

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Emine ÖZĞÜL

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

BOLU-2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Emine ÖZGÜL'e ait “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Uşak İli Örneği)” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.
14/10/2009

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**TO EXAMINE THE RELATION BETWEEN PRE SCHOOL TEACHERS'
PROBLEM SOLVING ABILITIES AND TEACHING ATTITUDES
(UŞAK CITY SAMPLE)****Emine ÖZĞÜL****Master Thesis****Primary School Education / Preschool Education****Advisor (Thesis Consultant): Associate Professor Yasemin AYDOĞAN****September 2009, 98 pages**

In this research the aim is to determine the problem solving skills of pre-school teachers and their teaching attitudes as well as to examine the relationship between the problem solving skills of pre-school teachers and their teaching attitudes.

The research is a study with screening model. The 96 pre-school teachers who have been on duty in the academic year of 2008-2009 at primary schools and preschools at the province center of Uşak have formed the working group of the study.

In obtaining the data of the research, the “Personal Information Form” prepared by the researcher, in measuring the problem solving skills of the teachers, the “Problem Solving Inventory PSI” developed by Heppner and Peterson and adapted to Turkish by

Şahin and Şahin (1993) and in determining their teaching attitudes, the “Teaching Attitudes Scale for Preschools Teachers” developed by Bilgin (1996) have been used.

In the analysis of the data, for (unrelated) independent samples t-Test, variance analysis with single factor (One- Way Anova) and Pearson Correlation Coefficient have been used.

As a result of the research a significant difference in the problem solving skills of preschool teachers has not been noted in respect to their age, education, professional seniority, type of school of employment, title in the institution, age group of students taught to, the number of students in the class.

In the teaching attitudes of pre-school teachers a significant difference has not been noted according to the variables of age, education, professional seniority, type of school of employment, title in the institution, age group of students taught to, the number of students in the class.

When the relation between the problem solving skills of pre-school teachers and their teaching attitudes was looked into, it was found that while the problem solving skills of preschool teachers having a democratic attitude were high, the problem solving skills of teachers who had an undermining attitude were low.

Keywords: Problem solving, attitudes, teaching attitudes.

ÖZET**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)****Emine ÖZĞÜL****Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN****Eylül 2009, 98 sayfa**

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modeli bir çalışmadır. 2008-2009 öğretim yılında Uşak İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından

Türkçe'ye uyarlanan “Problem çözme Envanteri (PÇE)” ve öğretmenlik tutumlarını belirlemek için de Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi, tek faktörlü varyans analizi (One- Way Anova) ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki unvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki unvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında; demokratik tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri gelişmişken, boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri düşük bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, tutum, öğretmenlik tutumları.

Canım kardeşime...

Hasan'a...

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a tezimin tüm aşamalarında bana verdiği güç için teşekkür ederim.

Okul öncesi eğitimle tanışmamı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL'a, yüksek lisans yapmam konusunda beni yüreklendiren sevgili hocam Dr. Ersin ŞAHİN'e, bana her zaman güvenen kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ'a, değerli önerileri için Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat UNUTKAN'a, Prof. Dr. Nesrin Hisli ŞAHİN ve Öğr. Gör. Hülya BİLGİN'e ölçek konusundaki destekleri ve yardımları için, istatistik bilgisini ve zamanını benden esirgemeyen Datev YAZDANOĞLU'na sonsuz sabrı için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana hep güç veren Serap SAĞLAM'a, manevi desteğiyle hep yanımda olan canım arkadaşım Ayça EMİL'e, bütün çocuklarıma ve sevgisini hep hissettiğim Nazmi ŞAŞMAZTİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlk öğretmenlerim olan canım anne, babam Cennet ve Metin ÖZĞÜL'e, iyi dilekleriyle hep yanımda olan anneannem Elif ÖZKAYA'ya ve en sevdiğime, Hasan ÖZĞÜL'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. Problemin Tanımı	5
2.2. Problem Çözmenin Tanımı ve Önemi	6
2.3. Problem Çözme Aşamaları	11
2.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	12
2.5. Eğitimde Problem Çözme Becerisi	14
2.6. Tutum	17
2.7. Tutumun Öğeleri	18
2.8. Tutumun Özellikleri	19
2.9. Tutumun İşlevleri	20
2.10. Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	22
2.11. Öğretmenlik Tutumları	22
2.11.1. Demokratik	24

2.11.2. Otokratik.....	25
2.11.2. Boşvermiş.....	27
2.12. İlgili Araştırmalar	27
2.12.1. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar	27
2.12.2. Tutum İle İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2 Problem Çözme Envanteri.....	48
3.3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	50
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR	52
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	67
BÖLÜM V	
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	67
BÖLÜM VI	
6. ÖNERİLER	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	90

Ek: 1 Kişisel Bilgi Formu.....	91
Ek: 2 Problem Çözme Envanteri.....	93
Ek: 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	95
Ek: 4 Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	98
ÖZGEÇMİŞ	99

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	47
Tablo 2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	52
Tablo 3.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	53
Tablo 4.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Kıdem Yıllarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	54
Tablo 5.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre t-Testi Sonuçları	54
Tablo 6.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Kurumdaki Unvanlarına Göre t-Testi Sonuçları	55
Tablo 7.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Yaş Grubuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	56
Tablo 8.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları	56
Tablo 9.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sonuçları	57
Tablo 10.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Sonuçları	59
Tablo 11.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Kıdem Yıllarına Göre Sonuçları	60
Tablo 12.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Sonuçları	61
Tablo 13.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Kurumdaki Unvanlarına Göre Sonuçları	62
Tablo 14.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Yaş Grubuna Göre Sonuçları	63

Tablo 15.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Sonuçları	64
Tablo 16.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları	65
Tablo 17.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	66

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu çalışmada yer alan simgeler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Kısaltma	Açıklama
N	Örneklem Büyüklüğü
p	Anlamlılık Düzeyi
t	t-Testi Değeri
s	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
sd	Serbestlik Derecesi
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
r ²	Açıklanan Varyans
PÇE	Problem Çözme Envanteri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Yaşamın ilk yıllarında öğrenilen şeylerin, kazanılan davranışların kalıcı etkileri göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde çocukların aldıkları eğitimin niteliğinin ve buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları okul öncesi öğretmen niteliklerinde önemli yer tutmaktadır.

Öğretmen, okulda çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için en önemli kaynaktır. Öğretmen çevrede bulunan materyallerin ve durumların, öğrenme durumları haline getirilmesine ve duruma yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur. Önemli olan öğretmenin bilgileri ve yaptıkları değil, problem çözme süreci ile ilişkili anlayış, inanç ve tavırlarıdır (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003: 461). Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır. İlgi ve tutum başarı için önemli bir etken olmakta; öğretmenin tutum ve davranışları da öğrencileriyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır (Sözer, 1996: 8).

Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmenin gün boyu çocuğun bire bir iletişimde olduğu yetişkin olması nedeniyle, çocuk için önemli bir model olarak, çocuğu davranışlarını ve düşünce dünyasının gelişimine etki etmektedir. Çocuk, öğretmenin tutum, tavır ve davranışlarını kendisine örnek almaktadır. Öğretmen ve çocuğun, gün içerisinde birlikte geçirdikleri zaman diliminde yaşanan olaylar ve faaliyetler öğretmenin tutumu, çocuğun davranışlarını direkt olarak etkilemektedir (Bilgin, 1996: 3).

Görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar arasında; demokratik, sakin bir sınıf ortamı

oluşturmak, sahip olduğu tutumlar ile öğrencilere örnek olmak ve kendi problem çözme beceri ile çocukların bu becerilerini desteklemek ve onların deneyim kazanmasını saptamak önemli bir yer tutar. Ancak her şeyden önce öğretmenlerin, sahip oldukları problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının farkında olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerle ilgili son çalışmalarda, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilerken, zayıf bir öğretmenin öğrencilerini olumsuz olarak etkilediğini, hatta okuldan uzaklaştırdığını göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu artık kanıtlanmış bir gerçektir (Akt. Gürsoy, 2009: 31).

Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları, öğrencilerinin gelişimleri ve buna bağlı olarak gelecekteki toplum yapısı için son derece önemlidir.

Problem çözme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlik tutumları ve problem çözme becerileri ile ilgili ayrı ayrı araştırmalar yapılmış, ancak okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri;
 - Yaşa,
 - Eğitim durumuna,
 - Meslek kıdem yılına,
 - Görev yaptıkları okulun türüne,
 - Kurumdaki unvanlarına,
 - Eğitim verdikleri yaş grubuna,
 - Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları;
 - Yaşa,
 - Eğitim durumuna,
 - Mesleki kıdem yılına,
 - Görev yaptıkları okulun türüne,
 - Kurumdaki unvanlarına,
 - Eğitim verdikleri yaş grubuna,
 - Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları problem çözme becerilerini ve öğretmenlik tutumlarının belirlenmesine,
2. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve problem çözme becerileri açısından gözden geçirilmesine,

3. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik tutumlarını ve problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyen durumların belirlenmesine, bu durumların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınmasına ve eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen niteliğinin ve eğitim kalitesinin arttırılmasına ışık tutulmasına,

4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve öğretmenlik tutumlarının öğrenci üzerindeki etkisinin, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılmasına,

5. Okul öncesi öğretmenlerine problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları ile ilgili hizmet içi eğitim programları hazırlanmasına,

6. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Uşak İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçe ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde problem çözme becerisi ve öğretmenlik tutumlarına yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Problemin Tanımı

Problem kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanımla karşılaşılacakla birlikte en genel anlamıyla problem, bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur (Akman ve Erden, 2007: 209). Daha açık bir ifadeyle, bireyin, ihtiyaçlarını gidermesini etkileyen (Başaran, 2005: 138), amacına ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan (Bingham (2004: 18) ve bireyin içinde bulunduğu durumdan olmasını istediği duruma ulaşması sırasında karşılaştığı engeller problem olarak nitelendirilir (Cüceloğlu, 1997: 219; Stevens, 1998: 11; Ülgen, 2001: 66). Adair (2000: 33)'e göre de problem, bir tür çözüm ya da çözümün problem biçiminde gizlenmiş şeklidir. Bu tanımlar dikkate alındığında, bir problem durumunda, bireyin bir amaca ulaşmak istemesi ve engellerle karşılaşması gibi bazı ortak noktalarda birleşildiği görülmektedir (Akman ve Erden, 2007: 209; Çinko, 2004: 81).

Heddens ve Speer (1997), problemin genellikle ilkökul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını ancak, problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematikle ilgisinin olmasının şart olmadığını açıklamışlardır. Problem zor ve sonucu belirsiz bir durumdur. Araştırma, tartışma ya da düşünme işidir, zihinsel egzersiz gerektirir. Birey çözümü bulma konusunda hazırlıksızdır ve girişimde bulunmak zorundadır (Akt. Kalaycı, 2001: 9).

Problem birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan güçlük durumudur (Güven, 2001: 29). Genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Onları problem haline getiren de zaten bu özelliklerdir (Kalaycı, 2001: 8).

Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Bireyin bu farkı görmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın bireyde gerginliğe yol açması,
- Bireyin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması ve bireyin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2006: 5).

Bingham (2004: 22) ise, bir problemde bulunan üç temel özelliği şöyle sıralamıştır:

- Bireyin zihninde belirli bir amacının olması,
- Bireyin amaca uzanan yolu önüne şu veya bu şekilde bir engelin çıkması
- Bireyin, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden, içsel bir gerginlik duyması.

2.2. Problem Çözmenin Tanımı ve Önemi

Problem çözmeye, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte, şartlara uymanın veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtularak organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yolları aranır. Problem çözmeye, öğrenilmesi, elde edilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir işittir. Yardım gerektirir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir. İhtiyaç, maksat, değer, inanç, maharet, alışkanlık ve tutumlarla ilgilidir (Bingham, 2004: 23).

Problem çözüme, belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgilerin organize edildiği, bilişsel kaynakların etkili biçimde kullanıldığı (Ülgen, 2001: 70), herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardılığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001: 11).

Batıgün (2000)'e göre, değişik perspektifler açısından bakıldığında problem çözüme tanımının farklılaştığı görülmektedir. Problem çözüme kavramına davranışsal açıdan bakıldığında, bireyin sorun olan davranış karşısında daha önceki davranış şeklini değiştirdiği, öğrenmenin bir formu olarak tanımlanmaktadır. Sosyal öğrenme açısından bakıldığında, bireyin kendini yönetme sürecidir. Ruh sağlığı açısından bakıldığında ise etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan, genel başa çıkma stratejilerinin elde edilmesini sağlayan bir süreçtir (Akt. Güzel, 2004).

Bireyin amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasına (Ülgen, 2001: 67), ortadaki engelleri kaldırarak bir durumdan olması istenen başka bir duruma geçmek için kullanılan sürece problem çözüme denir (Stevens, 1998: 11). İnsanın yetenekleriyle çevre koşullarını uygun biçimde birleştirerek, amacına ulaşmasını durduran engeli kaldırmasıdır (Başaran, 2005:138).

Problem çözüme her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içeren bir süreçtir. Şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda, organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamı içine girer. Problem çözüme, zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Çok yönlü ve kapsamlı bir süreçtir. Çok yönlülüğü onun, bireyin ihtiyaç, maksat, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili oluşundan ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden ileri gelir. Problem çözmeye yönelme, bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlar. Bu bakımdan problem çözümenin ruhsal bir yönü de vardır. Problem çözüme sırasında karşılaşılan güçlüklerin dikkatle incelenmesi çok önemlidir. Zaman zaman ortaya çıkan ve basit gibi görünen güçlüklerin derhal giderilmesi için bazı inceleme ve araştırmalara geçilmesi gereği, bu yöntemin başka bir özelliğini oluşturur. Problem çözüme süreci ile düşünme süreci

arasında sıkı bir ilişki olduğu da açıktır. Çünkü düşünme de zihnin bir konu ile ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya varma etkinliğidir (Oğuzkan, 1985: 127).

Problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003). Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında onun doğasını kavrama ve problemi anlama, çözümü için uygun stratejiyi seçme, bu stratejiyi kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneklerini geliştirmektir. Buna kısaca muhakeme etmek denir. Bu amaç gerçekleştiğinde, insan çevresindeki olayları açıklamak için problemi çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirir (Altun, 2002: 88).

İçinde bulunulan duruma ve algılayan kişiye hatta, problemin türüne ve karmaşıklığına göre değişik anlamlar içeren problem kavramı, aksayan ve rahatsızlık oluşturan bir durumu işaret etmektedir. Dolayısıyla problemin, bir engellenme ve çatışma durumunu içerdiği ve zihinsel faaliyetleri ortaya çıkarmada bir araç olduğu söylenebilir (Aksan, 2006: 5). Problem çözmenin bireyin ne yapacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmesi olduğundan, bireyin anlayamadığı problem için çözüm önermesi ve herhangi bir strateji tespit etmesi beklenmez (Altun, 2000).

Birey problem çözme gücü sayesinde, bir ihtiyacını karşılamada eski davranış biçimleri işe yaramayınca yenisini geliştirme imkanına sahiptir. Bunu yaparken, geçmişte edindiği deneyimlerini işe koşabilir, onları yeni durumlara uyarlayabilir, ya da onların yeni bir sentezini yapabilir ve problemlere yeni çözümler getirebilir. Ayrıca, kendi deneyimlerinin yanında başkalarının deneyimlerinden de yararlanabilir. Problem çözme işleminde başarı, her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz. Güçlünün doğru tanımlanması yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olmak da gereklidir. Problemin neden kaynaklandığı, hangi koşullarda arttığı ya da azaldığı

konusunda yeterli bilgi sahibi olunamazsa bulunacak çözümler yetersiz kalabilir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra, güçlüğü gidereceği düşünülen seçenekten başlanarak, mevcut seçenekler uygulamaya konur. Bir seçenek uygulamaya konduktan sonra, etkisi değerlendirilir. Eğer tutulan yol, güçlüğü gidermede etkili olmuş ise, o yolda devam edilir. Güçlüğü gidermede başarısız olan hatta onu daha artıran yol terk edilir ve bir diğer seçenek uygulamaya konur (Kuzgun, 1995: 1).

Genellikle bir sorunu çözebilmek için konu hakkında bilgi sahibi olmanın yeterli olacağı düşünülür. Çözüm “bilmek” veya “bilmemek” gibi uçlarla değerlendirilir, bilinmeyen çözümün bulunabileceği, bilinen çözümün yanlı olabileceği veya yanlı uygulandığı için sonuca gidilemediği düşünülmez. Sorunların çoğu bilgi eksikliğinden değil, bilgi kullanılmadığı için, yani sistemli yaklaşılmadığı için çözülemez (Yıldırım, 1998: 129). Problem çözme en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden biridir. Bugün, insanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Çünkü insanoğlu çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü ile uğraşmak durumundadır (Fidan, 1985: 197).

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur. Problem çözme sürecinde bireyin; üst düşünme eylemlerinde yeterli duruma gelmesi, bu sürece yönelik istenilen yönde gelişme sağlaması, düşünmeyi gerçekleştiren ortamın oluşturulması için, bu ortamı oluşturan uzmanların, birey ve toplum için düşünme eyleminin önemine inanması gerekmektedir (Kalaycı, 2001: 2).

Problem çözme becerisi, problem çözen kimselerce pek büyük önem taşıyan problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde gelişen bir sanattır. Bireyin bütün hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bir yetenektir. Hayatın canlılığı, her nesli, üzerinde çalışılması ve çözülmesi gereken özel problemlerle karşı karşıya getirir. (Bingham, 2004: 10). Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım ettiğinden, tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadırlar

(Senemoğlu, 2001: 538). Bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürebilirler. Bu bağlamda, başarılı olmaları ve hayattan tat almaları, insanların problemlerini en uygun tarzda çözebilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Saraçaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001: 123).

İnsan ancak problemlerle baş edebildiği ve onlara çözüm getirebildiği sürece kendisi ve çevresi ile barışık olabilecektir. Geleceğin ve gelişmenin anahtarı problemlerin varlığından geçmektedir. Çünkü her problem, eninde sonunda beraberinde bir çözüm getirecektir. Bu da, gelişme ve ilerleme yolunda bir adım daha atmak demektir (Güzel, 2004: 46).

Güçlü (2003)'ye göre problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi olduğundan, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır.

Altun (2000)'a göre ise, insan ve toplum hayatında, ne zaman ne tür güçlüklerle karşılaşacağı ya da ne tür ihtiyaçların doğacağı önceden bilinemediği için, çağdaş eğitim kendi kendine güçlüklerin üstesinden gelebilen insanı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bakımdan problem çözme öğretimi önemlidir. Bu çerçevede eğitim öğretim faaliyetlerinde problem çözme sadece bir matematik konusu olarak ele alınmayıp, bütün eğitimin odak noktasını oluşturması ve öğretimde problem çözme yaklaşımının en temel yaklaşım olarak benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

2.3. Problem Çözme Aşamaları

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 sürece kadar devam eder (Atkinson, 2008: 333). Altun (2000)'a göre problem çözme süreci, net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmaktır.

Bingham (2004: 26)'a göre bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve bütün problem çözen kişilere tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problemden probleme ve bireyden bireye göze çarpar bir şekilde farklı olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı temel yönleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma.
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma.
- Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplama.
- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme.
- Toplanmış verilerin ve problemlerle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli çözüm yollarını tespit etme.
- Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçme.
- Karşılaştırılan çözüm yolunu deneme.
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmedir.

Shapiro (1998: 134)'ya göre problem çözme basamakları; problemi tanımlama, alternatif çözümler düşünme, çözümleri biriyle karşılaştırma, en iyi çözümü seçme, çözümün nasıl sonuç verdiğini anlatma ve gereken değişiklikleri tartışmadır.

Güven (2001: 30) ise problem çözme aşamalarını; problemi analiz etme ve tanımlama, çözümü planlama, problemi çözme ve sağlama yapma şeklinde özetlemiştir.

Gelbal (1991: 168)'a göre problem çözümede bilimsel yöntemin kullanılması birbirini takip eden aşamalar zincirini izler. Bu aşamalar;

- Problemin farkında olma; bir durumun kişiyi rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık durumunun farkına varılması.
- Problemin ne olduğunu tanımlanması; problem ile ilgili durumun ortaya konulması, kaynaklarının belirlenmesi.
- Çözüm için alternatif yolların ortaya atılması.
- Alternatif çözüm yollarından bir veya bir kaçını kullanarak problem durumunun ortadan kaldırılmasına çalışılmasıdır. Problem, bir süreç içerisinde uygun yöntemlerin kullanılması ile çözüldüğünde elde edilen sonucun doğru ya da yanlış olması gibi bir kontrol mekanizmasını gerektirir.

