

Eğitimciler problem çözüme becerilerinin kazandırılmasını eğitimin önemli amaçlarından biri olarak görseler de Gagne'nin (1996) belirttiği gibi, öğrenme-öğretme sürecinde bu tür becerilerin öğretilmesine çok az zaman harcanmaktadır (Aşkar,1988).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözüme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri ile öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenip ortaya konmasıyla bu alandaki mevcut eksikliklerin tespit edilmesi sağlanabilir. Bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla günümüzün önemli sorunlarından birisi olan nitelikli öğretmen yetiştirme gayretleri, daha etkili bir şekle dönüştürülebilir.

İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürebilirler. Başarılı olmaları ve hayattan doyum almaları, insanların problemlerini en uygun tarzda çözebilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Serin, 2001). Bu noktada okul öncesi öğretmenin ilk çocukluk döneminin en etkin kişilerinden olduğu da düşünüldüğünde öğrenci öğretmenin alışkanlık ve davranışlarını olduğu gibi benimsemekte ve kendi de öyle olmaya, öğretmeni gibi yapmaya çalışmaktadır. Çünkü öğrencinin gözünde öğretmeni en doğrusunu bilmekte ve en iyisini yapmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu için; öğretmen, model ve hayranlık uyandırıcıdır.

Bireylerin günlük hayattaki problemleri anlama, bu problemleri çözüme .eleştirici düşünme, yaratıcılık gibi yetilerini geliştirme kuşkusuz önemli kişilik özelliklerindedir. Bireyin, bu yetileri kazanabilmesi için de öğretmen,tüm çocuklar için verimli olabilecek, rahat tepki gösterebilecekleri, sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel bir ortam hazırlamalıdır. Her şeyden önce kendisi problem çözüme becerilerini sergilemeli, problem çözerken izlenen yollar, yaklaşımlar konusunda yol gösterici olmalıdır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde ,tüm bu kazandırılmak istenen özellikler öz-yeterlilik inançlarını da etkilemektedir.

Öz-yeterlilik inancının, motivasyonu yükseltici ve performansı geliştirici etkisi artık tartışmasız hale gelmekle birlikte, literatürde, çocuğun kişilik gelişiminde ve ileriki yaşamının başarısında etkin rol oynayan "okul öncesi eğitim öğretmenlerinin" öz-yeterlilik inançları üzerinde pek durulmamaktadır. Öz-yeterlilik inancının düzeyini

belirleyen faktörler sürekli araştırılmaya devam edilirken, hedef oluşturma, geri iletim, başarı yaşantısı, modelleme, sonuç beklentisi gibi süreçlerin ne kadar belirleyici olduğu incelenmekle birlikte, okul öncesi öğretmenlerin mesleki ve kişisel öz-yeterliliklerine olan inancını doğrudan inceleyen araştırmalara ya da okul öncesi öğretmenleri bu araştırma konusu dahilinde özel bir hedef kitle olarak seçen araştırmalara rastlanılmamaktadır.

Eğer, araştırma sonucunda kullanılan problem çözme yaklaşımlarının öz-yeterlilik düzeyini ya da tersi düşünülerek öz-yeterlilik düzeyinin problem çözme yaklaşımlarından bazılarını kullanımını arttırdığı yönünde öneriler geliştirilebilirse; öğretmenlere, öğretmen adaylarına problem çözme yaklaşımları ile öz-yeterlilik düzeylerini geliştirici ders, seminer ve etkinlikler v.b. eğitim programlarının verilmesi yönünde adımlar atılabilir. Bundan hareketle okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleriyle problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenip etki eden değişkenlerin çözümlenmesiyle, eksiklikler belirlenebilir. Bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla; geleceğin kendine inanan, karşısına çıkan problemleri en iyi şekilde çözebilen, nitelikli öğretmenlerinin yetiştirilmesi hususunda önemli katkılar sağlanacağı umulmaktadır.

Öz-yeterlilik inançları düşük ve etkili problem çözemeyen bireylerin kişisel yeterliliklerinin yanında mesleki performanslarının da düşük olacağı ve böyle öğrenciler yetiştireceği açıktır. Bir eğitim ortamında istenilmeyen bu durum, işleyişi olumsuz etkileyebilir. İşte bu yüzden öğretmenlerin öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi, bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisinin saptanması, etkili problem çözme becerisine sahip ve öz yeterliliği yüksek öğretmenler yetiştirmede yarar sağlayacaktır.

Bu araştırmanın, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığına ve öğretmen kalitesinin arttırılmasına önemli katkılarının olacağı umulmaktadır.

### 1.7. SAYILTILAR

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin problem çözme ve öz-yeterlilik düzeylerini ölçebildiği kabul edilmektedir.
2. Öğretmenlerin kendilerine verilen ölçekleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### 1.8. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın verileri, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan kamuya ait 4 bağımsız anaokulu, 1 kız meslek lisesine bağlı uygulama sınıfı ve 77 ilköğretim okuluna bağlı anasınıfında çalışan 184 okul öncesi öğretmeninden elde edilen görüşlere dayanmaktadır.
2. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak öğretmenlerin psiko-sosyal özelliklerinin sadece bir kısmı ele alınmıştır.
3. Öz-yeterlilik ölçeği 9 madde, problem çözme envanteri 35 madde ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçlarına katılımcılar ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı etmenlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

### 1.9. TANIMLAR

**Okul Öncesi Eğitim:** “Okul Öncesi Eğitim”, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Myers, 1990: 28; Aral ve diğ., 2002: 14).

**Öz-Yeterlilik:** Bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer öğelerin bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici inançtır.

**Problem:** Belirsizlik koşulları altında bazı istenen amaçlara ulaşmada karşımıza çıkan bariyerdir.

**Problem Çözme:** Bir amaca ulaşmayı engelleyen bariyeri başarı ile alt etmek ve üstesinden gelmek için alışılmamış zihinsel veya fiziksel aktivite türlerini amaçlı kullanma sürecidir (Tallmann,1990).

**PÇE:** Problem Çözme Envanteri

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. ÖZ-YETERLİLİKLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Pajares (1997), öz-yeterlilik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan araştırmaların üç kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci kategoride yer alan araştırmalarda daha çok öz-yeterlilik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ele alınmaktadır, ikinci kategoride, öz-yeterlilik inançlarının öğrenim görülen alanın seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü kategoride ise öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar yer almaktadır.

Son 20 yıl içinde öz-yeterlilik inançlarına ilişkin araştırmaların sonuçları Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya koyduğu görüşleri destekler nitelikte görülmektedir. Araştırmalar genel olarak incelendiğinde öz-yeterlilik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını birçok şekilde etkilediği görülmektedir (Bıkmaz, 2004: 298).

Schunk (1983) matematik dersinde sosyal karşılaştırmalar (social comparative) yoluyla sağlanan bilgilerin ve hedef oluşturma öz-yeterlilik inancı ve akademik performans üzerindeki etkilerini araştırdığı bir çalışmada, çoklu kaynaklardan öz yeterliliğe ilişkin bilgi alan katılımcıların daha yüksek öz-yeterlilik algısıyla birlikte, daha çok sayıda problem üzerinde uğraştıkları ve bunların çoğunu doğru yanıtladıkları ortaya çıkmıştır. Yalnızca gösterilen davranışın önemine ilişkin sosyal karşılaştırmalara dayalı geribildirimler ve çözebileceği problem sayısına ilişkin hedef oluşturma ile matematik öz-yeterlilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Schunk'ın (1982), 7 ile 10 yaşları arasındaki çocuklarla yaptığı bir çalışmada, çocukların daha önceki başarıları sırasında gösterdikleri çabaya ilişkin verilen geribildirimlerin (şimdiye kadar çok iyi çalıştın v.b. gibi) öz-yeterlilik beklentilerini

yükselterek onların matematikte çarpma problemlerini çözme performanslarını arttırdığı bulunmuştur.

Schunk'ın (1984, a) yaptığı bir başka çalışmada ise, yeteneğe ilişkin olarak verilen geribildirimlerin (bu konuda çok iyisin v.b. gibi) hem öz-yeterlilik hem de performans üzerinde daha güçlü etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Schunk'ın (1984, b), yakın hedefler oluşturma ve öğrenmede gösterilen gelişime ilişkin tesadüfi olarak verilen ödüllerin öz-yeterlilik ve matematik başarısına etkilerini incelediği çalışmasında, her iki değişkenin de öz-yeterlilik inancını ve matematik başarısını etkilediği, üstelik bu değişkenlerin ortak etkisinin daha yüksek öz-yeterlilik inancı ve matematik başarısı oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Schunk ve Henson'ın (1985) yaptığı bir çalışmada, akran modelinin öz-yeterlilik inancı ve başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Daha önceden matematikte çarpma konusunda güçlük yaşayan 8, 9 ve 10 yaşlarında 72 çocuğun katıldığı çalışmada, matematik dersinde aynı cinsiyetten olan akran modellerinin, daha yüksek öz-yeterlilik inancının oluşmasını sağladığı bulunmuştur. Schunk, Hanson ve Coy'ın (1987) yaptıkları bir çalışmada matematik dersinde gösterilen performansın ve öz-yeterlilik inancının başa çıkma modelleriyle (coping modeling) geliştirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Schunk ve Henson'ın (1989) yaptığı bir başka çalışmada ise, hem akran modelinin hem de bireysel modellemenin (bireyin belirli bir görevi gerçekleştirirken sergilediği davranışların ve yaptığı sözel açıklamaların videoya kaydedilmesi, daha sonra da bu kayıtların o kişiye izlettirilerek tartışılması sonucunda oluşan davranış değişimi anlamına gelmektedir) matematik öz-yeterlilik inançlarını geliştirmede ve beceri kazanmada önemli bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır.

Alfassi'nin (1998), öğretim uygulamalarının öz-yeterlilik inançları ve başarı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, iyileştirme (remedial) programına kayıt olan lise öğrencilerden öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılanların, geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılan öğrencilere göre akademik başarılarının ve öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Pajares'in (1996), öz-yeterlilik inancı ile matematikte problem çözme arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında matematik kaygısının, bilişsel yeteneğin, matematik notlarının, öz düzenleyici öğrenme konusundaki yeterlik inancının ve cinsiyetin etkileri



kontrol edildiğinde öz-yeterlilik inançlarının problem çözme performansına bağımsız olarak katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Akt. Pajares, 1997).

Pajares ve Miller (1994), öğrencilerin matematikte problem çözme öz-yeterlilik inançları ile öz kavramının yordayıcı ve aracılık (mediational) rolünü belirlemek üzere yaptıkları bir araştırmada, matematik öz-yeterlilik inancının matematik öz kavramına göre problem çözme becerilerini daha çok yordadığı bulunmuştur. Bu araştırmada akademik öz kavramını belirlemek üzere Marsh'ın (1992, Akt. Pajares ve Miller, 1994) bireysel tanımlama ölçeği (The Self Description Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmada, öz-yeterlilik inançlarının, cinsiyet ve daha önceki matematik başarısı ile birlikte (a) matematik öz kavramı, (b) matematiğin algılanan yararı ve (c) matematik problemlerini çözme performansı üzerinde aracı bir değişken olarak etkide bulunduğu saptanmıştır.

Benzer sonuçlara Pajares ve Johnson'un (1996) yazma konusundaki öz-yeterlilik inançlarının, öz kavramının ve yazma anlayışının (writing apprehension) lise öğrencilerinin deneme yazma becerisi üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada da ulaşılmıştır. Buna göre, cinsiyet ve öğrencilerin önceki yazma yetenekleri ile ilgili ölçümlerin etkileri kontrol edildiğinde yazma konusundaki öz-yeterlilik inançlarının yazma performansını doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Öğrencilerin öz-yeterlilik inançları ile akademik öz düzenleme süreci ve akademik başarıları arasında da ilişki bulunmuştur. Bouffiard-Bouchard, Parent ve Larivee'nin (1991) yaptığı bir araştırmada, yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olan farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerin daha etkili öz düzenleme stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Pintrich ve De Groofun (1990) yaptığı bir çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna göre, akademik bir görevi yapabileceğine inanan ve öğrenme konusunda kendisini güdüleyen öğrencilerin, daha çok bilişsel ve metabilşsel stratejiler kullandıkları, bu görevi yapma konusunda daha kararlı ve azimli oldukları ortaya çıkmıştır. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'nin (1996) yaptığı bir çalışmada ise, anne-babaların kendi akademik öz-yeterlilik inançları ve emellerinin çocuklarının okul başarısıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak bağlantılı olduğu, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ise, onların emelleri ve çocukların sosyal destek alma davranışlarını (prosocialness) belirleyerek okul başarısını dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların öz düzenleme konusundaki yeterlik inançlarının hem bağımsız olarak hem de yüksek düzey akademik istekleri, sosyal destek alma

davranışları ve depresyon duygularını azaltma yoluyla akademik başarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının onların yazma ve matematik konusundaki yeterlikleriyle ilişkili olduğu (Zimmerman ve Martinez-Pons. 1990); hedef oluşturma ve gelişime ilişkin geribildirim vermenin öğrencilerin yazma konusundaki öz-yeterlilik inançlarını ve başarılarını etkilediğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Schunk ve Swartz, 1993).

İncelenen araştırmalarda, model alma, geri bildirim alma ve kendisi için hedefler oluşturma gibi değişkenlerin, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik inançlarını etkilediği ve bu inançların da akademik performansı etkilediği görülmektedir. Diğer taraftan, öz-yeterlilik inançlarının öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğu, öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin kendilerini başarıya götürecek hem daha çok sayıda hem de nitelikte (etkili) stratejiler kullandıkları görülmektedir.

Eğitim alanında öz-yeterlilik inançlarıyla ilgili araştırmaların yoğunlaştığı bir başka alan da öğrenim görülecek alanın seçimi ve meslek tercihidir. Yapılan araştırmalar öz-yeterlilik inançlarının öğrencilerin öğrenim görecekları alanın seçimlerini ve meslek tercihlerini/İlgilerini etkilediğini göstermektedir (Hacket ve Betz, 1989; Lent, Brown ve Larkin, 1984; O'Brien, Martinez-Pons ve Kopala, 1999). İnsanlar kendilerini yeterli hissettikleri alanlarda çalışma yapmak ya da yeteneklerine uygun mesleklerde çalışmak isterken, yeteneklerini aşacağını düşündükleri alanları ya da meslekleri tercih etmemektedirler.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'nin (2001) yaptığı bir araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin 11-15 yaş arası çocukların mesleki yörüngeleriyle (trajectories) dolaylı olarak bağlantılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik, sosyal ve öz düzenleme konusundaki yeterlik inançlarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak; çocukların akademik emellerini etkileyerek onların kendilerini yeterli olarak algıladıkları mesleki etkinlik türlerini (Çiftçi, bahçıvan rolü, asker, polis rolü, doktor, eczacı, hemşire rolü, tamirci, işçi rolü, v.b.) belirlemede etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel yeterlik algılarının, akademik başarıya göre çocukların mesleki yeterlik algılarını ve iş yaşamı için tercih ettikleri seçenekleri belirlemede daha önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin matematik alanındaki öz-yeterlilik inançlarının onların matematik ilgilerini ve matematikle ilgili ders seçimlerini önceki matematik başarısına ya da matematik sonuç beklentisine göre daha iyi tahmin ettiği, ayrıca matematik öz-yeterlilik inancının erkeklerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Hacket ve Betz.1989; Pajares ve Miller. 1994). Matematik, fen ve teknoloji ile ilgili meslek tercihlerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Birçok durumda, kızların fen ya da matematikle ilgili dersleri seçmek istemedikleri ya da bu alanlarda bir meslekte çalışmaktan kaçındıkları görülmektedir. Pajares (2003, 1997) bunun nedenini beceri ya da yeterlik eksikliği olarak değil, kızların kendi yeteneklerini gerçekçi olarak değerlendirmemelerine bağlamaktadır. Bunun sonucu olarak ta istenmeyen akademik davranışlar, ders ya da mesleklerden kaçınma, okul başarısında ve ilgisinde azalma görülebilmektedir (Hacket ve Betz, 1989).

Özyürek'in (1995) yaptığı bir çalışmada fen bilimleri alanım seçmiş lise son sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin öz-yeterlilik beklentisi ile kariyer seçenek zenginliği ve üniversite sınavlarında gösterdikleri performansları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda. Erkeklerin çoğunlukta olduğu meslekler ve yüksek öğretim programlarında başarılı olma konusundaki öz-yeterlilik inancının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin kariyer seçeneklerini sınırlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Yüksek öz-yeterlilik beklentisi olan öğrencilerin; öğrenci Seçme Sınavındaki (ÖSS) Sayısal Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavındaki (ÖSYS) fen ve matematik puanlarının daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlilik beklentisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖSYS'den daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Fen ve matematik alanlarında öz-yeterlilik inançlarıyla ilgili olarak cinsiyete dayalı farklılaşmaların ilköğretimin ilk yıllarından sonra ortaya çıkmaya başladığı, ilerleyen yıllarda da bu farkın erkeler lehine bir eğilim izlediği görülmektedir (Ecdes. 1983. Akt: Pajares. 1997). Kuzgun (2000), son yıllarda kızların meslek yaşamına ilişkin öz-yeterlilik algılarının giderek yükseldiğini, bunda olumlu kadın model sayısının artmasının önemli katkıları olduğunu belirtmektedir.

Eğitim alanında öz-yeterlilik inançlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda üçüncü odak noktasına öğretmenler ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların

yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994).

Ashton (1984) öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalarda, öz-yeterlilik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz-yeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfook ve Hoy, 1990).

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz-yeterlilik inançları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu (Allinder, 1995; Ashton ve Webb, 1986; Mc Laughlin ve Marsh, 1978; Ross, 1994) ve öz-yeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteğinin arttığı, daha azimli ve daha üst düzey performans gösterdikleri görülmüştür (Ashton ve Webb, 1986; Sparks, 1988).

Güneri ve Özdemir (2002), sınıf yönetiminde öz yeterliliğin, medeni durumun, cinsiyetin, ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolünü (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) yordayıcıları olup olmadığını araştırmış. Sınıf yönetiminde öz-yeterlilik ve medeni durum öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkmamıştır. Sınıf yönetiminde öz yeterlilik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi öğretmenlerdeki kişisel başarıyı açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Burada medeni durum önemli bir değişken olarak gözükmemektedir. Sınıf yönetiminde öz yeterlilik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak; sınıf yönetiminde öz yeterlilik ve medeni durum duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak, ve son olarak kişisel başarı boyutu için sınıf yönetiminde öz yeterlilik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her üç bağımlı değişken için de en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz-yeterlilik olduğu ortaya çıkmıştır.

Zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Michayluk ve Randhawa, 1988; Saklofske, Woolfolk. Rosoff ve Hoy, 1990).

öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları güçlendikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çaba harcayacakları ve kendilerini bu konuda sorumlu hissedebilecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğrencilerin yeteneklerine ilişkin algıları ve öğrencilerin öz-yeterlilik inançları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmuştur (Ashton, 1984). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğretme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu (Ashton ve Webb, 1986; Moran ve diğerleri, 1998); yüksek öz-yeterlilik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt verdiği ve sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya eğilimli olduğu görülmektedir (Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee, 1995).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları akademik olmayan öğrenci ürünleri ile de ilişkilidir, öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini artırma, daha yüksek düzeyde öz algısı oluşturma ve daha iyi bireysel yönetim becerileri geliştirme ile öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları arasında bir ilişki bulunmuştur. (Midgley, Feldiauer ve Ecdes, 1989; Ross, 1994; Saklofske ve diğerleri, 1988; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının geliştirilebilir olduğu ve öğretim yöntemleri derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarına olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Morell ve Carroll, 2003; Scharmann ve Orth Hampton, 1995). Scharmann ve Orth Hampton (1995) işbirliğine dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fen öğretimindeki öz-yeterlilik inançlarına etkilerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, heterojen gruplar oluşturularak yürütülen fen öğretimi yöntem derslerinin öğretmen adaylarının fen öğretimi konusundaki öz-yeterlilik inançlarını güçlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini yerine getirme konusundaki öz-yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişki olduğu görülmektedir.

### **PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

D'Zurilla ve Shedy (1991) tarafından yapılan araştırmada sosyal problem çözme ile kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmaya yaş ortalaması 19.9 olan 50 erkek ve 77 kız üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile sosyal problemleri çözme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Şahin ve arkadaşları (1993) Türk ve Amerikan üniversite öğrencilerinin problem çözme değerlendirmeleri arasındaki farkları incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin problem çözme değerlendirmeleri PÇE ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Amerikalı erkek üniversite öğrencilerinin Türk erkek üniversite öğrencilerine göre problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri, Amerikalı erkek üniversite öğrencilerinin Türk üniversite öğrencilerine göre problemden daha fazla kaçındıklarını, Amerikalı kız üniversite öğrencilerinin Türk kız üniversite öğrencilerine göre kişisel kontrollerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basmacı (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme değerlendirmesi ile anne ve babanın "demokratik" ya da "otoriter" görülmesi, doğum yerinin niteliği, anne ve babanın eğitim seviyesi, cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, annenin "demokratik" olarak görülmesi ile problem çözme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Chang (1998) sosyal problem çözme ile mükemmeliyetçilik, kültürel etkiler ve intihar riski arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 148 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre, sosyal problem çözme ile intihar riski arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

D'Zurilla ve arkadaşları (1998) tarafından sosyal problem çözme ile umutsuzluk, depresyon, intihar riski arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya normal, psikiyatrik tedavi gören ve intihar riski olmak üzere üç üniversite öğrenci grubu katılmıştır. Probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme ve Kaçınmacı yaklaşım normal ve depresif üniversiteliler için yordayıcı, akılcı problem çözme ise intihar riski olan üniversite öğrencileri için yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur.

Bilge ve Arslan (1999) tarafından akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri değerlendirmesi ile cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, yaşamın çoğunun geçirildiği yaşam birimi, algılanan akademik başarı, okulun yanı sıra yürütülen bir işin olup olmaması, öğrenim görülen bölümden hoşnutsuzluk, akademik yıl kaybı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, üniversite

öğrencilerinin aylık gelirleri, algıladıkları akademik başarı, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutluk düzeyi ile pozitif, akılcı olmayan düşünce düzeyi ile negatif ilişki bulunmuştur.

Ferah (2000), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri değerlendirmeleri ile probleme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada problem çözme beceri değerlendirmesini ölçmek için PÇE kullanılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin, liderlik yapan öğrencilerin problem çözme beceri değerlendirmeleri diğerlerine göre daha olumlu bulunmuştur. Kız öğrencilerin, problem çözerken daha sistemli oldukları: akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha sistemli ve güvenli oldukları, liderlik görevi yapan öğrencilerin problemlerine daha sistematik yaklaştıkları bulunmuştur.

Rodriguez-Fomells ve Maydeu-Olivares (2000) tarafından sosyal problem çözme becerisi ile akademik yeterlilik seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 20.23 olan 263 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre sosyal problem çözenin Kaçınmacı yaklaşım boyutu ile akademik basan arasında ilişki bulunmuştur.

Shewchuk ve arkadaşları (2000) problem çözme beceri değerlendirmesi ile duygusal tepkiler ve problem çözme performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 19.72 olan 50 erkek ve 81 kız katılmıştır. Sosyal problem çözmeyi ölçmek için SPÇE-R; problem performansını ölçmek için Kısa Kategori Testi (Wetzell ve Boli, 1987) ve duygusal tepkileri ölçmek için Etki Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, olumsuz duygudan bağımsız olarak probleme olumsuz yönelme, problem çözme performansı ile ilişkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Belzer, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares (2002) tarafından kaygı ile problem çözme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 353 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kuruntu, kaygı sıklığı, kontrol edilemezlik ve bunaltıyı ölçen Penn Kaygı Ölçeği ve kuruntu ile ilişkili aşırı olumsuz sonuç beklentisini ölçen Katastrofik Kaygı Ölçeği ile ölçülmüştür. Sosyal problem çözme anksiyete kontrol altına alınsa bile her iki ölçekteki önemli miktardaki kuruntu değişimini belirlediği görülmüştür. Sosyal problem çözenin üç farklı boyutunun kuruntu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Probleme

olumsuz yönelme, kaygı kontrol edildikten sonra her iki kaygı ölçeği ile pozitif ilişkili olmuştur. Buna ek olarak akılcı problem çözme ve Kaçınmacı/içtepisel yaklaşım, kaygı ve probleme yönelme kontrol edildikten sonra Katastrofik Kaygı ilişkisi olduğu görülmüştür.

Görüldüğü gibi daha çok sosyal problem çözme ile kaygı ve intihar riski arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılmıştır. Sosyal problem çözmenin bileşenleri ile ilişkilendirildiğinde intihar riski ile akılcı problem çözme becerilerinin kullanımı; kaygı ile probleme yönelme arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Baldvin (1955)'nin, Kuzgun (1972)'un, Abacı (1986)'nın, Akbaba (1988)'nin, Öztürk (1990)'ün ve Karadayı (1994)'nin araştırma sonuçlarının birleştiği ortak noktalar ise "demokratik" ana-baba tutumunun egemen olduğu ailelerde yetişen bireylerin, kendine güvenen özsaygı, iyimserlik, mücadelecilik, problemler karşısında daha az kaygı duyma, kendi sorumluluğunu alabilme, kendi başına kararlar verip bunları uygulayabilme gücüne sahip olma, zamanı etkili kullanma, daha bağımsız hareket edebilme, başkaları ve kendi hakkında olumlu düşünme gibi kendini gerçekleştirme düzeyini olumlu etkileyebilecek, dengeli bir kişilik gelişiminin temelini oluşturan özelliklere sahip oldukları şeklindedir.

Heppner ve Peterson (1982) tarafından problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algılarına olan etkisini saptayabilmek amacıyla, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir grup üzerinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir grup haftada birer saat olmak üzere 6 haftalık problem çözme becerileri eğitimine alınmıştır. Problem çözme becerileri problem çözme envanteri ile ölçülmüştür. Çalışma kapsamına alınan deneklerin kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Heppner ve arkadaşları (1982), problem çözme konusunda kendilerini başarılı ve başarısız olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını ortaya koymak amacıyla, iki gruptan oluşan toplam 40 denek bilişsel, davranışsal ve duyuşsal değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri P.Ç.E.



ile ölçülmüştür. Ayrıca problemin tür ve sayısını belirlemek amacıyla Mooney Problem Tarama Listeleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, bilişsel ve davranışsal değişkenlerin değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Yine aynı çalışmada bulgular, cinsiyete göre değerlendirildiğinde de; erkeklerin kızlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları saptanmıştır.

Heppner ve Krieskok (1983), problem çözme becerileri ve mesleki kimlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta problem çözümlerinin mesleki kimliklerini daha iyi şekillendirdiklerini ve mesleki kurumlardan daha fazla yararlandıklarını ortaya koyan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Akt. Aydın, 1999).

Heppner, Reeder ve Larson (1983), yüksek ve düşük kişisel problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya 500 gönüllü üniversite öğrencisi alınmıştır. Öğrencilere problem çözme envanteri uygulanmış ve bunlardan üst ve alt % 18'lik gruplara giren 13'er kız, 13'er erkek olmak üzere toplam 52 deneye Akılcı Olmayan İnançlar Testi (Irrational Beliefs Test), Tennessee Benlik Algısı Ölçeği (Tennessee Self-Concept Scale), Bilişsel İhtiyaçlar Ölçeği (Need for Cognition Scale), Düşünceyi Durdurma Anketi (Thought Stopping Survey Schedule) ve Başa Çıkma Yolları Ölçeği (Ways of Coping Scale) uygulanmıştır. Sonuç olarak da problem çözme becerisi algısının tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Özellikle kendini etkili problem çözümleri olarak algılayan deneklerin diğerlerine oranla, bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıkları, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin yalnızca başa çıkma yollarında etkili olduğu, problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminin ele alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Gold ve Ark. (1984), yaptıkları araştırmada, problem çözme becerisi durumlarında kız çocukların, erkek çocuklara oranla yetişkin yardımına daha bağımlı oldukları ve bu yardım kızları yanlış yola yönlendirdiğinde ise, daha fazla olumsuz yönde etkilendiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Shorkey, McRroy ve Armendariz (1985), çocukları kreşe giden annelerin problem çözme tutumları ve davranışları ile anne-baba cezalandırma yöntemlerinin yoğunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 12'si Meksika kökenli, 15'i beyaz, 13'ü de siyah anneden oluşmuştur. Araştırmadaki değişkenlerin

ölçümünde; Problem Çözme Envanteri, Akılcı Davranışlar Envanteri (Rational Behavior Inventory) ve Ebeveyn Cezalandırma Anketi kullanılmıştır. Annelerin problem çözme tutum ve davranışlarıyla akılcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .47$ ). Sonuç olarak, etkili problem çözme tutum ve davranışlarıyla ebeveyn cezalandırma yoğunluğu arasında anlamlı bir etkileşimin olduğu saptanmıştır.

Cooper ve Sweller (1987), yapmış oldukları araştırmada, benzer ve farklı problemler için önemli sayılan örneklerle eğitilmiş grubun başarısının sıradan örneklerle eğitilmiş grubun başarısından daha iyi olduğunu belirtmektedirler. Aynı araştırmada, problem çözümedeki kuralların otomatikleşmesinin ve şemaların, değişik kuralların otomatikleşmesini ve şemaların değişik kategorideki problemlerin çözümünü kolaylaştıracağı görülmüştür.

Gold ve Crobmie'nin (1989) kız ve erkek çocuklar da problem çözme yetenekleri ile uyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda anneleri tarafından daha az uyumlu olarak belirtilen çocukların, uyumlu olarak belirtilen çocuklardan problem çözme ile ilgili tüm ölçülerde oldukça iyi performans gösterdikleri ve aynı zamanda kız çocukların erkek çocuklardan oldukça yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Freund (1990), anne tutumunun problem çözme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Problem çözme becerisi algısının 226 üniversite öğrencisi üzerinde P.Ç.E.'yi uygulayarak, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler açısından farklılıkları ölçmeye çalışmıştır. Araştırmada, P.Ç.E. toplam puanlarının cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programa göre farklılık saptamak amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin devam ettikleri programa göre farklılaştığı, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf ve öğrenim gördükleri programla birlikte incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. (Taylan, 1990).

Anthony (1991); tarafından dört ve beş yaşlarındaki düşük gelirli zenci çocukların başarısı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada, matematik, okuma, sosyal ve fen bilimleri gibi belirli alanlardaki başarı ile problem çözme becerileri arasında ve toplam başarı ile problem çözme becerileri arasında düşük korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuğun yaşının

problem çözme becerilerini önemli bir şekilde etkilemediği de belirlenmiştir. Buna rağmen çocuğun cinsiyeti ile problem çözme becerileri arasında önemli bir farkın olduğunu ve bu farkın da erkekler lehine olduğu bulunmuştur (Akt. Dinçer, 1995).

D'Zurilla ve Sheedy (1991), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Sonuçta, bireylerin iç denetime sahip olmaları ile etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Endres ve Putz-Osterloh (1994), farklı dört grup üzerinde çalışarak küçük gruplarda problem çözmeyi araştırmışlardır. Sonuç olarak, küçük gruplarda karmaşık problem çözümünde, bireylerin sahip olduğu ön bilgilerin grup yapısı ve etkileşimi üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır.

Bireylerin sigara içip içmemeleri durumuna göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, 229'u polis akademisi, 259'u da üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 488 denekten oluşan bir örneklem grubuyla çalışmışlardır. Problem çözme becerisi envanteri ile sürekli kaygı envanteri uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak, sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve problem çözme becerilerini de daha az olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır (Korkut, 1994).

Silver, problem çözmeye başarılı ve başarısız olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre problemlerdeki benzerlikleri daha kolay fark ettiklerini, benzer problemlerin çözümleriyle ilgili olan genellemeleri daha çabuk elde edebildiklerini belirtmiştir (Saygı, 1990; Altın, 1995).

Üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) üzerinde, kişiliğin farklı yönleri (ego durumları) ile problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada 61 erkek, 73'ü kız olmak üzere toplam 134 öğretmen adayına Problem Çözme Envanteri ve Ego Durumları Ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar, problem çözme becerisi algısının Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarıyla olumsuz ilişkilerinin olduğunu göstermiştir. Yapılan basit regresyon analizi sonucunda ise, benzer şekilde Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarının problem çözme becerisini yordama da olumlu yönde; Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk ego durumlarının ise olumsuz yönde

katkısının olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerisi algısı, "yüksek" ve "düşük" olanların ego durumu puanlarına bakıldığında, yüksek problem çözme becerisi algısına sahip olanların, düşük olanlara göre Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Düşük problem çözme becerisi algısına sahip olanların ise, yüksek olanlara göre Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk ve Eleştirel Ebeveyn ego durumlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Çam, 1995).

Yeşilkayalı (1996) tarafından yapılan, sosyal bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisini araştıran deneysel çalışmada, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son-test sonuçlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu, problem çözme yöntemi uygulanmasının başarıyı arttırdığı bulunmuştur.

Çam (1997,a)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmasında mesleki formasyon eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları üzerine öğretmenlik formasyon eğitiminin etkilerini incelemiştir. Araştırma ön test-son test tek gruplu deneme öncesi desenle yapılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi yoğun öğretmenlik formasyonu programına devam eden 68 öğretmen adayını araştırma kapsamına alınmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına olumlu etkisinin olduğu ve bu olumlu etkinin yaş, cinsiyet, devam edilen alan (Fen-Sosyal), öğretmenlik yapıp-yapmama, mezun ya da halen öğrenci olma-olmama gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde 1996-1997 öğretim yılında öğrenim gören 125 öğrenciyle, iletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılanma etkisini araştıran deneysel bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilere Problem Çözme Envanteri ve Sıfat Tarama Listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iletişim becerileri eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının, eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin ve uygulu çocuk ego durumları ve problem çözme becerisi algısı üzerinde etkisinin olduğunu; ancak doğal çocuk ego durumu üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Çam, 1997.b).

Malloy, Carol ve Gozil (1998)'in Amerika Afrikalıların problem çözmede karakteristikleri ve strateji seçimlerinde katılımcılığı kullanan ayrıntıları üzerine yaptığı

çalışmada, öğrencilerin genellikle bütünsel yaklaşımı kullandıklarını ve problem çözerken sözel ifade, ilgili çözümlerle ilişkilendirme, alan bağımlılığı yaklaşımlarını kullandıkları sonucuna varmışlardır.

Crombie ve Gold (1998) etkili problem çözen bireylerin daha az baş eğen, bağımsız hareket eden bireyler olduklarını D'Zruilla ve Sheedy (1991) bireylerin iç denetime sahip olmaları ile etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğunu Nezu (1985), Heppner, Kampa ve Brunning (1987) etkili problem çözme becerisine sahip bireylerin daha az depresyon, daha az kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özelliklere sahip olduklarını Nezu ve Ronan (1985), Nezu (1986) etkisiz problem, çözücü olarak kendilerini algılayan bireylerin fazlaca depresif eğilimler gösterdiklerini Levenson ve Nuringer (1971), Schotte ve Clum (1987), Dixon, Heppner ve Anderson (1991) problem çözme becerisi düşük olan bireylerin fazlaca depresif eğilimler, kaygı, umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde olduklarını bulmuşlardır (Akt. Basmacı, 1998).

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından inceleyen Basmacı (1998)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre, problem çözme becerileri ile anne-baba öğrenim düzeyi, öğrencinin doğum yeri, öğrencinin öğrenim gördüğü bölümün özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması, cinsiyetine, ve anne-baba tutumlarını otoriter, ilgisiz ve demokratik olarak algılayan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

Borb ve Quinn, tarafından yapılan çalışma, problem çözmeye önemli olan özelliğin; problem cümlesini tekrar kurabilme, problemi parçalara ayırabilme ya da tekrar birleştirebilirle, şekil çizebilme, şema yapabilme ve listeleyebilme, ilgili problemleri inceleyebilme, mantıksal çıkarımı kullanabilme, tahmin edebilme ve kontrol edebilmenin önemini vurgulayabilmek olduğunu tespit etmişlerdir (Yıldızlar, 1999).

Aydın (1999) tarafından yapılan çalışmada, denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri puanlarını iç ve dış denetim odakları ile cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmıştır. 1998-1999 öğretim yılında Adnan Menderes Lisesi (Erzurum)'nde okuyan 105 erkek, 66 kız olmak üzere toplam 171 öğrenciye P.Ç.E. ve Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Ergenlerin problem çözme becerileri ile iç-dış denetim odağı karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir ilişkinin

bulunmadığı saptanmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, kız ve denetim odakları puan ortalamaları arasındaki ilişki, anlamlı bulunmuştur.

Yıldızlar (1999) tarafından iki farklı ilköğretim okulunun 1., 2. ve 3. sınıflarına devam eden 63 öğrenciye problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin uygulanmasının matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye olan etkisini saptamak amacıyla yapılan deneysel çalışmada, araştırma gruplarına uygulanan ön-test ve son-test sonuçlarına göre; ilköğretim okulu öğrencilerinde problem çözme ile ilgili davranışlarının öğretiminin yapılmasının aritmetik problemlerin çözümede daha etkili olduğu ve başarıyı arttırdığı bulunmuştur.