Yıldırım (1998: 103), öğrenme açısından ele alınan problem çözme aşamaları dörde ayrılmıştır;

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

2.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Problem çözme, psikoloji, sosyoloji ve tıp gibi konularda akademik bir eğitim görmekle kazanılamayacak bir beceridir. Bu, söz konusu alanlarda edinilecek bilginin önemli olmadığı anlamına gelmez; gerekli bilgilerin kazanılmaması halinde bu bilgilerin problemleri etkili bir biçimde çözmek için harekete geçirilemeyeceği anlamına gelir. (Bedoyere, 1995: 15).

Problem çözüme becerisini etkileyen pek çok değişken vardır (Aksan, 2006: 15). Bir problemin çözülmesi ya da çözülememesi kişi için birçok değişkene bağlı olabilir. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler problem çözümede etkili olabilir (Gelbal, 1991:169). Bununa birlikte; metodik çalışmamak, yeterli istek ve kararlılığa sahip olmamak, problemi yanlış tanımlamak, gereken teknik ve yeteneklerden mahrum olmak, teknikleri etkili bir şekilde kullanamamak, yanlış bir teknik kullanmak, yetersiz ya da doğru olmayan bilgi, yaratıcı ve çözümleyici zihinsel yetenekleri koordine edememek, çözümü etkili bir şekilde uygulamaya sokamamak ta problem çözümede etkilidir (Stevens, 1998: 17).

Beyin, genellikle tecrübelerimizin bir sonucu olan davranış ve düşüncelerimizi belirlemek için, duygularımızı çok başarılı bir şekilde yönlendirmektedir. Bu durum bize, başarı, takdir edilme, ait olma gibi kişiden kişiye değişiklik gösteren birtakım ihtiyaçlar için duygusal uyarıcıları sağlar. Eğer bu ihtiyaçlardan biri, bizim içinde bulunduğumuz problemle çakışırsa, diğer bir deyişle ortaya bir problem çıkarsa, uygun şekilde davranmamız güçleşecektir. Ruh halimizin durumu problemlerin çözümünde büyük önem taşır. Hata yapma ve komik görünme korkusu, sabırsızlık, endişeden kaçınma, risk alma korkusu, yönlendirilme ihtiyacı problem çözmeyi etkileyen faktörlerdendir (Stevens, 1998: 23).

Problem çözüme durumuyla karşılaşıldığında önceki bilgi ve deneyimlerden faydalanılır. Deneyimler, problem çözümede faydalı olabildikleri gibi, bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Cüceloğlu (1997:221), bu güçlükleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

İşleve takılma; deneyimler nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Bireyler de işlevlere takılı kalır, bunun sonucunda nesnelere yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemezler.

Zihinsel Kaygı; bir problem belirli bir yöntemle çözüldükten sonra, o yönteme bağlanılır. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulamayı engeller, sürekli daha önce kullanılmış olan yöntemleri uygulamaya yöneltir.

Eğer bir çocuk ve bir yetişkin, aynı problemi çözmek için aynı gündelik bilgi çıkarım yöntemini kullanıyorsa, onların aynı sonuca varmalarını beklenmez. Gündelik bilgi çıkarımının en önemli özelliği bireylerin zaten sahip oldukları bilgilere dayanmasıdır. Bunlar deneyimlerden sonuç çıkaran araçlardır. Yaşça küçük olan çocuklar dünyada olup bitenler hakkında büyük çocuklara ve yetişkinlere göre daha az, fakat değişik bir deneyime sahiptirler. Dolayısıyla gündelik bilgi çıkarım yöntemini kullanan iki kişi eğer değişik deneyimlerden yararlanıyorlarsa farklı sonuçlara varırlar (Thornton, 1998: 54).

2.5.Eğitimde Problem Çözme Becerisi

Problem çözme yeteneği belki de insan neslinin varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel yetenektir. İnsan ve toplum hayatında ne zaman, ne tür güçlüklerle karşılaşılacağı ya da ne tür ihtiyaçların doğacağı önceden bilinmediği için, çağdaş eğitim kendi kendine güçlüklerin üstesinden gelebilen insanı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bilgi, yalnız başına problem çözmez. Problem çözme yetenekleri gelişmiş insan ise, bilgiyi etkili olarak kullanabilmektedir. Bu bakımdan problem çözme ve dolayısıyla onun öğretimi önemlidir (Altun, 2002: 84).

Yaşanan bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişmelerle birlikte bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler artmış ve bunları eğitim kurumlarının vermesi olanaksız hale gelmiştir. Bu nedenle, okulda, öğrenciye bilgi edinme yolları, bilimsel yöntem ve bu yöntemlerle varılan bulgular ve sonuçları öğretilerek problem çözme yollarını öğrenmeleri gerektiği savunulmaya başlamıştır (Varış, 1994: 10). Bu yeni

eğilim öğrencilerin okulda problem çözme deneyimleri yaşamalarını gerektirir. Çünkü problem çözme, kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini 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 yüzleştirenlere öğrenebilirler. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının karar vermesini bekleyecekleri yerde, bu güçlükler kendileri çözüm yolları ararlar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulurlar. Demokratik ortamda yaşayan öğrenciler problemleri birlikte çözerken birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanırlar. Yeni sorunlara karşı yaratıcı olurlar. Bu bakımdan problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi sadece karşılaşılan problemleri çözmeye kullanılan bir yaklaşım olarak kalmamalı, aynı zamanda öğretime hakim bir yaklaşım olmalıdır. Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi, öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyi aktif kılan, ona öğrenmeyi öğrenme fırsatı tanıyan ve en önemlisi öğrenilen bilgilerin hayata transferini sağlayan yöntemlerden biridir (Altun, 2002: 88; Erden ve Akman, 2007: 215; Özcan, 2007: 50).

Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisini kazanma anlamında düşünülmektedir. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı gelişimle başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, sorunlara yaratıcı çözümler üreten öğrenciler, ülkelerin gelişmesini etkileyecektir (Ülgen, 1997: 183).

Eğitim ortamında bir problemin çözülmesinden daha çok problem çözme süreci önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problemi çözmek güçleşir. Problem çözmenin kendisi etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Karşılaştığı güçlükler çözüm yolları bulmak için teşvik edilen öğrenci, mevcut problemin gerektirdiklerini yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur (Bingham, 2004: 27).

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 geliştirmede kullanılır, öğrenci merkezlidir, öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır, kalıcı öğrenmeyi sağlar, bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutum kazandırır, sorumluluk duygusunu geliştirir (Demirel, 2002: 65). Bir öğretim yöntemi olarak da kullanılan problem çözme becerisi, öğrenme becerisi kazanma anlamına gelir. Amaç, öğrencinin, öğretmen yardımıyla problemleri kendi kendine çözerek öğrenmesi ve onun gelecekte kendi kendine öğrenme konusunda daha güçlü olmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde problem çözerken, kendi bilişsel, psiko-motor, duygusal kapasitesini deneyen ve kendi kendini değerlendiren öğrenci, kendisi için en etkili olan hatırlama, kodlama ve yeniden kodlama stratejilerini iyileştirir, özgün iş üretebilir. Bu yöntemin öğretime uygulanması üç aşamada gerçekleşir;

- Problemlerle karşılaşılır ve problem tanımlanır.
- Problemin nasıl çözüleceği planlanır, gözden geçirilir, gerekiyorsa düzeltmeler yapılır.
- Plan uygulanır ve devamındaki problemlere hazırlanılır (Ülgen, 1995: 194).

Problem çözme becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, özellikle problem çözme becerisinin kazanımı ve kullanılmasında yetişkinlerin rolü üzerinde yoğunlaşarak bu becerilerinin çocuklara nasıl öğretilceği, kullanılmasının sağlanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Aile içerisinde ebeveynin, sınıf ortamında ise öğretmenin rolü bu noktada önem kazanmaktadır. Özellikle erken dönemde bu iki kaynaktan gelen bilgi ve uygulamalar çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan problem çözme becerisini süreç olarak kazanmasını, etkin biçimde kullanmasını ve günlük yaşam içerisinde genelleştirerek yaygınlaştırılmasını sağlayacaktır (Yıldız, 2003: 57).

2.6. Tutum

Tutum kavramı bir yapı olarak görülmektedir, doğrudan gözlenemez çünkü tutum bir “ön düşünce biçimi” ya da “ruhsal ve sinirsel bir hazırlık” olarak nitelendirilir (Üstündağ, 2001: 31), davranıştan önce gelir ve hareketlerimize rehberlik eder (Arkonaç, 1998: 170). Davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez, fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir. Bir tutumun meydana getirdiği sadece davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988: 84). Tutumlar bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanı sıra (Baysal ve Tekarslan, 1996: 253), kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Bireyin tutumları, deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşur (İnceoğlu, 2000: 5). Sosyal psikolojide bireylerin, ilişkilerini gerçekleştirdikleri düşünsel örüntüler olan tutumlar (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 259), nesnelere, insanlara, durumlara ya da dünyanın başka herhangi bir özelliğine, soyut düşüncelere ve sosyal politikalara yönelik leyhte ve aleyhte değerlendirmeler ve tepkilerdir (Atkinson, 2008: 625).

Jones (1986)'a göre en genel anlamıyla tutum; belirli bir gruba, düşünceye, olaya ya da nesneye yönelik olarak olumlu veya olumsuz tepki gösterilmesine eğilimli olmaya neden olan kavramların, sözel bilgilerin ve duyguların bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Çinko, 2004: 74). Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1998: 353). Öğrenmeyle kazanılan tutum, bireyin davranışlarına yön verir ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olur (Ülgen, 1995: 97). Tutumun işlevi, insanın duygu, bilgi ve becerileriyle davranışları arasında tutarlılık sağlamak, böylece davranışlarının sapmasını önlemektir. Başka bir deyişle, insan ancak tutumunun elverdiği davranışları yapar. Böylece, tutumu bilinen bir insanın davranışının ne olacağı kestirilebilir. İnsanın, çevresi ne denli karmaşık ve çalkantılı olursa olsun, eğer tutumu güçlü, açık ve belirginse, tutumuyla davranışı

arasında bir tutarlılık oluşur. Ancak tutum, bir eğilimdir; davranış değildir, bireyi davranış yapmaya hazırlar. Tutum yerleşik ve örgütlü bir eğilimdir. Bir eğilimin, tutum olabilmesi için, belli bir süre insanın kişilik özelliği olarak kalması gerekir. Tutum, aynı anda insanın ilk yaşlarından başlayarak, yaşantılarıyla örüntülenir; böylece örüntülenmiş eğilimlerden oluşur. Tutumun yerleşikliği ve örgütlülüğü arttıkça, değişmesi zorlaşır (Başaran, 2005: 442).

Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşurlar. Bu yüzden tutum kavramı, hem psikolojik hem de sosyolojik bir açıklayıcılığa sahiptir. Bu kadar geniş bir açıklama alanı olan tutum kavramı, sosyal psikolojide temel bir biçimde ele alınan ve üzerinde oldukça fazla araştırma yapılan bireysel bir düşünce biçimidir. Tutum aynı zamanda diğer bireylere görelilik olarak bireyin yaptığı benlik tanımının davranışlarına yansıyan bölümü olarak da değerlendirilebilir. Tutum, geniş kapsamlı bir düşünsel süreç olması nedeniyle düşünsel kavramlarla olan bağlantı ve ilişkisi, konudan konuya veya yazardan yazara değişmektedir. İdeoloji, kanaat, önyargı ve tutum kavramları, birçok yazar tarafından neredeyse eş anlamda kullanılmaktadır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 259).

1937’de öncelikler sosyal psikolojideki deneysel çalışmalara ayrılan ilk ders kitabında Murphy, Murphy ve Newcomb şöyle yazmışlardır: “Bütün sosyal psikoloji alanında, belki de, hiçbir kavram tek başına tutumlardan daha merkezi bir konum işgal etmemiştir.” Bu konuya ilgi yakın geçmişte biraz azalmış olmakla birlikte, geçen yaklaşık otuz yıllık süre içinde sosyal psikologların, tutumların oluşumu ve değişimine, başka herhangi bir konudan daha fazla zaman yatırımı yaptıkları söylenebilir (Akt. Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998: 318).

2.7. Tutumun Öğeleri

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (Kağıtçıbaşı, 1988: 86). İnsanoğlu yaşadığı müddetçe, etrafındaki olaylara karşı bir bakış açısı geliştirip, olaylar hakkında fikirler öne sürer. İnsanlar olgu ve olaylara karşı kayıtsız kalamadıkları gibi, genelde taraf olurlar. Bireylerin bu

süreçteki duygu ve düşüncelerini tetikleyense, tutumlarıdır. Tutumlar oluşurken bağımlı üç ögenin etkisiyle var olurlar. Bunlarda tutumların ögeleridir (Tanrıverdi, 2008: 63). Bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak gruplanan bu ögeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur (Kağıtçıbaşı, 1988: 86) ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkındaki bildikleri (bilişsel öge) ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur (davranışsal öge). Bunu sözleri ya da davranışları ile ortaya koyar (İnceoğlu, 2000: 8).

Bilişsel öge; tutumun gerçeklere dayanan bilgi haznesini oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254). Araştırmacı, eleştiricidir; peşin yargılardan, dogmatik inançlar sisteminin etkisinden kurtulmaya yöneliktir (Başaran, 1999: 300), Triandias bilişsel ögeyi “bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” olarak tanımlamaktadır (Akt. Hanyaloğlu, 1995: 34).