Saygılı (2000)'nın lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, fen lisesi, normal lise ve meslek lisesi öğrencilerinin oluşturduğu 300 denekle yapılan problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucuna göre, sosyal ve kişisel uyum ile problem çözme becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri, okul türü farklılığı, anne-baba eğitim düzeylerinden etkilendiği, cinsiyet ve yerleşim yeri gibi değişkenler açısından farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerinin annelerinin eğitim düzeylerinin farklı olmasından etkilendiğini tespit etmiştir.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, öğretmen adaylarının bölüm, sınıf, ve yaşa göre problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu durumda, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin belirlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Böylece genç kuşakları yetiştirecek olan Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olup olmadığı saptanabilecektir.

Kaptan ve Korkmaz, çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve öz-yeterlilik inanç düzeylerine etkisini açıklamaktır. Çalışma 2000-2001 öğretim yılında 102 (deney grubu = 51, kontrol grubu = 51) hizmet öncesi öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri öz-yeterlilik İnanç Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Grup Testi üzerinden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki; gruplar arasında

öz-yeterlilik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Hemşirelik eğitimi alan ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde toplam 1040 öğrenci üzerinde aldıkları eğitimin sorun çözme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Yaş ilerledikçe sorun çözme becerisi artmakta, ancak bu durum 35 yaştan sonra olumsuz değişmektedir. Kişisel farklılıklar ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki şu şekilde gözlenmiştir: Evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerini problem çözmeye daha başarılı bulmaktadırlar. Çalışan grup sorun çözmeye daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe sorun çözme başarısı artmaktadır. Mesleği isteyerek seçenler, doktora ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler kendilerini sorun çözmeye daha başarılı bulurken, eğitim programlarından memnun olma durumuna göre problem çözme puan ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir (Ulupınar, 1997).

Basmacı'nın üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırma bulguları bu sonuçlanmıştır. Söz konusu araştırmada annenin demokratik olarak algılanması problem çözme becerisinin algılanması arasındaki ilişki anlamsız bulunmasına rağmen babanın demokratik olarak algılanması ile problem çözme becerisinin algılanması arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamalarından daha yüksek Babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamalarından daha yüksek bulunmuştur (Basmacı, 1998).

11-14 yaş grubu 1249 Öğrenci ile yapılan bu araştırmada psiko-sosyal temeller problem çözme becerisini etkileyen bazı sosyo-kültürel ve kişisel değişkenler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar şöyledir: Çocukların zeka puanı yükseldikçe psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puanları da yükselmektedir. Alt sosyo-kültürel kökenli çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkilidir. şehrin alt kültüründen gelen çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları kasaba ve köy alt kültüründen gelen çocukların psiko-sosyal temel problem çözme becerisi puan ortalamaları köy alt kültüründen gelen çocuklarınkinden

daha yüksektir. Çocukların yaşı ve cinsiyetleri ise psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir (Şahin, 1999).

12-18 yaşları arasında, Orta Sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 4 ergen, 254 anne ve 204 baba olmak üzere 887 kişi ile yapılan bu araştırma ana-baba ergen arasındaki ilişkileri Davranışsal-Aile Sistemleri modeli doğrultusunda incelemek amacıyla problem çözme İletişim becerileri, bilişler içselleştirilmiş inançlar ve ana yapısı ile ilgili kavramların değerlendirilmesine yarayan PARQ (Ana Baba Ergen İlişkileri Envanteri) envanteri uygulanmıştır. Aynı zamanda ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması da yapılmıştır, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptandıktan sonra ve toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçta, ana baba ve ergen arasındaki ilişkilerin cinsiyetin etkisi olduğu görülmüştür. Psikiyatrik örneklemdaki ergenlerin normal ergenlere göre anne baba ilişkilerinde daha fazla çatışma, problem çözme ve iletişim beceri yetersizlikleri ifade ettikleri görülmüştür. Normal örnekleimde eğitim düzgün düşük ana babaların açık çatışma/beceri yetersizlikleri, aile yapısı ve bilişlerle ilgili ölçeklerde daha sorunlu ana baba ve ergen ilişkileri belirttikleri görülmüştür. Psikiyatrik örnekleimde eğitim düzeyi yüksek olan babaların daha fazla distres, problem çözme becerilerinde yetersizlik bildirdikleri ve ayrıca bu babaların ailelerini daha az olumlu gördükleri/gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Eryüksel, 1996).

267 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada Algılanan Sosyal De Ölçeği ile Problem Çözme Becerileri Envanteri kullanılmıştır Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destekten problem çözme becerileri konusunda önemli olduğu; aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı, öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyinin ise problem çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır (Budak, 1999).

Toplam 171 lise öğrencisi ile yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner'in Problem Çözme Envanterleri ve Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ergenlerin problem çözme becerileri ve denetim odağı puanları karşılaştırılmış, iç ve dış denetim odağına sahip ergen problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. cinsiyet açısından bakıldığında, kız ve erkeklerin denetim odakları puanları arasında ilişki anlamlı bulunmuştur (Aydın, 1999).



Sungur (1988) tarafından Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünde okuyan son sınıf öğrencisi ile yapılan bu deneysel araştırmada aynı yarı yılda Progressive Matrices testi puanları benzer olanlar deney ve kontrol grubuna seçilmiş ve atanmıştır. Ayrıca Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile yaratıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Deneklere ilişkin psikolojik yapının bir yönü olan denetim ölçebilmek için Roller Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Oshorn-Parnes modeli göre geliştirilen Yaratıcı Sorun Çözme programı bir yıl boyunca uygulanırsa deney sonucuna göre, öğrenciler uygun ortamlarda, yeterince güdülendiği ve psikolojik güvenlik içinde olduklarını anladıkları zaman, kendilerine ve çevrelerine problemleri tanımlayabilecekleri, problemlere özgün çözüm önerilerini duygu düşünce boyutunda ifade edebilecekleri, çözüm önerilerini sınama olanağı arayacakları görülmüştür.

İstanbul Beşiktaş ve Üsküdar ilçelerindeki ilkokulların dördüncü sınıflarında random olarak seçilen 213 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmada Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi, Problem Çözme Başarısı Ölçeği ve Problem Çözme Tutu Ölçeği kullanılmıştır, araştırmasında öğrencilerin problem çözme başarıları ile problem çözme tutumları arasında ilişki vardır. Çocukluk döneminde zengin yaşantı farkı sağlanmış, bilinçli olarak değişik problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştirenler almış çocuklar, problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Problem çözme konusunda olumlu tutum geliştiren bu öğrenciler problem çözme başarıları da yüksektir. Alt ve üst sosyo-ekonomik tabakadan öğrencilerinde problem çözme tutumu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sosyo-ekonomik tabaka öğrencilerinde problem çözme tutumu, problem çözme başarısına göre farklılık göstermektedir. (Kasap, 1997).

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden toplam 34 öğrencinin deney ve grubunu oluşturdukları bu deneysel çalışmada Sıfat Tarama Listesi Alt De Durumları Ölçekleri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Deneklere uygulanan 12 hafta süreli haftada iki saatlik oturumlar şeklinde iletişim becerileri programının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki ilişkin bulgulara bakılmıştır. Buna göre; eğitim programının öğretmen adayları Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin ve Uygulu Çocuk Ego Durumları problem çözme becerisi algılarında etkisinin olduğu, ancak Doğal Çocuk Ego üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür (Çam,1997).

Ana-Baba tutumlarının çocukların psiko-sosyal temelli problem becerisine etkilerinin incelendiği bu araştırmada 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerden seçilen örnekleme Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Ölçeği Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) uygulanmıştır. Araştırma son göre; aşın koruyucu annelik, çocukların psiko-sosyal temelli problem becerilerini etkilemektedir. Demokratik ana-baba tutumu düzeyi arttıkça çocuk psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmekte kadınlığı rolünü reddetme, aile içi geçimsizlik, baskı-disiplin gibi faktörler çocuğu problem çözme becerisi puanlarını anlamlı derecede etkilemektedir (Şahin, 2000).

Bedensel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme ve iyimserliği yaşa mesleğe, evlilik sürelerine, öğrenim durumlarına, aylık gelirlerine, çocuğun yaşına ve engelli çocuğun cinsiyetine göre araştırıldığı bu çalışmaya katılmıştır. Problem çözme envanteri ve iyimserlik ölçeğinin kullanıldığı araştırmada sonuçları şu şekildedir: 30 ebeveynin problem çözme düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin iyimserlik düzeyleri düşüktür. 15-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında problem çözme becerileri yönünden bir fark vardır. 15-35 yaş grubu problem çözme becerisi diğerine göre daha yüksektir. Ebeveynlerin meslekleri, öğrenci durumları, engelli çocuğun yaşı ve problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ebeveynlerin problem çözme becerileri arttıkça deneklerin iyimserliklerini de azaldığı görölmüştür (Barut ve Genez, 2000: 361).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### 3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama yöntemi kullanılan betimsel bir araştırmadır. Bu yolla varolan durum betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

#### 3.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında çalışan 207 öğretmen oluşturmaktadır.

#### 3.4. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Örneklem olarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır ancak 184 öğretmene ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerin 128'i (%69,6) ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında, 56'sı (%30,4) bağımsız Anaokullarında ve Vali Vefki Ertür KML ve And. KML. bağlı uygulama sınıflarında çalışmaktadır.

### 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.5.1. Öz-Yeterlilik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984)'nin geliştirdiği öğretmenler için öz-yeterlilik ölçeği (Teacher Self Efficacy Scale) 30 maddeyi içermektedir. Ölçekte, kişisel öz-yeterlilik (Personal Self Efficacy) ve öğretimsel yeterlilik (Teaching Self Efficacy) olmak üzere iki faktörün bulunduğu belirtilmiştir. Kişisel öz-yeterliliğin alfa katsayısı .75, öğretimsel öz-yeterliliğin alfa katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Ölçme aracı 6'lı derecelendirmeyi gerektiren likert türü bir ölçektir ve bazı maddeler ters puanlanmaktadır. İki bağımsız faktörlü ölçme aracı olduğu belirtilmektedir. (Tschannen-Moran ve Woolfolk ve Hoy, 2002).

Woolfolk ve Hoy (1990)'un çalışmasında Gibson ve Dembo'(1984)'nin ölçeğinden geliştirilen 22 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Daha sonraki çalışmalarında Hoy ve Woolfolk (1993) bu ölçme aracının kısa formunu geliştirerek 10 maddeye indirgemişlerdir. 5 maddelik öğretimsel öz yeterlilik için alfa katsayısı .72 ve 5 maddelik kişisel öz-yeterlilik için alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur. (Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2002: 788; Hoy, 2002: 7; Hoy ve Woolfolk, 1993: 357; Kapıkıran ;2006). Öğretmenler için öz-yeterlilik ölçeğinin (Gibson ve Dembo, 1984) öz-yeterlilik (Self Efficacy) araştırmalarında en sık kullanılan ölçek olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma için ise ölçek hazırlanırken Woolfolk ve Hoy (1990)' un 22 maddelik formundan araştırma için uygun olduğu düşünülen 9 madde seçilerek kullanılmıştır.

Öğretmen yeterliliği, “kişisel öğretim yeterliliği” (*personal teaching efficacy PTE*), ve “genel öğretim yeterliliği” (*general teaching efficacy – GTE*) olarak adlandırılmaktadır. Kişisel öğretim yeterliliği, kişinin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Genel öğretim yeterliliği ise, kişinin diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma kapasitesi hakkındaki inancıdır (Akt: Kurbanoglu, 2004: 137-152; Lin ve Tsai, 2003; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 405; Gordon ve diğ., 1998: 54). Öğretme/öğretmen yeterliği iki alandaki yeterlik inancıyla ilişkilidir: Biri öğretmenin öğrettiği konudaki/alandaki yeterliği, diğeri öğretmenin öğretmek konusundaki, pedagoji alanındaki yeterliliğidir (Akt: Kurbanoglu, 2004: 137-152; Koul ve Rubba, 1999; Lin ve Tsai, 2003). Alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz, başarılı bir öğretmen olabilmek aynı zamanda kişinin sağlam bir pedagoji bilgisi/temeli

olmasını, nasıl öğreteceğini bilmesini ve bu konuda kendine güvenmesini gerektirir (Kurbanoglu, 2004: 137-152). Yeterlilik inancı alana/konuya bağlıdır ve bir öğretmenin ilgili alanda/bilim dalında güçlü yeterlik duygusuna sahipken pedagoji alanında kendisini yetersiz hissetmesi olasıdır (Akt: Kurbanoglu; 2004: 137-152; Koul ve Rubba, 1999).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları akademik olmayan öğrenci ürünleri ile de ilişkilidir, öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini artırma, daha yüksek düzeyde öz algısı oluşturma ve daha iyi bireysel yönetim becerileri geliştirme ile öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları arasında bir ilişki bulunmuştur. (Midgley, Feldiauffer ve Ecdes, 1989; Ross, 1994; Saklofske ve diğerleri, 1988; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990). Okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerine bakılarak, (Bkz. MEB, 2002) okul öncesi dönemde öğretimden ziyade “*eğitim*” in esas alındığını söylemek mümkündür. Okul Öncesi öğretmenlerinden de bu amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerine iyi düzeyde akademik performans kazandırmaktan daha öncelikli görevinin, daha çok istedik davranışlar ve olumlu kişilik özellikleri kazandırmak olduğu göz önüne bulundurulmuştur. Bu nedenle ölçeğin (Personal Self Efficacy) kişisel yeterlilik boyutundan okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygun olduğu düşünülen 9 maddesi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü (fen, matematik vb.) öz- yeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına ve kestirilmesine olanak tanımaktadır (Bıkmaz, 2004: 303).

Pajares (1996), öz yeterlilik inançlarının özel becerilere / durumlara göre hazırlanan ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerektiğini, bu inançların global olarak ölçüldüğünde ya da özel görevler ve durumlar bazında ele alınmadığında yordama gücünü azalttığını belirtmektedir. Bu nedenle ölçek maddeleri okul öncesi eğitim öğretmenlerine göre uyarlanmıştır.

Ölçek maddeleri Türkçe’ye ve okul öncesi eğitim öğretmenlerine uyarlanırken ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan öz-yeterlilik ölçeğinin maddeleri ; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “biraz katılıyorum”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde 1’den 5’e doğru dereceleme yapılmıştır.

### 3.5.2. Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliliği

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği için 184 (n) öğretmen ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Özgüven'e (1997: 97) göre eğer bir maddenin toplam puanla ölçtüğü korelasyon düşük ise, bu, o maddenin ölçekteki diğer maddelerden farklı niteliği ölçtüğünü gösterir. Öner (1997)'e göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması gerekir. Ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılabilmesi için, madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir. Bu yüzden ölçek içindeki her maddenin öz-yeterlilik inançlarının düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item- total) korelasyonlarına bakıldığında, 34 ile 51 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Bu katsayılar, bütün madde toplam korelasyonlarının oldukça yeterli düzeyde güçlü ve pozitif olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

9 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde ölçeğin alfa katsayısı .7408 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar oldukça yüksek güvenilirliği ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzeşikliğini göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle (Principal-Component Analysis) analiz edilmiş ve toplam varyansın % 32.906'sını ifade eden 2.962 öz değerli (eigenvalue) bir temel faktör bulunmuştur. Diğer iki faktöre ilişkin olarak, 1.381 ve 1.159 düzeyinde öz değerler bulunmuştur. Bütün maddelerin temel faktörde toplandığı gözlenmiştir.

Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 9 ve puan aralığı 9- 45 olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3.1: Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyonu**

MADDELER	ORTALAMA ( X)	SS	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
M1	3.9	.79	,514	.37
M2	3.4	.74	,481	.34
M3	3.7	.83	,554	.40

M4	4.1	.69	,630	.46
M5	4.0	.74	,675	.51
M6	3.9	.83	,616	.45
M7	4.1	.74	,552	.39
M8	4.0	.78	,551	.39
M9	3.8	.79	,564	.40

Elde edilen bütün bu bulgular ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, dolayısıyla ölçülmek istenen özelliğin(davranışın) ölçümünde kullanılabileceğini göstermektedir.

### 3.5.3. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”nda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu, yaşı, aylık geliri, çalıştığı okul türü, mezun olduğu okul türü(eğitim düzeyi), hizmet yılını (kıdem) belirlemeye yönelik demografik bilgileri içeren 6 soru maddesine yer verilmiştir.

### 3.5.4. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri, P. P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini ölçen kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Ergen ve yetişkinlere uygulanır. 35 maddeden oluşur ve 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir.

Puanlaması: Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puan verilir. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32-192'dir.

Yorumlanması: *Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.*

### 3.5.5. Problem Çözme Envanterinin Güvenilirliği

Heppner ve Petersen tarafından yürütülen Problem Çözme Envanteri'nin güvenilirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemler ile hesaplanmıştır. Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örneğine uygulanmış ve üç faktör bulunmuştur.

İç tutarlılık: Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir.

Test-tekrar test güvenilirliği: Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları  $r = .83$  ile  $r = .89$  arasında değişmektedir.

Problem Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlamasını N. Şahin, N., Şahin, & Heppner, P. P. (1993) yapmışlardır. Orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur.

İç Tutarlılık: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Yarıya bölme güvenilirliği: tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r = .81$  bulunmuştur.

### 3.5.6. Problem Çözme Envanteri'nin Geçerliliği

Heppner, P. P. and Petersen tarafından yapılan geçerlilik çalışmasında, ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin SAT toplam puanı ile korelasyonu -.28, SAT sözel puanı ile -.19, SAT matematik puanı ile -.31 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği: Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin orijinal formunda "Problem çözme yeteneğine güven" (5, 10, 11, 32, 19, 23, 24, 27, 33, 34. ve 35. maddeler,  $\alpha = 0.85$ ), "Yaklaşma-kaçınma" (1, 2,4,6,7,8,13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. maddeler,  $\alpha = 0.84$ ) ve "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26. ve 32. Maddeler,



$\alpha = 0.72$ ) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranji ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir.

Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T( State Trait Anxiety Inventory) toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliliği: Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T alınan puanlara göre uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

### **Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin;**

"Aceleci Yaklaşım" (13, 14,15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler),

"Düşünen Yaklaşım" (18, 20, 31, 33. ve 35. maddeler),

"Kaçıngan Yaklaşım" (1, 2, 3 ve 4. maddeler),

"Değerlendirici Yaklaşım" (6, 7. ve 8. maddeler),

"Kendine Güvenli Yaklaşım" (5, 23, 24, 27, 28. ve 34. maddeler),

"Planlı Yaklaşım" (10, 12, 16, 19. maddeler) olarak ölçeğin Türkiye uyarlamasında 6 faktör bulunmuştur (Savaşır, Şahin; 1997: 79-85).