Tutumun duygusal ögesi, zihinsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoğlu, 2000: 8). Bireyden bireye değişir ve gerçeklerle açıklanamaz (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254). Birey bir obje ya da bir olaya olumlu tutum geliştirdi ise, ona doğru yaklaşır ve onu destekler. Eğer bir obje ya da olaya olumsuz tutum geliştirdi ise, ondan uzaklaşır (Ülgen, 1995: 99).

Davranışsal öge, tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesini oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254). Duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir (Morgan, 1988: 363). Ancak, bireyler her zaman duygu ve kanılarına uygun biçimde davranmaz ya da davranamazlar. Ayrıca tutumun davranış ögesinin duyusal ögeyi etkilediği düşünülmektedir (Tavşancıl, 2002: 79).

2.8. Tutumun Özellikleri

Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek ögeleri için söz konusu olan bazı özellikleri vardır. Tutumlar ve ögeleri bu özellikleri bakımından farklılıklar

gösterirler (Kağıtçıbaşı, 1988: 88). Bazı tutumlar öğrenildikten sonra güçlenir ve dayanıklılığı artar. Bazı tutumlar da daha sonra değişirler. Hangi tutumların güçleneceği, hangi tutumların değişeceği bireyden bireye, toplumdaki topluma değişir (Ülgen, 1995: 100).

Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Karmaşıklık derecesi kısmen tutum objesinin kapsamına bağlıdır. Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılık gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kişilerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışına yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir. Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir (Kağıtçıbaşı, 1988: 90).

Tutum kavramının bu kadar geniş bir alanı kapsamasına karşın, her türlü davranışın tutumsal bir içeriğe sahip olduğu söylenemez. Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 260).

2.9. Tutumun İşlevleri

Tutumların işlevsel özelliklerinin, kişiden kişiye değişen bir yapısı vardır. Düzenli, örgütlenmiş ve kalıplaşmış bir yapıya sahip olan tutumlar, bireysel farklılıklar ne olursa olsun, yine de bazı temel psikolojik mekanizmaların oluşmasına, işleyişinde ve değişmesinde önemli bir rol oynarlar; bireyin dünyaya bakış açısını oluşturan düşünsel süreçleri oluştururlar (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 266). Tutum bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahiptir.

- *Tutumun yararçı işlevi:* Kişinin ait olduğu aile, arkadaş gibi gruplar tarafından kabul edilebilmesi için o grupların değer verdiği tutumları kabullenmesi gerekir. Böylece kişinin tutumları, onun sosyal ilişkilerini sağlamlaştırır (Kağıtçıbaşı, 1988: 157).

Tutumun yararçı işlevi, bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanmaktadır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu, cezalandırıcı ya da ceza içeren konulara karşı ise olumsuz tutum alır. Bu tutumlar daha kolay değişebilir (İnceoğlu, 2000: 15).

- *Tutumların Benliği Koruma İşlevi:* Bireyin tanımak ya da bilmek istemediği öz-algılamalarından kendini koruma isteğidir (İnceoğlu, 2000: 16). Benliği koruma işlevine sahip bir tutum, kişinin bilinçaltı bazı sorunlarını çözümlene gereksinimini karşılar (Kağıtçıbaşı, 1988: 158). Birey kendisine ilişkin kabul etmediği gerçekleri reddederek, egosunun güvenini korur, bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Bu önerme temelde Freud'un kişilik yapısı kuramından kaynaklanmaktadır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 265).

- *Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi:* Birey kendisini tanımlamak için tüm düşüncelerini benlik kimliği çerçevesinde geliştirir. Bireyin beceri ve yeteneklerini algılama biçimine bağlı olarak geliştirdiği düşünceler ve kendini, kendi düşüncelerine göre tanımlaması, benlik kimliği kapsamına girer (İnceoğlu, 2000: 17). Tutumlar psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptirler, bireyin benlik kimliğini tanımlar ve güçlendirir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 265).

- *Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi:* Kişinin tutumu, ona tutumunun objesi hakkında bilgi sağlar (Kağıtçıbaşı, 1988: 157). Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 266).

Ayrıca dış dünyadan gelen bilgileri kategorileştirmemizi sağlar (Arkonaç, 1998: 176).

2.10. Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Tutum kuramlarının hemen hemen hepsi, tutum değişimi konusunun incelenmesi sırasında geliştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmalar her ne kadar tutumların yapısını açıklama amacı güdüyorsa da, temelde tutum değişimi konusuna ağırlık vermektedirler (İnceoğlu, 2000: 29).

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Demek ki tutumlar, zaman içinde gelişme ve değişme gösterir (Kağıtçıbaşı, 1988: 100). Tutumların edinilmesi de öğrenme süreci içinde olur. Ancak, bireyin tutumları edinmesinde, beğendiği kişileri benzetmesi, onlarla özdeşleşmesiyle yaşantıları daha baskındır (Arkonaç, 1998: 203). Genellikle geçmiş deneyimlerimiz ve algılamalarımız tutumlarımızı etkiler, ancak, tutumlarımız da gelecekteki algılamalarımızı etkilediği bir gerçektir (Erdoğan, 1996: 36).

Tutumların oluşmasında farklı kuramlardan söz edilmiştir, konu ile ilgili literatür incelendiğinde, benzetleme, özdeşleşme, yaşantı, koşullanma ve pekiştirme, özendiriciler ve çatışma, işlevselcilik, bilişsel tutarlılık kuramlarının olduğu görülmektedir.

2.11. Öğretmenlik Tutumları

Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır. İlgil ve tutum başarı için önemli bir etken olmakta; öğretmenin tutum ve davranışları da öğrencileriyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır (Sözer, 1996: 8). Öğretmenin verdiği duygusal tepkiler, alışkanlıkları ve düşünsel tutumu öğrenciye yansır. Öğrenci genelde öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşım tarzı ve olayları yorumlama biçimine dikkat eder. Tutum etkeninin önemsenmediği bir eğitim

ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşmasıyla öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığı ortaya çıkar (Akt. Gürsoy, 2009: 31).

Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimleri yani, 'öğretmenlik meslek anlayışını' yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları bile kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir.

Öğretmenin sınıf içinde öğrenciye karşı tutumu, ders dışında öğrencilerle ve onların velileri ile olan ilişkileri, öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkiler. Eğer öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler gelişirse, öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olabilir (Ülgen, 1995: 103).

Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yalnızca zihinsel ve bedensel değil, duygusal ihtiyaçlarını da doyuracak duyarlılıkta olması gerekmektedir. Bugün için öğretmenin yalnızca belli konularda bilgili olması ve bu bilgiyi çocuklara aktarması yeterli görülmemektedir. Bugünün öğretmenin zeki, uyumlu, ileriye görebilen bir kişi olması, güven verici bir sınıf atmosferi sağlayabilmesi, çocukta baskı ve kızgınlık yaratmak yerine onları çeşitli etkinlikleri yöneltebilmesi önemlidir. Bu durum özellikle okul öncesi öğretmenleri için geçerlidir. Okul öncesi öğretmenin asıl işi bilgi aktarmak değil, çocuklara evden okula ve oradan da topluma kolay ve mutlu geçiş sağlayabilmelerine yardımcı olmaktır (Gürkan, 1986: 124).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri onların öğretim etkinliklerinin planlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili davranışlarında da kendini belli eder. Bu nedenle her öğretmen adeta kendine özgü bir tutum içinde görevini yerine getirir. Bununla birlikte, öğretmenler genellikle mesleki davranış ve tutumları ile okul ve dersane içindeki liderlik veya kılavuzluk görevleriyle ilgili tutumları bakımından üç

kümeye ayrılabilir; demokratik tutumlu öğretmenler, otokratik tutumlu öğretmenler ve boşvermiş tutumlu öğretmenler (Oğuzkan, 1985: 62).