### **3.5.7. Verilerin toplanması**

Araştırma için verilerin toplanmasından önce araştırmanın amacı, içeriği, kullanılacak ölçme araçları konusunda Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 1'de sunulmuştur). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2004-2005 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık bir ayda tamamlanmıştır.

Araştırmacı uygulama sırasında araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenlerin içten ve dürüst bir şekilde cevaplamalarını sağlamak için isim yazma zorunluluğu getirilmemiştir.

Araştırmacı uygulamalar sırasında öğretmenin ihtiyaç duyduğu durumlarda maddelerin anlaşılabilirliği ve yanıtlamalarla ilgili bilgiler vermiştir. Öğretmenler veri toplama araçlarını ortalama 45 ile 60 dakika arasında değişen sürelerde cevaplamışlardır.

### **3.5.8. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde “SPSS 11.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan vasat ölçüleri yanı sıra “t testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “korelasyon” teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Ölçeklerin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alpha katsayısı eşitliğinden, faktör yapısı bileşenler yönteminden yararlanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ile ortaya çıkan bulgular açıklanmış ve bunlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

**Tablo 4.1: Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin ortalaması, standart sapması**

N	X	S.s.	Minimum	Maximum.
184	35,15	3,99	25	45

Literatürde okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmadığı için öz-yeterlilik düzeyi iki kritere göre değerlendirilmiştir. Kriter olarak ortalama ( $x = 35.15$ ) alındığında ortalamanın altında kalan öğretmen sayısı 76 (% 41.3) ve ortalamanın üstünde kalan öğretmen sayısı da 84 (% 45.7)'dir. Ortalamanın bir standart sapma altı ve üstünü kriter olarak alırsak ( $x + S.s. = 39.14$ ), ( $x - S.s. = 31.16$ ); ortalamanın bir standart sapma üstünde kalan öğretmen sayısı 39 (%21, 2), ortalamanın bir standart sapma altında kalan öğretmen sayısı ise 30 (%16,30) 'dur. Görüldüğü üzere öz-yeterlilik inançları düzeyi ortalamanın üstünde olan okul öncesi öğretmenlerin sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Bu durum istenen bir durumu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği, mesleki alan bilgisi yanında öz yeterlik duygusu taşımaya da gerektirir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik duygusunun belirlenmesi, öğrencilerin öz yeterlik duygusunun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocuk öz yeterlik duygusunu ilk olarak aile içinde daha sonra çevresi ve son olarak da yaşamının büyük bir çoğunu geçirdiği okulda kazanmaktadır. Öz yeterlik duygusuna sahip olan bir birey zihnindeki düşünce ve fikirleri kolaylıkla ifade edebilmekte, gerektiği zaman bunları uygulayabilmekte ve bunlarla ilgili yorumlar yapabilmektedir. Öz yeterlik

duygusu gelişmiş çocuk, kendine çok daha fazla güvenecek ve karşılaştığı olayların bir çoğunda çok daha fazla sorumluluk alacaktır. Güven ve sorumluluk alma duygusu taşımayan bir çocuğun ise yaşadığı çevrede geri planda kalacağı, kendini ifade etmekten kaçınacağı açıktır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik duygusunun öğrencinin sahip olduğu öz yeterlik duygusunu etkileyeceği açıktır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik duygusu tespit edilmeye çalışılmıştır.

İnsanlar hareketleriyle istenilen etkileri üretebileceklerine inanmadıkları sürece, harekete geçmek için az güdüye sahip olurlar. (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Concetta., 1996: 1206–1222) Bandura ve arkadaşlarının (1996) araştırma bulguları öz-yeterlik inançlarının insan gelişimi ve adaptasyonunda oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin de çocuğun gelişiminde etkin rol oynadığı düşünüldüğünde öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt verdiği ve sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya eğilimli olduğu görülmektedir (Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee, 1995). Zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Michayluk ve Randhawa, 1988; Saklofske, Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990). öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları güçlendikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çaba harcayacakları ve kendilerini bu konuda sorumlu hissedecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğrencilerin yeteneklerine ilişkin algıları ve öğrencilerin öz-yeterlilik inançları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmuştur (Ashton, 1984). Ashton ve Webb(1986); Moran ve diğerleri, (1998) öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğretme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmalarda, öz-yeterlilik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz-yeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfook ve Hoy, 1990).

Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları da göz önüne alındığında Denizli'deki okul öncesi öğretmenlerin çok belirgin bir fark olmamasına rağmen öz yeterlilik

düzeylerinin yüksek oluşunun, okul öncesi eğitim, öğretmen ve öğrencilerin performansı açısından olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**Tablo 4.2: Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması**

Problem Çözme Yaklaşımları	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S.s.
Acelecı Yaklaşım	184	15,00	44,00	27,52	5,98
Düşünen Yaklaşım	184	5,00	29,00	11,88	4,46
Kaçıngan Yaklaşım	184	4,00	24,00	18,99	4,50
Değerlendirici Yaklaşım	184	3,00	18,00	7,53	3,11
Kendine Güvenli Yaklaşım	184	8,00	34,00	16,85	4,10
Planlı Yaklaşım	184	4,00	23,00	8,97	3,50

Tablo 4.2. incelendiğinde, acelecı problem çözme yaklaşımı kullanma ortalamasının en yüksek 27.52, değerlendirici yaklaşım kullanma ortalamasının ise en düşük 7.53 olduğu görülmektedir. *Ölçekten elde edilen yüksek puanlar; yetersiz problem çözme becerisini, düşük puanlar ise; yüksek problem çözme becerisini göstermektedir.* Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok “değerlendirici”, “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenli” yaklaşımları en az da “kaçıngan” ve “acelecı” yaklaşımları kullandıkları söylenebilir. Ortaya çıkan bulgular denencemizi destekler niteliktedir.

Genç kuşakları yetiştirecek olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olup olmadığı saptanabilmesi için öğretmenlerin problem çözme becerilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bir öğretmenin bir insan olarak gelişip olgunlaşmasına ve başkalarının gelişimini kolaylaştırıcı kişilik özelliklerine sahip olmasına, öğretmen yetiştiren ve öğretmeni değerlendiren

kurumlarca gereken önemin verildiği söylenemez.Öğretmenin kişiliğinin başkalarının gelişimine elverişli nitelikler kazanması,eğitimin temel sorunlarından biri olmak zorundadır (Kılıçcı, 1992: 39). Dünyadaki hızla meydana gelen değişim içinde bireyden beklenen nitelikler değiştiği gibi onları yetiştirecek olan öğretmenden beklenen görevler de değişmektedir. Öğretmenlerin, sadece öğretme ve sınıf aktiviteleri yaptırma gibi geleneksel rollerinin giderek program planlayıcısı, karar verici, insan kaynakları ve teknoloji yöneticisi, takım üyesi ve takım lideri olma gibi rollere dönüştüğü görülmektedir (Chambers, 2001). Semerci (2005) değişen öğretmen profilinden hareketle öğretmenlerin, sınıf içinde sabırlı, hoşgörülü, yansız, öğrenmede meydana gelen sorunları araştıran ve çözebilen, bilgiyi arayıp bulan, kullanabilen, yüksek düzeyde düşünme becerisine sahip, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen bireyler olmaları gerektiğini belirtmiştir.Bulgulara bakılarak; en çok kullanılan problem çözme yaklaşımları açısından, “değerlendirici”, “planlı” “düşünen” yaklaşımları kullanmanın belirtilen niteliklerle örtüştüğü düşünülürse öğretmenlerin problem çözme yeterliliklerinin olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna varılabilir.

#### 4.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİ İLE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Tablo 4.3.a: Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması**

Problem Çözme Yaklaşımları	$\bar{X}$	S.s	N
Acelecı Yaklaşım	27,52	5,98	184
Düşünen yaklaşım	11,88	4,46	184
Kaçıngan yaklaşım	18,99	4,50	184
Değerlendirici yaklaşım	7,53	3,11	184
Kendine güvenli yaklaşım	16,85	4,10	184
Planlı yaklaşım	8,97	3,50	184
Öz -Yeterlik	35,15	3,99	184

**Tablo 4.3.b: Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki**

Problem Çözme Yaklaşımları	Aceleci Yaklaşım	Düşünen yaklaşım	Kaçıngan yaklaşım	Değerlendirici yaklaşım	Kendine güvenli yaklaşım	Planlı yaklaşım
Öz -Yeterlik	-,068	-,227**	,134	-,275**	-,313**	-,256**

P < .01

Tablo 4.3.b öz-yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Buna göre, öz-yeterlilik düzeyi ile düşünen ( $r = -.227$ ;  $p < .01$ ), değerlendirici ( $r = -.275$ ;  $p < .01$ ), kendine güvenli ( $r = -.313$ ;  $p < .01$ ), planlı ( $r = -.256$ ;  $p < .01$ ) problem çözme yaklaşımları arasında negatif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. *Problem çözme yaklaşımlarındaki yüksek puanların, yaklaşımları kullanma yetersizliği olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında*; bu negatif korelasyon; öğretmenlerdeki öz yeterlilik düzeyi arttıkça, “düşünen”, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım”ı kullanma eğiliminin arttığı, öz-yeterlilik düzeyi düştükçe “düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım”ı kullanma eğiliminin düştüğü anlamına gelmektedir. Bunun tersi de söylenebilir. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Bulgulara bakılarak, öğretmenlerdeki yüksek öz-yeterliliğin “düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşımlar”ı kullanmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalara, öz yeterlilikle problem çözme ilişkisi açısından bakıldığında, Pajares ve Miller (1994)’in, öz-yeterlilik inançlarının, matematik problemlerini çözme performansı üzerinde aracı bir değişken olarak etkide bulunduğunu göstermektedir. Problem çözme becerileri ve öz yeterlilik düzeyi birbirini etkilemektedir. Kaptan ve Korkmaz (2001)’in gruplar arasında öz-yeterlilik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri açısından deney grubu (probleme dayalı öğrenme yaklaşımı yürütülen grup) lehine anlamlı bir fark olduğunu gösteren çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerini, dolayısıyla problem çözme becerilerini etkilediğini söylemek mümkündür.

#### 4.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.: Okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre öz-yeterlilik düzeylerinin ortalaması, standart sapması, t değeri**

Medeni durum	N	$\bar{X}$	S.s.	S.d	t	P
Evli	160	35.08	4.122	182	2.736	0.504
Bekar	24	35.66	3.000	37.414		

P > , 05

Tablo 4.4’deki bulgular öz yeterlilik düzeyinin medeni duruma göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir. Ancak; diğer araştırmaların medeni durumun öz-yeterliliği etkilemediği yönünde ortaya çıkardığı sonuçlarla paraleldir (Mutlu, 2003 ; Kapıkıran, 2006). Öz-yeterlilik, kişinin kişisel kapasitesiyle ilgili düşünceleriyle ilişkilidir. Öz-yeterliliğin, kişinin kendini algılayışıyla ilgili bir durum oluşu, medeni durumdan etkilenmemesine sebep olmuş olabilir.

#### 4.5. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

**Tablo 4.5.a: Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi ile yaş arasındaki ilişki**

	N	$\bar{X}$	S.S	Yaş öz-yeterlilik ilişkisi
Yaş	184	32,47	6,81	r = -,001
Öz -Yeterlik	184	35,15	3,99	

P > . 05

Tablo 4.5.a yaş arttıkça öz-yeterlilik düzeyinin yükseldiğine dair anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Buna göre; öz-yeterlilik düzeyi ile yaş (r = - ,001; p >



,05) arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu ilişki anlamlı değildir.

Bireyler yaşı ilerledikçe sosyal- duygusal, bilişsel gelişimini tamamlamakta çevresiyle ve kendisiyle ilgili öz değerlendirmesi daha gerçekçi olmakta, öz farkındalığı da artmaktadır. Artan yaşla birlikte deneyim kazanmakta ve yaşantıları çeşitlenmektedir. Yaşam tecrübesi ve kazanılmış geçmiş başarılar nedeniyle öz-yeterlilik düzeyinin artması beklenebilir. Ancak; araştırma bulgular denenceyi desteklememektedir

Bunun nedeni öz-yeterlilik inançlarının yaşın bir artan fonksiyonu gibi görülmesine karşın, "yaş" değişkeni psikolojik yapılarda deneyim, bilgi miktarı gibi diğer değişkenler ile birleşmiş olabilir. Nitekim, Aşkar ve Umay (2001)'in yaptıkları çalışma bilgisayar öz-yeterlilik inancının bilgisayar deneyimleri ve kullanımı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akkoyunlu ve Orhan (2003)'in da farklı üniversitelerden Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü son sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada bilgisayar kullanma öz-yeterlilik inançlarının yaşları büyüdükçe artış gösterdiğini görmüşlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin yaşları ile bilgisayar kullanma deneyimlerinin paralel olarak artması ile açıklanabilir.. Ancak, öz-yeterlilik psikolojik bir yapıyı temsil eden değişken olduğu için elde edilen sonuç bu haliyle genellenemez. Çünkü, öz-yeterlilik inancına, yaş ile birlikte etki eden (tecrübe, gelişen teknolojik yapılanma v.b.) diğer değişkenler de araştırma modelini etkilemiş olabilir.

#### 4.6. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN AYLIK GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

**Tablo 4.6.a: Aylık gelire göre öz-yeterlilik düzeyinin ortalaması, standart sapması**

Aylık gelir	N	$\bar{X}$	S.s.
301.00-500.00YTL	14	35,64	3,91
501.00-700.00YTL	32	34,53	3,97
701.00-800 üstü	138	35,25	4,01
Toplam	184	35,15	3,99

Tablo 6 incelendiğinde, gelir grubuna göre öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aylık geliri 301.000-500.00 YTL arasında olan grubun diğer gruplara göre nispeten öz-yeterlilik düzeyinin daha yüksektir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını varyans analizi testi ile test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4.6.b’de verilmiştir.

**Tablo 4.6.b: Öğretmenin aylık geliri ile öz-yeterlilik düzeyinin ilişkisine yönelik varyans analizi sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F Değeri	P
Gruplar Arası	17,12	2	8,56	0,534	0,587
Gruplar İçi	2899,30	181	16,018		
<b>Toplam</b>	2916,42	183			

P> ,05

Tablo 4.6.b’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin gelir gruplarına göre öz-yeterlilik düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ( F =,534 ; P > .05). Başka bir deyişle gerek “301.00-500.00YTL”, gerek “ 501.00-700.00YTL”, gerekse “701.00-800” üstü gelir grubundan olsun öğretmenlerin gelir grubuyla öz-yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını söylemek mümkündür.

Tschannen-Moran ve Hoy (2002), toplumdaki ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel faktörlerle, sosyal statü gibi sosyo- ekonomik değişkenlerin öz yeterlilik algısını etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Ancak elde edilen bulgular bu çalışmada denencemizin desteklenmediğini göstermektedir. Kapıkıran (2006)’ın çalışmasında gelir grubunun öz-yeterlilikle ilgili süreçlerle ilişkili olmadığı sonucuyla paralellik göstermektedir

Kasap’ın (1997) araştırma sonuçlarına göre, üst sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilerin problem çözme başarıları ile problem çözme tutumları arasında ilişki vardır. Kendilerine olumlu tutum geliştirmiş üst tabaka öğrencileri problem çömede diğer öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak bizim bulgularımızın bu araştırma sonucuyla aynı çıkmamasının nedeni araştırmaya konu olan örneklem grupları (öğretmenler ve öğrenciler) arasındaki yaş farkından kaynaklanabilir. Ya da öğrenciler için akran dünyası içinde kabul görme, arkadaşlık ,öz kimliğine ulaşma ve bunu

kabullenme gibi nedenlerle sosyo- ekonomik gücün önemli olmasından kaynaklanmış olabilir.

#### 4.7. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7' de verilmiştir.

**Tablo 4.7.: Okul öncesi öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre öz-yeterlilik düzeyinin ortalaması, standart sapması incelenmesi ve t değeri**

Öğretmenin çalıştığı Okul türü	N	$\bar{X}$	S.s.	S.d.	t	P
İlköğretim	128	35,62	3,86	182	0,089	0.16
Anaokulu	56	34,08	4,11	99,210		

P > ,05

Tablo 4.7.'deki bulgular, kamuya ait ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının ortalaması ( $x = 35,62$ ) anaokullarında çalışan öğretmenlere ( $x = 34,08$ ) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir .Ancak öz-yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre (ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında ve anaokullarında çalışan öğretmenler arasında) önemli farklılık göstermemektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Anaokulları, fiziksel donanım ve kapasite bakımından ilköğretime bağlı anasınıflarına göre nispeten daha iyi olanaklara ve idarenin maddi anlamda daha çok desteğine sahip durumdadırlar. Bu durum öğretmenin daha iyi performans göstermesini, olanaklardan kaynaklı olarak kapasitesini sonuna kadar kullanmasını sağlayabileceği gibi, öz-yeterlilik inancını da olumlu etkileyebilir.

Bununla birlikte anaokullarının bu avantajlı durumu idareci ve velilerin yüksek beklenti geliştirmelerine ve bunun yarattığı stres ve baskının sonucu da; öğretmenlerin

öz-yeterlilik inançlarının düşük olmasına neden olabilir.

Çıkan bulgulardan hareketle öz yeterlilik düzeyinin farklılaşmasında sadece çalışılan okul türü değil, o okulun ikliminde etkili olacağını söylemek mümkündür. Bu noktada öz-yeterlilik algısını etkileyen bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri; okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdaki ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002: 2).

#### 4.8. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN EĞİTİM DÜZEYİ (MEZUN OLUNAN BÖLÜM) DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin eğitim düzeyi (mezun olunan bölüm) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.8.a 'da verilmiştir.

**Tablo 4.8.a: Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre öz-yeterlilik düzeyinin ortalaması, standart sapması**

Mezun Olunan Bölüm (Eğitim Düzeyi)	N	$\bar{X}$	S.s.
Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)	77	34,93	3,65
Çocuk Gelişimi (Ön lisans)	53	35,35	4,37
Çocuk Gelişimi (Lisans)	33	35,36	4,16
Diğer bölümlerden mezunlar	21	35,14	4,13

Tablo 4.8.a'deki bulgular mezun olunan bölüme göre öz-yeterlilik düzeyinin birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Öz yeterlilik düzeyinin mezun olunan bölüme göre değişmediği görülmektedir. En yüksek ortalamaya Çocuk Gelişimi (Lisans), en düşük ortalamaya Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans) bölümü mezunları sahiptir. Mezun olunan bölüme göre ortalamaların birbirlerine çok

yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 4.8.b 'de verilmiştir.