2.11.1. Demokratik

Evde, okulda, sınıfta demokratik bir ortamda yaşamamış öğrencilerin, yetişkin olduklarında demokratik davranışları çok güçtür. Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci ne de serbest bırakıcıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahiptir, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek bunun süreçlerine katılarak işine güdülenir. Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır (Başar, 1999: 67).

Demokratik öğretmen, farklılıkların farkındadır. Öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz. Bu tür algı ile yetişen bir öğrenci de, yaşamın içindeki farklılıkları destekler, farklılıklardan rahatsız olmaz. Bir arada yaşamının ve etkinlikte bulunmanın hazzını kazandırır. Böylece sosyal kutuplaşmaların önüne geçmiş olur. Demokratik öğretmen hukuk kurallarını ilke edinir. Kurallara ve ilkelere önem verir. Demokratik öğretmen, istenmeyen davranışları ceza yoluyla çözmeye çalışmaz. Anlamaya, yol göstermeye ve hatanın tekrarlanmamasına çalışır (Yapıcı, 2004).

Gözütok (1995)'a göre öğretmenin demokratik tutuma sahip olması öğrencilerinin de demokratik davranışlar geliştirmesine neden olur. Birlikte çalışma, problem çözme, tartışma yöntemleri bir yandan sorumluluk duygusunu geliştirirken, beraberinde katılma, hoşgörü, başkalarına saygı ve uzlaşma davranışlarının gelişmesini de sağlar (Akt. Baysal, 2003: 92).

Demokratik tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerin düşünce ve duygularına önem verir ve sınıftaki öğrencilerine güven duyar. Eleştirilere önem vererek bu davranışı teşvik eder. Değerlendirmede nesnel kalır. Dersin asıl hazırlayıcı ve yürütücüleri öğrencilerdir. Öğretmen bu konuda sadece yardımcıdır. Öğrencilerin

gruplar halinde çalışmalarını sağlar. Sorumluluğu gruba yükler. Demokratik öğretmen davranışının öğrenciye etkisi aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı edinir.
- Anlayarak öğrenir. Öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
- Öğrencide gerçek bir disiplin duygusu doğar.
- Öğrenciler arası ilişkilerde yardımlaşma duygusu gelişir.
- Öğrencide sorumluluk duygusu gelişir.
- Öğretmene güven duygusu gelişir.
- Öğrencide düşünme ile eylem arasında bir uyum gelişir (Tezcan, 1997: 289).

2.11.2. Otokratik

Otoriter öğretmen, tek doğru, tek düşünüş ve tek yetkiyi temsil eder. Öğrenciler için en iyisine o karar verir. Sınıfın tek hakimi ve dersin tek yöneticisi durumundadır. Katı bir disiplin sürdürür. Ders sırasında izinsiz hiçbir şey yaptırmaz ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarını sürekli olarak kontrol altında tutar. Ceza sistemine sık-sık başvurur. Övgüye çok az yer verir. Dersi kendisi hazırlar ve kendisi yürütür. Öğrenci davranışlarında, belli kuralların mutlaka uygulanmasını ister ve bunlardan kesinlikle taviz vermez. Başarının böyle geleceğine inanır. Öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem vermez. Aktif ve konuşan odur, öğrenci pasif ve dinlemededir. Otoriter öğretmenin sınıfında; öğrenci derse zoraki katılır, en küçük sorun ya da eksiklikte öğrenciyi suçlama davranışı görülür. Öğrenci, genellikle korkak ve çekingendir, derste aktif değildir. Grup ruhu yerine bireysellik ön plana çıkabilir. Kişisel arkadaşlık ilişkileri zayıf olur. Öğrencide bağımsız düşünce ve karar verme davranışları geç oluşabilir. Öğrenci öğrenmeye ve okula karşı bir soğukluk hissedebilir. Öğretmen başlarındaiken başarı ve disiplin iyi, ancak uzaklaştığı zaman durum değişmektedir. Öğrencilerde sorumluluk alma, başlatıcı olma ve yaratıcılıktan yoksun olurlar (Yapıcı, 2004). Otokratik öğretmenler, öğrencilerine güvenmezler; onların düşünce ve görüşlerine hemen hemen hiç önem vermezler; dershanede serbest bir tartışma ortamı yaratmayı uygun bulmazlar, tersine bir baskı ve çekingencilik

havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen küçük bir eleştiriye şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde öznel ölçüler kullanırlar (Oğuzkan, 1985: 63). Otokratik öğretmen sınıftaki korku ve kaygı kaynaklarından birdir. Otokratik öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenlerinin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır (Başar, 1999: 69).

Otokratik öğretmenler öğrencilerin düşünce ve görüşlerine hiç önem vermez. Sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmaz. Sınıfta baskı havası vardır. Eleştiri yaptırmaz. Değerlendirmede tarafsız kalmaz. Sürekli olarak ilişkilerinde serttir. Dersin tek yöneticisidir. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde yegane sorumlu kendisidir. Ders sırasında öğrencilerden kayıtsız şartsız bir itaat ister. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalardan, kırık not vermekten, dayaktan söz eder. Otokratik öğretmen davranışının öğrenciye etkisi;

- Öğrenci gerçek disiplinle yöneltilemez. Dersteeki zorlama kalkınca öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranmaz.
- Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez.
- Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler kıskançlığa, çatışmaya dönüşür.
- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişmez.
- “Biz” duygusundan çok , “Ben” duygusu gelişir.
- Derste, anlamadan çok, ezbercilik egemen olur.
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezberleme hakim olur.
- Öğrencide derse karşı soğukluk gelişir, bir an önce bitmesi istenir (Tezcan, 1997: 289).

Sinirli ve davranışları tutarlı olmayan öğretmenler kısa sürede çocukların da bu davranışları kaptığını fark ederler. Hayal kırıklığına uğramış ve isteksiz öğretmenler, çevrelerinde isteksiz ve hayal kırıklığına uğramış çocuklar bulurlar.

Uyumsuz öğretmenlerin yarattığı sorunların izleri uzun yıllar silinmeyebilir (Gürkan, 1986: 128).