**Tablo 8.b: Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin eğitim düzeyi (mezun olunan bölüm) değişkenine göre varyans analizi sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler	d.f.	Kareler	F Değeri	p
	Toplamı		Ortalaması		
<b>Gruplar Arası</b>	7,358	3	2,453	,152	,928
<b>Gruplar İçi</b>	2909,072	180	16,162		
<b>Toplam</b>	2916,429	183			

P > .05

Tablo 4.8.'b de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerle öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F = .152; p>.05).

Okul öncesi eğitim kurumlarında en temel unsurlardan biri öğretmendir. Berk'e göre (1985; Akt: Poyraz ve Dere, 2001: 46) yaptığı araştırmada üniversite mezunu öğretmenlerin , çocuklarla iletişimde, çocukların dil gelişimi, bağımsızlık kazanımı ve sosyal –duygusal gelişim gibi bir çok alanda daha bilinçli yönlendirme yapmaktadırlar.

Denence oluşturulurken okul öncesi eğitim ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlerin çocuklara davranış kazandırma yeterlilik düzeylerinin diğer bölüm mezunlarına göre daha yüksek olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir.Çünkü; öğretmenlik programları öğretmen adayına , çocuğa davranış kazandırma eğitimi sürecinde ihtiyaç duyduğu kuramsal anlayışa ek olarak gerekli becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir. Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren farklı öğretmenlik programlarından mezun olan kişilerin öz yeterlilik düzeyleri arasında farklılık olacağı düşünülmüştür. Denencenin desteklenmemiş olmasının bir nedeni çocuk gelişimi programlarından geçerek mezun olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim mezunları gibi, öğrenim sürecinde yeterli becerilerle donatılmış olmaları olabilir.Sonuçların böyle çıkması öğretmen yetiştiren okulların programlarında ortak derslerin olmasından ve benzer öğretim teknik ve yöntemlerinin kullanmış olmalarından kaynaklanabilir.

Bir diğer neden de, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin arasında beklenen farklılıkların, çalışma sürecinde edinilen yaşantılarla nötrlenmiş olması ve böylece öz-yeterlilik düzeylerinin hemen hemen yakın hale gelmiş olması olabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının geliştirilebilir olduğu ve öğretim yöntemleri derslerinin öğretmen adaylarının inançlarına olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.(Morell ve Caroll, 2003; Scharmann ve Hamton, 1995). Bu bağlamda yeni müfredat programında yer alan “Okul Deneyimi I ve II, Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” derslerinde öğretmen adaylarına öz yeterlilik duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, dersler farklı yaklaşımları temel alarak öğretmen adaylarının aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Böylece öğretmen adayı çeşitli süreçler yardımıyla sorumluluk alarak güven duygusu kazanmaya başlamakta ve öz yeterlilik duygusuna sahip olarak mezun olmaktadır.

Bu konuya duyarlılık gösterilmesi öğretmen ve öğretmen adaylarının niteliğini geliştirme açısından dikkat çekicidir.

#### 4.9. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYİNİN KIDEM (HİZMET) YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

**Tablo 4.9.a: Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin kıdeme göre ortalaması, standart sapması**

öğretmenin kıdem yılı	N	$\bar{X}$	S.s.
0-5 yıl	47	35,46	3,04
6-10yıl	67	34,89	4,23
11-15 yıl	23	35,21	4,65
16-20 yıl	18	35,66	3,75
21 yıl ve üzeri	29	34,89	4,53
<b>Toplam</b>	184	35,15	3,99

P > , 05

Tablo 4.9. incelendiğinde, kıdem yılı 6-10 yıl ve 21 üstü yıl olan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi ortalamasının diğerlerine göre (  $\bar{x} = 34,89$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 4.9.b 'de verilmiştir.

**Tablo 4.9.b: Öğretmenin kıdem yılı ile öz-yeterlilik düzeyinin ilişkisine yönelik varyans analizi sonuçları**

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	S.d.	Kareler ortalaması	F değeri	P önem düzeyi
Gruplar arası	15,85	4	3,96	,245	,913
Gruplar içi	2900,57	179	16,20		
Toplam	2916,42	183			

P > .05

Tablo 4.9.b'deki bulgular öğretmenlerin kıdem yılı ile öz-yeterlilik düzeyinin öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değişmediğini göstermektedir (F = .245; p>.05).

Başka bir deyişle öğretmenlerin gerek 0-5yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü yıl olsun mesleklerinde geçirdikleri yıl ile öz-yeterlilik inanç düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaptıkları işteki deneyimlerinin öz-yeterlilik inançlarına etki etmediği sonucu çıkabilir. Elde edilen bulgular denencemizi desteklememektedir. Eğitim alanındaki değişim ve gelişmelere doğal olarak öğretmenler daha da duyarlı yaklaşmakta ve takip etmektedirler. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin il merkezinde buldukları için gelişmeleri yakından takip edebilecekleri de düşünülebilir. Bu nedenle meslekte uzun yıllar çalışan deneyimli öğretmenlerle, mesleğe yeni atılmış ve kendinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı ve motivasyonu yüksek yeni öğretmenler arasında kıdem yılı açısından öz-yeterlilik inançları düzeyinde beklenen fark nötrlenmiş olabilir.

Öz yeterlik inancının ölççeklerinin geliştirilmesi; bu inancının öğretmen adayı, yeni öğretmen ve tecrübeli öğretmenlerde ne derece bulunduğu konusunda yapılan araştırmalara hız kazandırmış ve yön vermiştir. Bu araştırmalar (Chester ve Beaudin, 1996) deneyimin öz yeterlik duygusunu geliştirdiğini ortaya koymuştur. Alanda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik duyguları mesleğe başladıkları ilk yıl biraz düşüş gösterip daha sonra artışa geçmektedir. Önen ve Öztuna (2005) fen bilgisi ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada kullandıkları öz yeterlilik ölçme aracının güven duygusu boyutunda göre matematik öğretmenlerinin kıdem artışıyla birlikte kendilerine duydukları güven yüzdesinde de kıdeme göre bir artış olduğu bulmuşlardır. Buradan diğer öğretmenlerin etkili öğretim için gerekli basamakları bilmelerinin öğretmenlik

tecrübesi ile doğru orantılı olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak fen bilgisi öğretmenleri için aynı durum söz konusu olmayıp oranlar kıdemlere göre birbirine yakın çıkmıştır.

#### 4.10. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARININ MEDENİ DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının medeni durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.10' da verilmiştir.

**Tablo 4.10: Okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması, t değeri**

Problem Çözme Yaklaşımları	Medeni durum	N	$\bar{X}$	S.s.	t	P önem düzeyi
Aceleci Yaklaşım	evli	160	27,73	6,00	0,35	0,208
	bekar	24	26,08	5,79		
Düşünen Yaklaşım	evli	160	12,01	4,47	0,01	0,299
	bekar	24	11,00	4,42		
Kaçınan Yaklaşım	evli	160	18,75	4,57	3,027	0,057
	bekar	24	20,62	3,72		
Değerlendirici Yaklaşım	evli	160	7,62	3,11	0,248	0,300
	bekar	24	6,91	3,13		
Kendine Güvenli Yaklaşım	evli	160	16,96	4,17	0,223	0,353
	bekar	24	16,12	3,59		
Planlı Yaklaşım	evli	160	9,13	3,51	0,208	0,114
	bekar	24	7,91	3,30		

P > , 05

Tablo 4.10. medeni duruma göre problem çözme yaklaşımlarının (Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli, Planlı Yaklaşım) düzeylerinin değişmediğini göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin medeni durumunun problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir. Ancak, Tablo 4.10'a bakılarak kaçınan yaklaşım açısından evli insanların bekar insanlara göre daha yeterli problem çözme becerisine



sahip olduğu söylenebilir. Bu da evli insanların yaşantı zenginliğinden ve daha fazla problemle karşı karşıya kalmalarından kaynaklanabilir. Denence oluşturulurken evli insanların, eşlerinin ve çocuklarının sorumluluklarını da almalarından dolayı çeşitli problemlerle daha sık karşılaşabilecekleri ve bu nedenle kazandıkları deneyimin problem çözme becerilerini geliştireceği, kullandıkları yaklaşımları değiştireceği düşünülmüştür.

Ancak problemlerle karşılaşmak ve bunlara uygun çözüm yolları bulmaya çalışmak belli bir sadece evli insanların karşılaştığı bir durum değildir. Bireylerin sahip olması gereken sosyal becerilerin en başında problem çözme becerisinin gelmektedir. Hayattaki başarısını, mutluluğunu bu beceriyi ve yaklaşımları kullanma düzeyinin etkileyeceği açıktır. Problem çözme becerisi “kişisel” bir güç olarak kazanılması gereken bir yeti olduğundan medeni duruma göre gruplar arasında farklılık belirlenmemiş olabilir.

Hemşirelik eğitimi alan ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde toplam 1040 öğrenci üzerinde aldıkları eğitimin sorun çözme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar kendilerini problem çözmede daha başarılı bulunmaktadır (Ulupınar,1997:85). Yine Kelleci ve Gölbaşı (2004) Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İnceledikleri çalışmalarında medeni duruma göre gruplar arasında farklılık görülmediğini belirtmişlerdir.

#### 4.11. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Tablo 4.11.a: Okul öncesi öğretmenlerin yaşları ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması

Problem Çözme Yaklaşımları	$\bar{x}$	S.s	N
Acelecı Yaklaşım	27,52	5,98	184
Düşünen yaklaşım	11,88	4,46	184
Kaçıngan yaklaşım	18,99	4,50	184
Değerlendirici yaklaşım	7,53	3,11	184
Kendine güvenli yaklaşım	16,85	4,10	184
Planlı yaklaşım	8,97	3,50	184
Yaş	32,47	6,81	184

Tablo 4.11.b: Okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri ile yaş arasındaki ilişki

Problem Çözme Yaklaşımları	Acelecı Yaklaşım	Düşünen yaklaşım	Kaçıngan yaklaşım	Değerlendirici yaklaşım	Kendine güvenli yaklaşım	Planlı yaklaşım
yaş	,141	,070	-,165 *	,108	-,029	,052

P < . 05

Tablo 4.11. yaş arttıkça “problem çözme yaklaşımlarından acelecı, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin yükseldiğine dair anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığını göstermektedir. Ancak; yaş ile kaçıngan yaklaşım boyutunda, ( $r = -0,165$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı bir ilişki vardır ve elde edilen korelasyon katsayısı sonuçlarının negatif olması nedeniyle ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. *Problem çözme yaklaşımlarındaki yüksek puanların yaklaşımları kullanma yetersizliği olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında*; bu negatif korelasyon yaş düştükçe, kaçıngan yaklaşımı kullanma düzeyinin yükseldiği ya da tam tersi yaş yükseldikçe kaçıngan yaklaşımı kullanma düzeyinin düştüğü anlamına gelmektedir. Bundan yola çıkılarak, yaş düştükçe kaçıngan yaklaşımı kullanma düzeyi açısından yetersiz problem çözme becerisine sahip olunduğu söylenebilir.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, yine Çam (1997. a)'ın öğretmen

adayları üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerisi algılarına yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Her insanın hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşması ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır. Problemlerle karşılaşmak ve bunlara uygun çözüm yolları bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel problemlerle karşılaşır (Taylan, 1990).

Bunun yanında hemşirelik eğitimi alan ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde öğrenciler üzerinde aldıkları eğitimin sorun çözme becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Yaş ilerledikçe sorun çözme becerisi artmakta, ancak bu durum 35 yaştan sonra olumsuz değişmektedir. Bu sonuçlar araştırmada ortaya çıkan, “yaş düştükçe kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyi açısından yetersiz problem çözme becerisine sahip olduğu” bulgusuyla paralellik göstermektedir (Ulupınar, 1997: 85).

Bedensel engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bir çalışmada problem çözme ve iyimserliği yaşa göre araştırıldığı çalışmanın sonucunda 15-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında problem çözme becerileri yönünden bir fark olduğu bulunmuştur. 15-35 yaş grubu problem çözme becerisi diğerine göre daha yüksektir. (Barut ve Genez, 2000: 361).

Problem çözmeye kuşkusuz geçmiş deneyim ve yaşantılar önemlidir; araştırmada çıkan sonuç bundan kaynaklanmış olabilir

#### 4.12. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN AYLIK GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Tablo 4.12.a: Aylık gelire göre öz-yeterlilik düzeyinin ortalaması, standart sapması

Problem Çözme Yaklaşımları	Aylık gelir	N	$\bar{X}$	S.s.
	301.00-500.00 YTL	14	26,64	4,74
	501.00-700.00 YTL	32	29,40	4,81

<b>Aceleci Yaklaşım</b>	701.00-800.00 YTL üstü	138	27,17	6,28
	Toplam	184	27,52	5,98
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	301.00-500.00 YTL	14	11,64	4,10
	501.00-700.00 YTL	32	12,81	4,35
	701.00-800.00 YTL üstü	138	11,69	4,53
	Toplam	184	11,88	4,46
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	301.00-500.00 YTL	14	19,42	4,21
	501.00-700.00 YTL	32	18,03	4,14
	701.00-800.00 YTL üstü	138	19,17	4,61
	Toplam	184	18,99	4,50
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	301.00-500.00 YTL	14	7,71	3,68
	501.00-700.00	32	7,68	3,26
	701.00-800.00 YTL üstü	138	7,47	3,04
	Toplam	184	7,53	3,11
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	301.00-500.00 YTL	14	17,00	4,26
	501.00-700.00 YTL	32	17,09	3,40
	701.00-800.00 YTL üstü	138	16,78	4,26
	Toplam	184	16,85	4,10
<b>Planlı Yaklaşım</b>	301.00-500.00 YTL	14	9,28	3,91

	501.00-700.00 YTL	32	9,03	2,81
	701.00-800.00 YTL üstü	138	8,92	3,63
	Toplam	184	8,97	3,50

Tablo- 4.12.a incelendiğinde, *ölçekten alınan puanların yüksekliğinin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin düşüklüğü anlamına geldiği düşünülerek* gelir grubuna göre öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalama değerlerine bakıldığında; “Aceleci Yaklaşım” için, 501.00-700.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 29,40 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine, “Düşünen Yaklaşım” için, 501.00-700.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 12,81 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine, “Kaçıngan Yaklaşım” için, 301.00-500.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 19,42 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine, “Değerlendirici Yaklaşım” için 301.00-500.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 7,71 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine, “Kendine Güvenli Yaklaşım” için, 501.00-700.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 17,09 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine, “Planlı Yaklaşım” için, 301.00-500.00 YTL arasında gelire sahip olan grubun 9,28 ortalama ile diğer gelir gruplarına göre yetersiz problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Gelire göre problem çözme yaklaşım düzeylerini kullanma toplam ortalama değerlerine bakıldığında “Değerlendirici Yaklaşım” 7.53, “Planlı Yaklaşım” 8.97, “Düşünen Yaklaşım” 11.88 çıkmıştır. Çıkan bu değerler gelir gruplarına göre okul öncesi öğretmenlerin en çok “Değerlendirici Yaklaşım”ı en az da “Aceleci Yaklaşım”ı kullanmayı tercih ettiğini göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi testi ile test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4.12.b’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.b: Öğretmenin aylık gelirine göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ilişkisine yönelik varyans analizi sonuçları**

<b>Problem Çözme Yaklaşımları</b>	<b>Varyans kaynağı</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F değeri</b>	<b>P</b>
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	Gruplar arası	141,15	2	70,57	1,989	,140
	Gruplar içi	6422,75	181	35,48		
	Toplam	6563,91	183			
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	Gruplar arası	33,29	2	16,64	,832	,437
	Gruplar içi	3621,30	181	20,00		
	Toplam	3654,60	183			
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	Gruplar arası	36,77	2	18,38	,905	,406
	Gruplar içi	3678,22	181	20,32		
	Toplam	3714,99	183			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	Gruplar arası	1,63	2	,81	,084	,920
	Gruplar içi	1774,16	181	9,80		
	Toplam	1775,80	183			

<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	Gruplar arası	2,84	2	1,42	,083	,920
	Gruplar içi	3084,19	181	17,04		
	Toplam	3087,03	183			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	Gruplar arası	1,76	2	,88	,071	,932
	Gruplar içi	2249,10	181	12,42		
	Toplam	2250,86	183			

p > ,05

Tablo 4.12.b aylık gelire göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerine bakıldığında *Aceleci Yaklaşım* için, (F = 1,989; p >0,05), *Düşünen Yaklaşım* için, (F = ,832 ; p >0,05), *Kaçıngan Yaklaşım* için (F= ,905; p >0,05), *Değerlendirici Yaklaşım* için (F= ,084; p >0,05), *Kendine Güvenli Yaklaşım* için; ( F = ,083 ; p >0,05), *Planlı Yaklaşım* için, (F = ,071; p >0,05) bulunmuştur.Çıkan sonuçlar ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir. Gelir grubunun problem çözme yaklaşımlarını kullanma süreçleriyle ilişkili olmadığı sonucunu vermektedir. Bu durum öğretmenlerin onay, kabul görme, sosyo- ekonomik statü kazanma gibi beklentilerinin yerini kendine becerilerini ve kendini daha önemli buluşundan kaynaklanmış olabilir.

Bilge ve Arslan (1999) tarafından akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin, problem çözme beceri değerlendirmesi ile ailenin aylık geliri, arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bedensel engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bir çalışmada problem çözme ve iyimserliği gelire göre araştırıldığı çalışmanın sonucunda problem çözme becerileri açısından bir farka rastlanmamıştır (Barut ve Genez, 2000: 361).

Ancak bu alanda yapılan araştırmaların sayısı artıktıkça aylık gelir ve problem çözme becerileri ile ilgili daha kesin sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir.

#### 4.13. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.13' de verilmiştir.

**Tablo 4.13.: Okul Öncesi öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması, t değeri**

Problem Çözme Yaklaşımları	Öğretmenin çalıştığı Okul türü	N	$\bar{x}$	S.s.	S.d	t	p
Aceleci Yaklaşım	ilköğretim	128	26,68	6,07	182	1.141	.004
	anaokulu	56	29,42	5,35	118,114		
Düşünen Yaklaşım	ilköğretim	128	11,42	4,59	182	1.310	.036
	anaokulu	56	12,92	4,00	119,377		
Kaçınan Yaklaşım	ilköğretim	128	19,42	4,29	182	1.745	.047
	anaokulu	56	18,00	4,85	94,278		
Değerlendirici Yaklaşım	ilköğretim	128	7,39	3,17	182	.314	.351
	anaokulu	56	7,85	2,96	111,782		
Kendine Güvenli Yaklaşım	ilköğretim	128	16,66	4,33	182	1.613	.346
	anaokulu	56	17,28	3,52	127,706		
Planlı Yaklaşım	ilköğretim	128	8,75	3,71	182	3.640	.210
	anaokulu	56	9,46	2,95	130,364		

P > , 05



Tablo 4.13.'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın “Değerlendirici Yaklaşım”, “Kendine Güvenli Yaklaşım”, ”Planlı Yaklaşım” açısından 0.05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir. Sayılan bu problem çözme becerisi boyutlarında “ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler” ile “anaokullarında çalışan öğretmenler”in birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Ancak; “Aceleci Yaklaşım” için; İlköğretim Okuluna Bağlı Anasınıflarında Çalışan Öğretmenlerin ortalaması ( $x = 26,68$ ) anaokullarında çalışan öğretmenlere ( $x = 29,42$ ) göre daha düşük, “Düşünen Yaklaşım” için İlköğretim Okuluna Bağlı Anasınıflarında Çalışan Öğretmenlerin ( $x = 11,42$ ) anaokullarında çalışan öğretmenlere ( $x = 12,92$ ) göre daha düşük, “Kaçınan Yaklaşım” için Anasınıflarında Çalışan Öğretmenlerin ortalaması ( $x = 19,42$ ) anaokullarında çalışan öğretmenlere ( $x = 18,00$ ) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grup ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile analiz edildiğinde “aceleci, düşünen, kaçınan” yaklaşımı kullanma düzeyleri puanları açısından farkın 0,05 düzeyinde önemli olduğu görülmüştür. Bu fark okuldaki fiziksel şartlar, sosyal çevre ve idarecilerin öğretmene yaklaşımından kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilir.

*Problem çözme puanlarının yüksekliğinin düşük problem çözme becerisini gösterdiği* düşünüldüğünde; anasınıflarında çalışan öğretmenlerin anaokullarında çalışan öğretmenlere göre “aceleci ve düşünen yaklaşım”ı kullanma düzeyleri açısından daha yeterli problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Anaokullarında çalışan öğretmenlerin “aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım”ı kullanma düzeyleri açısından daha yüksek bir eğilim sergiledikleri, dolayısıyla problem çözme becerilerinin düşük olduğu söylenebilir. “Kaçınan” yaklaşımı kullanma düzeyleri açısından ise, anaokullarında çalışan öğretmenler anasınıflarında çalışan öğretmenler göre daha yeterli problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Anaokulları, fiziksel donanım ve kapasite bakımından ilköğretime bağlı anasınıflarına göre nispeten daha iyi olanaklara ve idarenin maddi anlamda daha çok desteğine sahip durumdadırlar. Daha rahat koşullarda çalıştıkları için öğretmenin problem çözme beceri ve yaklaşımlarında farklılık yaratacağı ve daha yeterli problem çözme becerisine sahip olacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte anaokullarının bu

avantajlı durumu idareci ve velilerin yüksek beklenti geliştirmelerine ve bunun yarattığı stres ve baskının sonucu da; öğretmenlerin aceleci ve düşünün yaklaşım boyutunda daha yetersiz problem çözme yaklaşımı geliştirmelerine neden zemin hazırlamış olabilir.

#### 4.14. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYİNİN EĞİTİM DÜZEYİ (MEZUN OLUNAN BÖLÜM) DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin eğitim düzeyi (mezun olunan bölüm) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiş,elde edilen bulgular Tablo 4.14'a, 4.14'b, 4.14'c, 4.14'd, 4.14'e, 4.14'f de verilmiştir.

**Tablo 4.14.a: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre aceleci yaklaşımı kullanma düzeyinin incelenmesi**

Problem Çözme Yaklaşımları	Eğitim düzeyi (Mezun Olunan Bölüm)	N	$\bar{X}$	S.s.
Aceleci Yaklaşım	Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)	77	27,11	5,88
	Çocuk Gelişimi (Ön lisans)	53	28,73	6,70
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	33	27,63	5,60
	Diğer bölümlerden mezunlar	21	25,76	4,65
	<b>Toplam</b>	184	27,52	5,98

Tablo 4.14.a'ya göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında, “Acelecı Yaklaşım” açısından okul öncesi eğitim ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere göre problem çözme yaklaşımını en iyi kullanma yeterliliğine sahip olan grup diğer bölümlerden( Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Çocuk Gelişim Bölümü, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde Yüksek Lisans Yapan Öğretmenler, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler ) mezun olan ( $x = 25,76$ ) öğretmenlerdir..Acelecı yaklaşımı en yetersiz kullananlar ise çocuk gelişimi (ön lisans mezunu) öğretmenlerdir( $x=28,73$ ). Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablodaki bulgular, mezun olunan bölüme göre “Acelecı Yaklaşımı” kullanma düzeyinin değişmediğini göstermektedir Diğer bölümlerden mezunu olan öğretmenlerin acelecı yaklaşımı kullanma eğilimlerinin düşük olması aldıkları eğitimden kaynaklanmış olabilir.

**Tablo 4.14.b: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre düşünen yaklaşımı kullanma düzeyinin incelenmesi**

Problem Çözme Yaklaşımları	Eğitim düzeyi (Mezun olunan Bölüm)	N	$\bar{X}$	S.s.
Düşünen Yaklaşım	Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)	77	11,79	4,38
	Çocuk Gelişimi (Ön lisans)	53	12,24	5,12
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	33	12,12	4,01
	Diğer bölümlerden mezunlar	21	10,95	3,74
	<b>Toplam</b>	184	11,88	4,46

Tablo 4.14.b'ye göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında “Düşünen Yaklaşım” açısından okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere ( $x = 10,95$ ) göre diğer bölümlerden (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Çocuk Gelişim Bölümü, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde Yüksek Lisans Yapan Öğretmenler, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler) mezun olan öğretmenlerin daha yeterli problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (ön lisans) mezunlarının ( $x = 12,24$ ) Düşünen Yaklaşımı en yetersiz kullanan grup olduklarını göstermektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 4.14.b deki bulgular, mezun olunan bölüme göre “Düşünen Yaklaşım”ı kullanma düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.14.c: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyinin incelenmesi.**

Problem Çözme Yaklaşımı	Eğitim düzeyi (Mezun olunan Bölüm)	N	$\bar{X}$	S.s.
Kaçınan Yaklaşım	Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)	77	19,05	4,68
	Çocuk Gelişimi (Ön lisans)	53	18,11	4,51
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	33	19,60	4,06
	Diğer bölümlerden mezunlar	21	20,04	4,35
	<b>Toplam</b>	184	18,99	4,50

Tablo 4.14.c'ye göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere göre “Kaçınan Yaklaşım” açısından çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının ( $x = 18,11$ ) yeterli problem çözme becerisine sahip olduğu söylenebilir, en düşük problem çözme yeterliliğine sahip grup diğer bölümlerden mezun öğretmenlerdir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 4.14.c'deki bulgular, mezun olunan bölüme göre “Kaçınan Yaklaşım”ı kullanma düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.14.d: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre değerlendirici yaklaşımı kullanma düzeyinin incelenmesi**

<b>Problem Çözme Yaklaşımı</b>	<b>Eğitim düzeyi (Mezun olunan Bölüm)</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.s.</b>
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	<b>Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)</b>	77	7,46	2,78
	<b>Çocuk Gelişimi (Ön lisans)</b>	53	7,96	3,64
	<b>Çocuk Gelişimi (Lisans)</b>	33	7,18	2,82
	<b>Diğer bölümlerden mezunlar</b>	21	7,23	3,34
	<b>Toplam</b>	184	7,53	3,11

Tablo 4.14.d'ye göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere göre “Değerlendirici Yaklaşım” açısından Çocuk Gelişimi (lisans) bölümü mezunu olan öğretmenlerin ( $x = 7, 18$ ) en yeterli problem çözme becerisine, çocuk gelişimi önlisans mezunu öğretmenlerin ( $x=7, 96$ ) ise en olumsuz ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz

edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 4.14.d'deki bulgular, mezun olunan bölüme göre “Değerlendirici Yaklaşım”ı kullanma düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.14.e: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre kendine güvenli yaklaşım kullanma düzeyinin incelenmesi**

<b>Problem Çözme Yaklaşımı</b>	<b>Eğitim düzeyi (Mezun olunan Bölüm)</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s.</b>
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	<b>Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)</b>	77	16,68	3,45
	<b>Çocuk Gelişimi (Ön lisans)</b>	53	17,15	4,88
	<b>Çocuk Gelişimi (Lisans)</b>	33	17,09	3,84
	<b>Diğer bölümlerden mezunlar</b>	21	16,33	4,74
	<b>Toplam</b>	184	16,85	4,10

Tablo 4.14.e'ye göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlerine göre “Kendine Güvenli Yaklaşım” açısından ( $x = 16,68$ ) en yeterli problem çözme becerisine, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ( $x = 16,33$ ), en yetersiz ise ( $x = 17,09$ ) ortalamayla çocuk gelişimi (ön lisans) bölümü mezunu öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 4.14.e'deki bulgular, mezun olunan bölüme göre “Kendine Güvenli Yaklaşım”ı kullanma düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 4.14.f: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre planlı yaklaşımı kullanma düzeyinin incelenmesi**

<b>Problem Çözme Yaklaşımı</b>	<b>Eğitim düzeyi (Mezun olunan Bölüm)</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S.s.</b>
<b>Planlı Yaklaşım</b>	<b>Okulöncesi Eğitim ve Anaokulu öğretmenliği (lisans)</b>	77	8,77	3,19
	<b>Çocuk Gelişimi (Ön lisans)</b>	53	9,66	4,15
	<b>Çocuk Gelişimi (Lisans)</b>	33	9,09	2,63
	<b>Diğer bölümlerden mezunlar</b>	21	7,76	3,84
	<b>Toplam</b>	184	8,97	3,50

Tablo 4.14.f'ye göre mezun oldukları bölüm değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere göre "Planlı Yaklaşım" açısından, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ( $x = 7,76$ ) en avantajlı ortalamaya, çocuk gelişimi bölümü (ön lisans) mezunu öğretmenlerin ( $x = 9,66$ ) ise en yetersiz problem çözme becerisine sahip oldukları düşünülebilir. Buna göre Çocuk gelişimi ön lisans bölümü mezunu öğretmenlerin planlı yaklaşımı kullanma düzeylerinin okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği (lisans) mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu da söylenebilir.

Problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyinin mezun olunan bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimiz bu denencede gruplar arasındaki kişi dağılımının dengeli olmayışı, bazı gruplardaki sayı azlığı ve ortalamaların çok yakın oluşu sonuçların net yorumlanmasını engellemektedir. *Diğer Öğretmenler* (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Çocuk Gelişim Bölümü, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu ve Okul Öncesi

Öğretmenliği Bölümü'nde Yüksek Lisans yapan öğretmenler, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler) olarak adlandırılan grubun içinde sayı olarak az olmalarına rağmen yüksek lisans yapan öğretmenlerinde bulunuşu bu grubun ortalamalarını yükseltmiş olabilir. Çıkan sonuçlar denencemizi destekler nitelikte değildir. Ancak; sonuçların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir.

**Tablo 4.14.g: Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyinin ilişkisine yönelik varyans analizi sonuçları**

<b>Problem Çözme Yaklaşımları</b>	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	Gruplar arası	156,21	3	52,07	1,463	,226
	Gruplar içi	6407,69	180	35,59		
	Toplam	6563,91	183			
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	Gruplar arası	27,64	3	9,21	,457	,712
	Gruplar içi	3626,95	180	20,15		
	Toplam	3654,60	183			
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	Gruplar arası	77,05	3	25,68	1,271	,286
	Gruplar içi	3637,944	180	20,21		
	Toplam	3714,99	183			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	Gruplar arası	15,99	3	5,33	,545	,652
	Gruplar içi	1759,81	180	9,77		
	Toplam	1775,80	183			
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	Gruplar arası	14,33	3	4,77	,280	,840
	Gruplar içi	3072,70	180	17,07		
	Toplam	3087,03	183			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	Gruplar arası	59,19	3	19,73	1,621	,186
	Gruplar içi	2191,67	180	12,17		
	Toplam	2250,86	183			

P > .05



Tablo 4.14.g'de görüldüğü gibi Eğitim Düzeyi (Mezun Olunan Bölüm) Değişkenine göre okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği mezunu öğretmenlerle diğer bölümlerden mezun öğretmenler arasında problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri açısından Aceleci Yaklaşım için ( $F = 1,463$  ;  $p > .05$ ), Düşünen Yaklaşım için ( $F = ,457$   $p > .05$ ), Kaçınan Yaklaşım için ( $F = 1,271$ ;  $p > .05$ ), Değerlendirici Yaklaşım için ( $F = ,545$ ;  $p > .05$ ), Kendine Güvenli Yaklaşım için ( $F = ,280$ ;  $p > .05$ ), Planlı Yaklaşım için ( $F = 1,621$ ;  $p > .05$ ) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri açısından birbirine benzer özellikte olduklarını göstermektedir. Güven ve Akyüz (2001)ün çalışmasını destekler niteliktedir.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından da öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğretmen adaylarının bölüm, göre problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Arslan (2001) öğretmenlerin mezun olduğu öğrenim alanı değişkenine göre problem çözmenin alt boyutları açısından incelediğinde problem çözmenin alt boyutları ve toplam puan açısından anlamlı bir fark bulmamıştır. Ancak aday öğretmenlerin okudukları bölüm değişkeni açısından ise değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından farklılaştığını bulmuştur. Öğretmenlerle aday öğretmenler arasındaki bu fark zamanla meslek içinde benzer yaklaşımları benimsemelerinden kaynaklanabilir.

#### 4.15. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNİN KIDEM YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Tablo 4.15.a: Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem (hizmet yılına) göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması, standart sapması

Problem Çözme Yaklaşımları	Kıdem yılı	N	$\bar{X}$	Ss
Aceleci Yaklaşım	0-5 yıl	47	27,70	5,97
	6-10yıl	67	26,53	5,36
	11-15 yıl	23	27,47	5,04
	16-20 yıl	18	28,77	6,27
	21 yıl ve üzeri	29	28,75	7,68
	Total	184	27,52	5,98

<b>Düşünen yaklaşım</b>	0-5 yıl	47	11,48	4,495
	6-10yıl	67	11,91	4,11
	11-15 yıl	23	11,52	4,27
	16-20 yıl	18	11,72	4,29
	21 yıl ve üzeri	29	12,86	5,52
<b>Kaçınan Yaklaşım</b>	Total	184	11,88	4,46
	0-5 yıl	47	19,59	4,70
	6-10yıl	67	19,34	4,18
	11-15 yıl	23	19,0000	4,07
	16-20 yıl	18	17,6667	5,26
	21 yıl ve üzeri	29	18,0345	4,70
	Total	184	18,9946	4,50
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	0-5 yıl	47	7,2340	3,07
	6-10yıl	67	7,3284	2,56
	11-15 yıl	23	7,5652	3,44
	16-20 yıl	18	7,3333	3,08
	21 yıl ve üzeri	29	8,5862	3,98
	Total	184	7,5326	3,11
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	0-5 yıl	47	17,0426	3,31
	6-10yıl	67	16,8060	3,89
	11-15 yıl	23	16,3913	4,26
	16-20 yıl	18	15,7222	3,52
	21 yıl ve üzeri	29	17,7241	5,71
	Total	184	16,8533	4,10
<b>Planlı Yaklaşım</b>	0-5 yıl	47	8,8511	3,20
	6-10yıl	67	8,7612	3,09
	11-15 yıl	23	8,9565	3,52
	16-20 yıl	18	8,5000	3,66
	21 yıl ve üzeri	29	9,9655	4,64
	Total	184	8,9728	3,50

Tablo 4.15.a incelendiğinde; Aceleci yaklaşımı açısından, kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, 21yıl ve üzeri yıl çalışanların ortalama değerleri en yüksek çıkmıştır .yani kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha az aceleci yaklaşımı kullanmayı tercih ederken kıdem yılı 21yıl ve üzeri olan öğretmenler daha fazla aceleci yaklaşımı kullanmayı eğiliminde tercih etmektedirler.

Düşünen yaklaşım açısından, kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalama

değeri en düşük, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanların ortalama değeri en yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha çok düşünen yaklaşımı kullanmayı tercih ederken kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha az düşünen yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedirler

Kaçıngan yaklaşım açısından, kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, kıdem yılı 0-5 yıl olanların ortalama değeri en yüksek çıkmıştır. Bu durumda kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha az kaçıngan yaklaşımı kullanmayı tercih ederken, kıdem yılı 16-20 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha çok düşünen yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedirler.

Değerlendirici yaklaşım açısından, kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, kıdem yılı 21 ve üzeri yıl olanların ortalama değeri en yüksek çıkmıştır. Buna göre kıdem yılı 0-5 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha çok değerlendirici yaklaşımı kullanmayı tercih ederken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha az değerlendirici yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedirler.

Kendine Güvenli Yaklaşım, açısından kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, kıdem yılı 21 ve üzeri yıl olanların ortalama değeri en yüksek çıkmıştır. Buna göre kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha çok Kendine Güvenli Yaklaşım kullanmayı tercih ederken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha az değerlendirici yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedirler.

Planlı Yaklaşım açısından, kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, kıdem yılı 21 ve üzeri yıl olanların ortalama değeri en yüksek çıkmıştır. Buna göre kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre daha çok, Planlı Yaklaşım kullanmayı tercih ederken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha az, Planlı Yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedirler.

Problem çözme becerisi yaşantılarla deneyimlerle artabilen bir beceridir Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde yıllarca çalışmış öğretmenlerin problem çözme becerilerinin daha fazla olması beklenebilir.

**Tablo 4.15.b: Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem (hizmet yılına) ile problem çözme yaklaşımlarının kullanma düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik varyans analizi sonuçları**

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P önem düzeyi
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	Gruplar arası	139,26	4	34,81	,970	,425
	Gruplar içi	6424,64	179	35,89		
	Toplam	6563,91	183			
<b>Düşünen yaklaşım</b>	Gruplar arası	38,59	4	9,64	,478	,752
	Gruplar içi	3616,00	179	20,20		
	Toplam	3654,60	183			
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	Gruplar arası	83,60	4	20,90	1,030	,393
	Gruplar içi	3631,38	179	20,28		
	Toplam	3714,99	183			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	Gruplar arası	39,91	4	9,97	1,029	,394
	Gruplar içi	1735,88	179	9,69		
	Toplam	1775,80	183			
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	Gruplar arası	51,76	4	12,94	,763	,551
	Gruplar içi	3035,27	179	16,95		

	Toplam	3087,03	183			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	Gruplar arası	36,30	4	9,07	,734	,570
	Gruplar içi	2214,55	179	12,37		
	Toplam	2250,86	183			

Tablo 4.15.b’de görüldüğü gibi, önem düzeyleri Aceleci Yaklaşım için ( $F=,970$ ;  $p>.05$ ), Düşünen yaklaşım için ( $F=,478$ ;  $p>.05$ ), Kaçınan Yaklaşım için ( $F=1,030$ ;  $p>.05$ ), Değerlendirici Yaklaşım için ( $F=1,029$ ;  $p>.05$ ), Kendine Güvenli Yaklaşım için ( $F=,763$ ;  $p>.05$ ), Planlı Yaklaşım için ( $F=,734$ ;  $p>.05$ ) olarak bulunmuştur. Problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle ,öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıl ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylemek mümkündür.

Leithwood ve arkadaşları (1989: 129, Akt: Güçlü, 2003: 4), deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve deneyimli okul müdürlerinin problem çözme süreçlerini daha iyi düzenlediklerini, etkin problem çözüme otomatikleştiklerini, başlangıçta strateji ve planlarına daha çok zaman ayırdıkları, problem çözümünde daha esnek plan yaptıklarını ve değişik çözüm yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla; denence oluşturulurken öğretmenlikte geçirilen yılların da birikime ve deneyime neden olmasından dolayı kıdeme göre problem çözme yaklaşımlarının değişeceği düşünülmüştür.

Arslan’ ın(2001) araştırma bulgularında da mesleki kıdem yılı değişkenine göre düşünen ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre ; düşünen yaklaşım açısından 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, değerlendirici yaklaşım açısından ise 06-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri daha yeterli bulunmuştur. Diğer problem çözme boyutları açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Ancak Tablo 4.15.b.’de’çıkan sonuçlar, Güçlü (2003)’nün araştırmasında

müdürlerin mesleki kıdemlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında farklılaşma yaratmadığını bulgularıyla paralellik göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### 1. SONUÇLAR

Okul öncesi öğretmenlerin öz- yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşım düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlerle birlikte incelendiği bu çalışmada, elde edilen sonuçlar kısaca aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin ortalamannın üstünde olduğu ve öğretmenlerin sırasıyla en çok “değerlendirici, planlı, düşünen, kendine güvenli en az da kaçınan, aceleci yaklaşımı” kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Öz-yeterlilik düzeyi ile kullanılan problem çözme yaklaşımları arasında ilişki vardır. Öz-yeterlilik düzeyi arttıkça “değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım”ı kullanma eğilimi artmaktadır. Bununla birlikte öz-yeterlilik düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakıldığında;

#### 1.1. YETERLİLİK DÜZEYİ İLE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

- 1- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyinin medeni durumuna göre değişiklik göstermediği görülmüştür.
- 2- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.
- 3- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyi ile aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
- 4- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyinin öğretmenin çalıştığı okul türüne göre farklılık göstermediği görülmüştür.
- 5- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyinin öğretmenin mezun olduğu bölüme göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.
- 6- Öğretmenin öz-yeterlilik düzeyi ile öğretmenin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

## 1.2. PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DÜZEYİ İLE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

1-Öğretmenin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyinin medeni durumuna göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

2- Öğretmenin kullandığı aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı problem çözme yaklaşımları kullanma düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Ancak; yaş ile kaçınan yaklaşım boyutunda, anlamlı bir ilişki vardır. Problem çözme yaklaşımlarındaki yüksek puanların yetersiz problem çözme becerisi olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında; bu negatif korelasyon yaş düştükçe, kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyinin yükseldiği ya da tam tersi yaş yükseldikçe kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyinin düştüğü anlamına gelmektedir. Yaş düştükçe kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyi açısından yetersiz problem çözme becerisi söz konusudur.

3- Öğretmenin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi ile aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

4- Öğretmenin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi çalıştığı okul türüne göre farklılık göstermektedir. Anasınıflarında çalışan öğretmenlerin “aceleci yaklaşımı” kullanma eğilimleri daha düşük, “düşünen ve kaçınan” yaklaşımı kullanma eğilimleri daha yüksektir. Anasınıflarında çalışan öğretmenlerin “aceleci ve düşünen yaklaşım” açısından anaokullarında çalışan öğretmenlere göre yeterli problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle anaokullarında çalışan öğretmenlerin ise “aceleci ve düşünen yaklaşım” açısından yetersiz problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

5-Öğretmenin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyinin mezun olduğu bölüme göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

6- Öğretmenin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi ile öğretmenin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.



## **2.ÖNERİLER**

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

### **2.1. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER**

1- Bu araştırma, Denizli il merkezinde kamu okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlere uygulanarak yapıldığından araştırma sonuçları tüm okul öncesi öğretmenlere genellenemez. Bu yüzden benzer araştırmaların özel okullarda ve farklı il ve ilçelerde de yapılması faydalı olacaktır.

2- Ortalamanın üstünde öz yeterliliğe sahip öğretmenlerle, ortalamanın altında öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ilköğretime geçtiklerinde öğrencilerin başarısının ve öz-yeterlilik düzeyinin ölçüldüğü araştırmalar yapılabilir.

3- “Aceleci, kaçınan yaklaşımı” kullanma eğilimi yüksek olanlarla “düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı” yaklaşımı yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ilköğretimdeki başarılarına ve problem çözme yaklaşımlarından hangilerini yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip olduklarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

4- Bu araştırmada bulgular, okul öncesi öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri ve çocukların ailelerine dayalı olarak da araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş kapsamlı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

5- Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin saptanmasının yanında öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için nasıl eğitim verilmesi gerektiği gibi konularda nitel araştırmalar yapılmalıdır.

6- Araştırma sonucunda çıkan, çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma eğilimindeki farklılıklarda okul içi hangi faktörlerin rol oynadığı araştırılabilir. Öğretmenlerin problem çözme becerisini etkileyebilecek okul ortamlarındaki çeşitli faktörler hakkında daha ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.

7- Öğretmenlerin öz-yeterliliklerini etkileyeceği düşünülen çeşitli faktörler hakkında daha ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.

## 2.2. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

1- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini geliştirmek amacıyla eğitim programı hazırlanmalıdır

2- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerisini geliştirmek amacıyla bir problem çözme becerisi eğitimi programı hazırlanmalıdır.

3- Öğretmenlerin problem çözme becerisini geliştirilmesi amacıyla, etkili problem çözme konusunda hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.

4- Öğretmenlerin öz-yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim kurslarında buna yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

5- Öğretmen yetiştiren fakültelerde aday öğretmenlere etkili bir şekilde problem çözme öğretilecek ve aday öğretmenlerin problem çözme becerisini geliştirecek şekilde eğitim verilmelidir.

6- Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ortalamasının üstünde bulunmasına rağmen; ortalamasının altında kalan diğer öğretmenlerle aralarında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bu nedenle; okul öncesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki öz -yeterlilikliklerini artırmak amacıyla pedagoji alanlarında bilgi ve beceri eksikleri tamamlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının güçlendirilmesi için pozitif deneyimlerini artırıcı uygulamalar planlanmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, öz-yeterlilik inancını artıran en önemli faktörlerden biri deneyimlerdir. Sadece çalışmakta olan öğretmenler için değil yetişmekte olan öğretmenler için de önlemler düşünülmelidir.

7- Öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre öz yeterlilik düzeylerinde ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinde farklılık tespit edilmemiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümlerinin programları söz konusu bilgi ve becerileri kazandırma ve öğrencilere üniversite yıllarında bu alanlarda öz-yeterlilik inancı

geliştirmeleri konusundaki katkıları açısından gözden geçirilmeli, varsa eksikliklerin giderilmesi yoluna gidilmelidir. Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümlerinde özellikle stajlar ve uygulama dersleri öğrencilere pozitif deneyimler kazandırma kapasiteleri açısından değerlendirilmeli, gerekiyorsa yeniden ele alınarak düzenlenmelidir. Her türlü eğitim programı için değerlendirmede öğretmen adaylarının/öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yanı sıra öz-yeterlik ve problem çözme yaklaşımlarından hangilerini kullanma eğiliminde olduklarının ölçümü önerilebilir. Böylece eğitim programlarının sadece bilgi değil aynı zamanda deneyim kazandırma kapasitelerinin değerlendirilmesi olanağı doğur. Nitekim, araştırma bulgularından hareketle öz yeterliliğin ve “kaçınan” problem çözme yaklaşımındaki yeterlilik düzeyinin deneyim kazanma ile yükseltebileceği düşünülerek, deneyim kazandırmaya yönelik uygulama dersleri açısından eğitim programları gözden geçirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B; Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* - TOJET July ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 3, Article 11.
- Alfassi, M. (1998). The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2). 309-341.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*. 27, 141-152.
- Altun, M. (Eylül 2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi, Milli Eğitim Kültür Sanat Dergisi. sayı: 147.
- [www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altun.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altun.htm).
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Eğitim Araştırmaları Euroasian Journal Of Educational Research 20. 122-134.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. C. (2000). Okul Öncesi Eğitim Ve Anasınıfı Programı İstanbul Ya-Pa yayınları, 1. baskı, s: 45.
- Aslan, E. (1989) Yaratıcı Düşünce Yeteneğine Sahip Ergenlerin Danışmanlığa İhtiyaç Duydukları Problem Alanları Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aslan, E. E., Aktan ve Kamaraj, İ. (1997) Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi , *M.Ü Atatürk Eğitimi Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi İstanbul, Sayı:9*.
- Aslan, E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme. Örgütte Kişisel Gelişim*. Esra Aslan (Ed.) Ankara : Nobel Yayınları.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., & Webb, R. B. (1986). *Making A Difference: Teacher's Sense Of Efficacy And Student Achievement*. New York: Longman.
- Arslan, C. (2001). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi , *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya.

Aşkar, P. ve Umay A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 1-8.

Atkinson, R. L. ve R. C. (1996). *Psikolojiye Giriş*, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Aydın, B. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No. 1, İstanbul.

Aydın, Ö. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Bacanlı, H. (2001). *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınları, İstanbul.

Bakioğlu, A. ve Hesapçıoğlu, M. (1997). *Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:9.

Bandura, A., Self-Efficacy: The Exercise Of Control

<http://www.des.emory.edu/mfp/effbook1.html>

<http://www.des.emory.edu/mfp/effbook3.html>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84,191-215.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism İn Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.

Bandura, A ve Cervone, (1983). D Self Evaluative And Self Efficacy Mechanism Governing The Motivational Effects Of Goal Systems. *Journal Of Personality and social Psychology*, 45, pp.1017-1028.

Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, pp.231-255.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

<http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>

Bandura, A.(September, 1988) Self-Efficacy Conception Of Anxiety. *Anxiety Research*, Vol 1(2), pp. 77-98.

<http://www.des.emory.edu/mfp/banpubs.html>

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Human Behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4, Pp. 71-81.

Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy İn Changing Societies. İn A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy İn Changing Societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-45.

Bandura, A.(1997) *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, pp. 400- 411.

<http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html>

Bandura. A., Barbaranelli, C., Caprara., G. V., & Pastorelli, C. (2001). Muitifaceted Impact Of Self-Efficacy Beliefs On Academic Functioning. *Child Development*. 76, Pp. 1206-1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Belief As Shapers Of Children's Aspirations Ad Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), Pp. 187- 206.

Baron, R . A . (1996). *Essentials of Psychology , A Child Psychology , and Adjustment*. Ally and Bacon, Boston.

Barut, Y. ve D. Genez (2000). Bedensel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Problem Çözme ve İyimsirlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *1. İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler El Kitabı*, İstanbul.

Basmacı, S. K. (Haziran 1998) *Üniversite Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Algulamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Bentley, T .( 1999) *Yaratıcılık*, Hayat Yayınları, İstanbul.

Bery, J. M. (1987, September). A Self Efficacy Model Of Memory Performance. *Paper Presented At The Meeting Of The American Psychological Association*, New York.

Betz, N. E., ve Hackett, G. (1986). Applications Of Self-Efficacy Theory To Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), pp. 279-289.

Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*. 1(2). s.197-210.

Bıkmaz, F. (Kış 2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.*Milli Eğitim Eğitim-Kültür-Sanat Dergisi* .Sayı,161.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/161-icindekiler.htm>

Bilen, M .(1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yay, Ankara.

- Bingham, A .(1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. M.E.B Yayınları. İstanbul.
- Bjorklund, D. F. (1989) Children's Thinking & Developmental Function and Individual Differences, 2 Ed. Brooks Pub. Co. USA.
- Bong, M. & Clark, R. E.(1999). Comparison Between Self-Concept And Self-Efficacy In Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34(3) 139-154.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., ve Larivee, S. (1991). Influence Of Self Efficacy On Self Regulation And Performance Among Junior And Senior High-School Aged Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, pp.153-164.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Chapman, J. W. (1988). Learning Disabled Children's Self Concepts. Review of Educational Research, 58, 347-371.
- Campbell, N. K., & Hackett, G. (1986). The Effects Of Mathematics Task Performance On Math Self-Efficacy And Task Interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, pp. 149-162.
- Neil R. Carlson, Buskist, W.; Martin, G. N. *Psychology: The Science Of Behaviour*, England, 2000, pp. 486.
- Cervone, D. ve P. K. Peake., (1986).Anchoring, Efficacy, and Action: The Influence of Judgmental Heuristics on Self Efficacy Judgments And Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*,50, pp. 492-501.
- Covery, S. (1996). Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Çam, S. (Eylül1990). “İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Cilt 11, Sayı 12.
- Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Eğitim Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.
- De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- De Bono,(1998). Çocuklar Sorun Çözüyor, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- De La Bedoyere, Q. (1997). Sorun Çözme Teknikleri; Rota Yayınları Bireysel Yatırım Dizisi, İstanbul.

- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pagem Yayınları, Ankara.
- Deniz, N. (1999). *Global Eğitim*, Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Dora, S. (Kasım 2003). Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Eaton, M. J., ve Dembo, M. H. (1997). Differences In The Motivational Beliefs Of Asian American And Non-Asian Students. *Journal of Educational Psychology*,3, pp.433- 440.
- Enoch,L. G. ve Riggs J. M. (1990). Further Development Of An Elementary Selence Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Selence and Mathematics*, 90(8). pp. 694-706.
- Eratay, E. (1993). *7-11 Yaş Çocukların Yaratıcılıkları İle Psiko-Sosyal Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilim Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitim Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- Erden, M. ve Y. Akman (1996) Eğitim Psikolojisi: Gelişim – Öğrenme – Öğretim Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Ertürk, M. (2000) İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- Eryüksel, G. N. (1996). Ana – Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme İletisi Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenme, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Fail, M.. ve Mcleod, E. H. (2001). İdentiefing And Assisting With Low Self-Efficacy. *Professional School Counseling*, 4(5), 334-342.
- Feltz, D. L., ve Landers, D. M. (1983). Effects Of Mental Practice On Motor Skill Learning And Performance: A Meta-Analysis. *Journal Of Sport Psychology*, 5, pp.25-57.
- Fidan, N. (1985) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). *İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, pp. 7-20.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., ve Macphee. D. (1995). Foslering Personel Teaching Efficacy Through Staff Development And Classroom Activities. *Journal Of Educational Research*, 88(4). pp. 200-209.



- Fromm, E. (2001 ). *İtaatsizlik Üzerine*, Çeviren: Ayşe Sayın, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Gander, M. J. ve II. W. Gardiner (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. Bekir Onur). İmge Yayınevi, İstanbul.
- Gardner, II. (1999). *Çoklu Zekâ*. Enka Okulları Yayınları , İstanbul.
- Gartenhouse, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*, Ankara Üniversitesi Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Germeyan, H. (1996). *Ürün Yönetimi*, Yüce Yayınları, İstanbul.
- Gibson. S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4). 569-582.
- Gordon, C., Lim, L., Mckinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning Approach, Control Orientation And Self-Efficacy Of Beginning Teacher Education Students. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education & Development*, 1 (1), pp. 53-63.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Güz-160.
- <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/guclu.htm>(13.07.2004)
- Güneri, Y., Özdemir, O. (09-11 Temmuz, 2003) Sınıf Yönetiminde Öz yeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin, Ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü ,VII. *Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi İnönü Üniversitesi*. s. 41.
- Gürkan, T. (Aralık 2001) Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Bireyin Çoklu Zeka Gelişimi, Yıl: 2, Sayı: 22.
- Hacket. G. (1995). Self-Efficacy İn Career Choice And Development. İn A. Bandura (Ed.), *Self Efficacy İn Changing Societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 232-258.
- (<http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm>)
- Hacket, G.. ve Betz. N. E. (1989). An Exploration Of The Mathematics Self-Efficacy/Mathematics Performance Correspondence. *Journal Of Research İn Mathematics Education*, 20, 263-271.
- <http://www.des.emory.edu/mfp/aera2.html>
- Hall, M., Ponton, M, A ,(2002).Comparative Analysis of Mathematics Self-Efficacy of Developmental and Non-Developmental Freshman Mathematics Students, *Meeting of Louisiana/Mississippi Section of the Mathematics Association of America*.

<http://maa.mc.edu/proceedings/spring2002/michael.hall.michael.ponton.pdf>

- Healy, J. (1997). Çocuğun Gelişen Akli, Enka Okulları Yayınları, İstanbul.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study Of The Teacher Efficacy Scale And Related Instruments. *Educational And Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.
- Hesapçioğlu, M. (1994). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Hesapçioğlu (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Ekonomisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Hill, T., N. D. Smith, and M. F. Mann. (1987). The Role Of Efficacy Expectationsin Predicting The Decision To Use Advenced Technologies. *Journal Of Applied Psychology*, 72, pp. 307-314.
- Hoy. W. K.. ve Woolfolk. A. E. (1993). Teachers' Sense Of Efficacy And The Organizational Health Of School. *Elementary School Journal*, 93, pp. 355-372.
- Howard. M., & Mc Cabe. PM. (2003). Self-Efficacy: A Key To Improving The Motivation Of Struggling Learners. *Preventing School Failure*. 47(4), pp.162-170.
- Işık, İ. (2001). Öz- Yeterlilik İnancı Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme, *Marmara Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı Organizational Behavior Bilim Dalı Doktora Tezi*,s.(1-31) İstanbul.
- İş, E. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliliklerinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*;Sayı:159.
- Jex, S. M. ve Bliese, P. D.(1999). Efficacy Beliefs Asa Moderatör Of The İmpact Ofwork Related Stressör: Amultilevel Study. *Journal Of Applied Psychology*,Vol.84İssue.3 Pp.346-350.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Kamaraj, I. ve Aktan, E. (Haziran 1998). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem Becerisi*, Çağdaş Eğitim Yayınları.
- Kandır, A. (2003). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler” *Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*,İstanbul, s.36.
- Kapıkıran, N. (2006). İlkokul Öğretmenlerinin Denetim Odağı Ve Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Makale*.

Kaptan, F, Korkmaz H. (2006).

[http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK/b\\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf) 22.02.2006 2:01

Kapucu, S. ve A. (Ağustos 2001). Baykaloğlu, T. Dereli, *Mühendis Makine Dergisi* Kalite Yönetimi Uygulamalarında Kullanmak İçin Yenilikçi Problem Çözme Yaklaşımı.

Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu İlişki, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmeni Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.

Katkat. D., Oncan M.( Bahar 2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:158.

Kepçeoğlu, M. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Başak Ofset, İstanbul.

Kesercioğlu, T ve Serin, O. (Ekim 2000). 21. Yüzyılda Türkiyede Ve Bazı Batı Ülkelerindeki Polisin Eğitim Programlarını Karşılaştırılması .21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Kitapçığı.25-27, 473-482, Ankara.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi, *Bilgi Dünyası*. 5(2), s. 137-152.

Kuzgun, Y. (1999). *İlköğretimde Rehberlik*, Nobel Yayınevi, Ankara.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar*. Ankara: Nobel Dağıtım.

Kuzgun, Y. (1999) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Küçükkaragöz, H. (2002) *Bilişsel Gelişim. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Yeşil Yaprak (Ed.) Ankara: Pegem Yayınları.

Lee, C. and Bobko, P. (1994). Self-Efficacy Beliefs: Comparison Of Five Measures. *Journal of Applied Psychology*, 79, 364-369.

Lent, R. W., Brown, S. D., ve Larkin. K. C. (1984). Relation Of Self-Efficacy Expectation To Academic Achievement And Persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31,356-362.

Locke, E. A. ve Latham. G. P. (1990). *A Theory Of Goal Setting And Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Locke, E. A. ve E. Frederick., C. Lee. ve P. Bobko. (1984)., The Effect Of Self-Efficacy, Goals And Task Strategies On Task Performance. *Journal Of Applied Psychology*, 69, pp. 241-251.
- Lumsdaine, E. ve Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving*, Mac Graw York.
- Margolis, H. ve McCabe. P. P. (2003). Self-efficacy: A Key To Improving The Motivation Of Struggling Learners. *Preventing School Failure*, 47(4). 162-170.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire-III*. Campbelltown. New South Wales. Australia: University of Western Sydney. Publication Unit.
- Marsh, H., Walker, W. ve Debus. R. (1991). Subject Specific Components Of Academic Self Concept And Self Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- May, R. (1998) *Yaratma Cesareti*, Metis Yayınları, İstanbul.
- McLaughlin. M. V. ve Marsh. D. D. (1978). Staff Development And School Change. *Teachers College Record*. 80, 70-79.
- Midgley. C., Feldiauer. H., ve Ecdes, J. S. (1989). Change In Teacher Efficacy And Student Self-And Task Related Beliefs İn Mathematics During The Transition To Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2) 247-258.
- Morell. P. D. ve Carroll, J. B. (2003). An Extended Examination Of Preservice Elementary Teachers Science Teaching Self Efficacy. *School Science and Mathematics*, 103 (5). 246-252.
- Morgil, İ. Seçken, N. ve Yücel. A.S. (2003. Eylül). Kimya Öğretmen Adaylarında Kimya Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Geliştirilmesi. *XVII. Ulusal Kimya Kongresinde sunulan bildiri*, İstanbul.
- Mountrose, P. (2000). 6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama Yayıncılık, İstanbul.
- Mutlu, S. (2003). Öz Yeterlilik, Eşitlik Duyarlığı Ve Çalışma Tutumları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Dalı Yüksek Lisans Tezi ,İstanbul.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Programının Güçlendirilmesi* (The Twelve Who Survive strengthening Programmes of Earlychildhooddevelopment in the Third World) Çev: Remziye Ağış Bakay, Erden, Ünlü.,1.Baskı. İstanbul.
- Oğuzkan, F. Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Emel Matbaası. Ankara.
- Oğuzkan, Ş., Ö. Demiral ve G. (1999) Okul Öncesinde Yaratıcılık Etkinlikleri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

- Okday, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayınları, İstanbul ,4.baskı, 63-78.
- Oleron, P. (1992) *Zeka*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- O'Brien, V. Martinez-Pons. M.. ve Kopala. M. (1999). Mathematics Self-Efficacy. Ethnic Identity Gender And Career Interests Related To Mathematics And Science. *Journal of Educational Research*. 92(4). 231-236.
- Öcel, H. (Ekim 2002). Takım Sporu Yapan Oyuncularda Kolektif Yeterlilik Öz Yeterlilik İle Başarı Algı Ve Beklentileri, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2001). Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayınları, Ankara.
- Öktem, F. (Aralık 2001). *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* “Zekâ Kavramı” Yıl:2, Sayı: 22.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanuma Teknikleri*. Ankara, PDREM Yayınları.
- Özkan, R. (Bahar 2005). Birey Ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi, *Milli Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, yıl:33 sayı:166.
- Öztürk, Ş. (Ekim1998). Çağdaş Eğitim, Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Çocuğun Yaratıcılığına Etkileri.
- Özusta, II. Ş. (Haziran 1998). *Türkiye Psikoloji Yazıları*, Çocuklarda Problem Çözme Becerisi Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği, Cilt: 1, Sayı 1.
- Özyürek. R. (1995). Fen Bilimleri Alanım Seçen Öğrencilerin Kariyer Yetkinlik Beklentisi Ve Kariyer Seçenekleri Zenginliği Ve Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Performansları Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Adana.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. *Review Of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1996). Rölle Of Self-Efficacy Beliefs İn Mathematical Problem Solving Of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1997). Current Directions İn Self-Efficacy Research. İn M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances İn Motivation And Achievement*. (Vol.10. Pp. 1-49). Greenvich. CT: JAI Press.

- Pajares, F. (2002). Gender And Perceived Self-Efficacy In Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 4(2). 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Belief. Motivation. And Achievement In Writing: A Review Of Ihe Literature. *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2). 139-158.
- Pajares, F.ve Miller, M. D. (1994). The Role Of Self Efficacy And Self Concept Beliefs In Mathematical Problem Solving: Alfpah Analisis. *Journal Of Educational Psychology*. 86, pp.193-203.
- Pajares, F. ve Johnson. M. J. (1996). Self Efficacy Belief In Writing Of High School Students: A Path Analisis. *Psychology In The Schools*, 33, pp.163-175.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* ,66(4), pp.543-578.
- <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html>
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self Beliefs And School Success: Self-Efficacy. Self-Concept And School Achievement In R. Riding & S. Rayner (Eds.). *Perception*. London: Ablex. pp. 239-266.
- Pintrich, P. R. ve De Groot. E. V. (1998). Motivational And Self-Regulated Learning Components Of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82. pp. 33-40.
- Rawlinson, G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*, Rota Yayınları, İstanbul.
- Riggs, L. M. ve Enochs, L.G. (1990). Toward Ihe Development Of An Elementary Teacher's Seincence Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(6). 625-637).
- Robert, A .(1996) *Essentials of Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
- Ross, J. A. (1994). The İmpact Of An İnservice To Promote Cooperative Learning On The Stability Of Teacher Efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10, 381-394.
- Saklofske, D. H.. Michayluk, C. O. ve Randhawa, B. S. (1988). Teacher Efficacy And Teaching Behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Sarı, H. (Mayıs 1998). *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Savaşır, I. Ve Şahin N. (1999). *Bilişsel–Davranışçı Terapilerde Değerlendirme, Kullanılan Ölçekler*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Semerci, N. (Bahar 2005) *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilgiler Dergisi*, Sayı: 166 yıl: 33.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-semerci.htm>

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, s. 235.

Schunk, D. H. (1982). Verbal Self Regulation As A Facilitator Of Children's Achievement And Efficacy. *Human Learning*, 265-277.

Schunk, D. H. (1983). Developing Children's Self-Efficacy And Skills: The Roles Of Social Comparative Information And Goal Selting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.

Schunk, D. H. (1984a). Sequential Altributional Feedback And Children's Achievement Behaviors. *Journal Of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.

Schunk, D. H. (1984b). Enhancing Self-Efficacy And Achievement Through Revwards And Goals: Motivational And Informational Effects. *Journal Of Educational Research*, 78. 29-34.

Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy And Classroom Learning. *Psychology In The School*, 22, 208-223.

Schunk, D. H. (1987). Peer-Model Altributes And Children's Achievement Behaviors. *Journal Of Educational Psychology*, 79, pp. 54-61.

Schunk, D.H.(1990a). Goal Setting And Self Efficacy-During Self –Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 71-86.

Schunk, D. H. (1990). İntroduction To The Special Section On Motivation And Efficacy. *Journal Of Educational Psychology*, 82, pp. 3-6.

Schunk, Dale H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 149-174.

<http://www.positivepractices.com/Social/ModelingResearch.html>

Serin, U. (2001).Celal Bayar Üniversitesi Ve Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir.

Serin, O. (2001). Lisans Ve Lisans Üstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fen Ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilimdalı Biyoloji Eğitimi Programı Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir.

- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek EQ' lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Sharp, C. (2002). Study Support And The Development Of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), pp. 29-42.
- Sungur, N. (Haziran 1988). Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği –EYP– Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Stadjkovic, A and D, Luthans. (1998). F “Social Cognitive Theory and Self Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches”, *Organizational Dynamics*, Vol. 26(4), pp. 62.
- Şahin, Z. (1999). Çocukların Psiko–Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya.
- Şahin, Z. ve Arı, R. (2000). Ana – Baba Tutumlarının Çocukların Psiko – Sosyal Temelli Problem becerisine Etkisinin İncelenmesi, *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları*, Erzurum.
- Tan, H. (1992) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17,783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence Of Resources And Support On Teachers' Efficacy Beliefs. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April 2, 2002.New Orleans, LA'da sunulan bildiri.
- Thorton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*, Gendaş Yayınları, İstanbul.
- Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık İle Liderlik Özelliklerinin Araştırılması . *M. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 9, İstanbul.
- Ülgen, G . (1995). *Birey ve Öğrenme*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Varış, F. (1994). (Ed.) *Eğitim Bilimleri Giriş*, Atlas Kitabevi, Konya.



- Weiss, D. H. (1993). *Problem Çözümünde Yaratıcılık*, Rota Yayıncılık, Cep Yönetim Dizisi, İstanbul. Çev: Ş.Doğan, İstanbul .s. 54-58.
- Wiedenfeld, S. A., Bandura, A., S. Levtne., A. O'leary., S. Brown, Ve K. Raska. (1990). Impact Of Perceived Self-Efficacy In Coping With Stressors On Components Of The Immune System.*Journal Of Personality And Social Psychology*, 59(5), 1082-1094.
- Wood, R. ve A, Bandura, (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Manegement,Academi of manegement review, V.14,Sayı:3, pp. 361-384.
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs About Control. *Journal Of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yavuzer, H. (1996) *Çocuk ve Suç*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1989) *Yaratıcılık* , Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, R. (1999) *Öğrenmeyi Öğrenmek*, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Zeldin, A. L. ve Pajares. F. (2000). Against The Odds: Self-Efficacy Beliefs Of Women In Mathematical. Scientific. And Technological Careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.
- Zembat, R., Güven, Y., Önder, A., Fathi, L. (1994). "İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması". İstanbul: YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 10, Ya-pa Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy And Educational Development. In A. Bandura (Ed.). *Self Efficacy In Changing Societies*. New York: Cambridge University Press., pp.46-68.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences In Self Regulated Learning: Relating Grade. Sex. And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy Use. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), pp. 51-59.

## EKLER

## Ek 1: Anketin Uygulanmasına İlişkin Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgeleri

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 14394  
Konu : Anket Uygulanması  
18 MAYIS 2005

MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Emine KESGİN'in Müdürlüğümüze vermiş olduğu 16/05/2005 tarihli dilekçeleri.

Panuktkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisi (Hacı Lemhan Özo İlköğretim Okulu Öğretmeni) Emine KESGİN'in ilgi dilekçeleri gereği Valilik Makamının 18/05/2005 tarih ve 010/14191 sayılı Onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M. ÖZGÜR SORAN  
Müdürü

2.3  
133  
000

DAĞITIMI:  
Merkez İlköğretim Okulu Müdürü  
Merkez Anaokulu Müdürü  
NURAY AKÇA  
Hacı Lemhan Özo  
İlköğretim Okulu Müdürü

Okul Tebliği ETTİM  
Emine KESGİN  
F. KESGİN

Sağlık Mekt. Öğretken Cad. No: 76 20100 DENİZLİ / Eğitim Öğr. Şb  
Tel : 258- 262 53 34 / 013 740 - 258- 262 23 31 Fax: 0258 2650169  
Ayrıntılı bilgi için rica: VHKİ-H-ÇEPNİ  
geleniz@denizli.meb.gov.tr

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 14191  
Konu : Anket Onay.  
18 MAYIS 2005

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Emine KESGİN'in 16/05/2005 tarihli dilekçeleri.

Panuktkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmaktaki olan, Merkez Hacı Lemhan Özo İlköğretim Okulu Anasınıfı öğretmeni Emine KESGİN Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlköğretim Okulları ile Anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine anket uygulaması yapmak istemektedir.

Adı geçen öğretmenin Merkez İlköğretim Okulları ile Anaokullarında görev yapan Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerine anket çalışmasını yapması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR İhtarınıza arz ederim.

17-05/2005  
OLUR  
Eğretmen EKİCİ  
M.Ö. Eğitim Müdürü

İsmail DEMİRHAN  
Vali  
Vai Yardımcısı

EKLER :  
1-Dilekçe (1 sayfa)  
2-Anket Formu(7 Sayfa)

Sağlık Mekt. Öğretken Cad. No: 76 20100 DENİZLİ / Eğitim Öğr. Şb  
Tel : 258- 262 53 34 / 013 740 - 258- 262 23 31 Fax: 0258 2650169  
Ayrıntılı bilgi için rica: VHKİ-H-ÇEPNİ  
geleniz@denizli.meb.gov.tr

## Ek 2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Sevgili meslektaşım,

Bu çalışmayla mesleğinize ilişkin düşüncelerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi, sizin gerçek duygu ve düşüncenizi belirtmenizle ve anket sorularının tümünü doğru cevaplamanızla mümkün olacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Emine KESGİN

1. Medeni Durumunuz a) Evli            b) Bekar            c) Boşanmış
2. Yaşınız:.....
3. Aylık geliriniz(YTL cinsinden ek gelir dahil)
  - a) 301.00- 400.00            b) 401.00- 500.00            c) 501.00- 600.00
  - d) 601.00- 700.00            e) 701.00- 800.00            f) 801.00- üstü
4. Çalıştığınız Okul:.....
 

İlköğretim Okulu	Anaokulu
------------------	----------

Kamuya ait

5. Son mezun olduğunuz okul:
  - a) Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü
  - b) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Önc. Öğrt
  - c) Önlisans(2 yıl)
  - d) Lisans (4 yıl)Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
  - e) Lisans (4 yıl) Anaokulu veya Okul Öncesi Öğretmenliği
  - f) Sınıf öğretmeni (4 yıl)
  - h)Lisans Üstü Eğitim (master veya doktora)
6. Ne kadar süredir öğretmenlik mesleğinde çalışıyorsunuz?
  - a) 0-5 yıl arası    b) 6-10 yıl arası    c) 11-15 yıl arası    d) 16-20 yıl arası
  - e) 21 yıl ve üzeri

**EK:3****ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ**

Aşağıda eğitim- öğretim sürecine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Çalışmanın amacı, eğitim-öğretimle ilgili bu cümlelere ilişkin düşüncelerinizi belirlemektir. Ölçekte bulunan ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneğe **X** işareti koyarak belirtiniz. Lütfen boş bırakmayınız.

HKM: Hiç Katılmıyorum                      K : Katılıyorum  
 KM : Katılmıyorum                      TK: Tamamen Katılıyorum  
 BK : Biraz Katılıyorum

		Hiç Katılmıyorum			Tamamen Katılıyorum	
		HKM	KM	BK	K	TK
1	Eğer bir öğrenci genelde sergilediğinden daha iyi davranışlar sergiliyorsa, bu benim daha uygun bir yaklaşım kullanmış olmamdadır.					
2	Eğer bir öğrenci bir kavramı hızlıca kavriyorsa, bu muhtemelen benim o kavramı öğretmede gerekli basamakları bilmemdedir					
3	Bir öğrenci genelde yaptığından daha iyi yapıyorsa, bu çoğunlukla benim biraz daha fazla çaba sarf etmiş olmamdadır.					
4	Eğer sınıftaki öğrenci faaliyeti engelleyecek bir davranışta bulunursa, onu sakinleştirmeye ilişkin birkaç teknik bildiğimden eminim.					
5	Öğrencilerin davranışları düzeliyorsa, bu çoğunlukla benim daha etkili yaklaşımlar kullanmamdadır.					
6	Eğer öğrencilerimden biri bir etkinliği yapamıyorsa, etkinliğin uygun güçlükte olup olmadığını doğru olarak değerlendirebilirim					
7	Bir öğrenci bir etkinlikle ilgili problem yaşadığında, bu etkinliği onun seviyesine göre tekrar ayarlayabilirim					
8	Eğer gerçekten çabalarsam, en güç ve güdülenmemiş öğrencilere bile ulaşabilirim					
9	Eğer bir öğrenci önceki gün kazandırdığım davranışı sergileyemezse, sonraki gün öğrencinin davranışı sergilemesini nasıl sağlayacağımı bilirim.					

## EK 4: Problem Çözme Envanteri

### PÇE

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözümlenmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- |                                |                                  |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım  | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım    | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam  |

Ne kadar sıklıkla  
Böyle davranırsınız?

	Her zaman		Hiçbir zaman			
	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorununun çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman	Hiçbir zaman				
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerine durup düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Bir soruna yönelik çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem;daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6

- |     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 23. | Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım var.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. | Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. | Bir konuyla karşılaştığımda ,ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. | Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki,sorumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. | Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. | Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. | Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## ÖZGEÇMİŞ

**ADI SOYADI:** Emine KESGİN

**DOĞUM YERİ VE TARİHİ:** Acıpayam / DENİZLİ – 01.03.1979

İlköğrenimini Denizli'nin Acıpayam ilçesinde tamamladıktan sonra 1992 yılında İzmir Atatürk Sağlık Meslek Lisesi Hemşirelik Bölümü'nü kazandı. 1996 yılında mezun oldu. Aynı yıl Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı. 2000 yılında mezun oldu ve öğretmenliğe başladı. 2003 yılında Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programını kazandı.

2000-2004 yılları arasında Zonguldak/Gökçebey ve Denizli/Acıpayam ilçelerinde görev yaptı. Son görev yeri Denizli Hacı Leman Oto İlköğretim Okulu' dur.

Bildiği yabancı dil İngilizcedir.