2.11.3 Boşvermiş

Boşvermiş öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenmezler; onlara yardım için hiç veya yeterince çaba göstermezler; çoğu durumlarda kararsız ve hareketsizdirler; çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde ise bir tutarlılık yoktur. Bu tür davranışlarıyla öğrenciler arasında bir huzursuzluk ve kararsızlık ortamı doğmasına neden olurlar (Oğuzkan, 1985: 63). Boşvermiş öğretmen davranışının öğrenciye etkisi;

- Öğrenci derste serbest kalır.
- Derste belli bir amaca yöneltilmediğinden yaşamda da belli bir amaca yönelemez.
- Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
- Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır.
- Öğrenciler, sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda öğrenciler arası sık sık çatışma ortaya çıkar.

Bu tür öğretmen davranışının eğitim bakımından bir değer taşımadığını söyleyebiliriz (Tezcan, 1997: 290).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, problem çözme ve tutum ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmaların sonuçları özetlenerek tarih sırasına göre verilmiştir.

2.12.1. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Heppner ve arkadaşları (1983), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel

değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklanabildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır (Akt. Güzel, 2004).

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklı olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Akt. Güler, 2006).

Kaya (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı, benlik değerlerinin sürekliliği, depresif duygulanım, insanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık, psikosomatik belirti ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak da benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur (Akt. Tunca, 2004).

Sözer (1996)'in üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada; eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

puanlarının çok yüksek düzeyde olmasa da, olumlu ve orta düzeyin üzerinde bulunduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bitirdikleri ortaöğretim kurumu türü, ortaöğretimi bitirme dereceleri ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavlarına girişlerinde eğitim fakültesini tercih sıralarına göre farklılaşmamıştır. Ancak öğrenim gördükleri alanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Aslan, Aktan ve Kamaraj (1997), anaokuluna devam eden ve etmeyen çocuklardaki yaratıcılık ve problem çözme arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmaya göre çocuklarda problem çözme ile yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kasap (1997)'ın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; öğrencilerin problem çözme tutumları, problem çözümedeki başarılarına göre farklılık göstermektedir. Belli deneyimleri düzenli araştırmalar yaşayarak kazanmış, problem çözme konusunda mantıklı bir düşünme sürecinin oluşmasına olanak tanınmış öğrenciler, kendilerini, sınırlarını tanıma şansı yakalamışlardır. Bu öğrenciler, üstesinden gelip gelemeyecekleri şeyleri çok iyi bilmektedir. Kendilerini tanıyan ve olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözerken, daha güvenli ve mantıklı hareket ederek daha yüksek bir başarıyı yakalamaktadır.

Basmacı (1998)'nın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmasında; annenin demokratik olarak algılanması ile 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 yüksektir. Babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları, babalarını otoriter

olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Bilge ve Arslan (2000), Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam eden, akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı 432 öğrenciyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve yerleşim birimi değişkeninde de akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

Güçlü (2000)'nin araştırmasında lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında yaş, mezun oldukları okul, meslekteki kıdemleri ve yönetimle ilgili kurs ve seminerlere katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ancak problem çözme becerilerine ilişkin algıları, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Lee-kam, Goh, Ngoh, Chin ve Tan (2000) tarafından yapılan "Singapur İlköğretim Okullarında Problem Çözme ve Fen Bilgisi Öğretmenleri" adlı araştırmada; öğretmenler problem çözme yöntemini kullanmama nedenleri arasında bu yöntemi kullanmayı yeterince bilmediklerini göstermişlerdir. Chin (1994) Singapur'daki yüz stajyer öğretmenin problem çözme becerisinin mutlaka kazandırılması gerektiğini savunduğunu ancak otuz stajyer öğretmenin problem çözme yöntemini kullandıklarını saptamıştır (Akt. Kalaycı, 2001).

Kalaycı (2001) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan problem çözme yönteminde yer alan etkinliklerin kullanılma düzeylerini saptamayı amaçlayan araştırmada, öğretmenlerin problem çözme

aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz kaldıklarını ve hizmet içi eğitimle bu yetersizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini önermişlerdir.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001)'un eğitim bilimleri öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırması sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları açısından aceleci yaklaşım ve kaçınan (kaçınma) yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; ancak, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları cinsiyet bağımsız değişkenine göre irdelendiğinde kaçınan (kaçınma) yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği; ancak, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

İşmen (2001)'in üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmasında, duygusal zeka ile problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür.

Sonmaz (2002)'in problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmasında, araştırmaya katılan 364 ilköğretim son sınıf öğrencisinde problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka puanları cinsiyete farklılık göstermemektedir. Problem çözme becerisi ve zeka arasında da anlamlı bir

ilişki bulunmazken, problem çözme becerisi ile yaratıcılığın şekilde orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi, balıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme ve toplam şekilsel yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Söylemez (2002)'in ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesini amaçlayan çalışmasında 15-16 yaşları arasında bir grup lise öğrencisine uyguladığı problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışması sonucunda, programa katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Baysal (2003)'in ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisini incelediği araştırmada, toplam 57 beşinci sınıf öğretmenine demokratik tutum ölçeği uygulanarak ikisi demokratik tutuma ikisi otokratik tutuma sahip dört öğretmen tespit edilmiştir. Demokratik olup problem çözmeye dayalı öğrenmeyi uygulayan öğretmenin grubu deney grubu, otokratik olup problem çözmeye dayalı öğrenmeyi uygulayan, demokratik ve baskıcı olup geleneksel öğretim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin grupları ise kontrol grubu olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler dersinde problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımı için demokratik öğretmen tutumunun, geleneksel öğretim yaklaşımı içinse otokratik öğretmen tutumunun bilişsel ve duyuşsal kazanımlar açısından başarıya ulaştığı belirlenmiştir.

Katkat ve Mızrak (2003)'in eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına uygulanan pedagojik formasyonun öğretmen adaylarına yarar sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada, Öğrenci Seçme Sınavı'na girip başarılı olan ve eğitim fakültelerine kayıt yaptıran öğrencilerle, beden eğitimi, resim ve müzik eğitimi gibi özel yetenek gerektiren bölümlere ön kayıtlı sınav sisteminde başarılı olup kayıt yaptıran öğrenciler arasında problem çözme bakımından farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında birinci ve ikinci sınıflar hariç diğer sınıflar arasında sınıf yükseldikçe problem çözme becerisi yükselmektedir. Sınıflar yükseldikçe aradaki farklılık da artmaktadır. Alt sınıfların problem çözme becerilerinin üst sınıflara oranla daha düşük

olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonucunda üniversiteyi merkezi yerleştirme sınav sistemi ile kazananlarla n kayıt sınav sistemi ile kazananlar arasında problem çözme becerisi bakımından farklılık bulunmamıştır.

Yıldız (2003)'ın ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla bir program hazırlamak ve hazırlanan programın etkililiğini sınamayı amaçladığı çalışmasında, hazırladığı program sonunda ebeveynlere uyguladığı ölçeğin sonuçları incelendiğinde uygulanan programın problem çözme becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Aydoğan (2004), ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelediği araştırmada, geliştirdiği “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Problem özme Eğitim Programları” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; uygulanan eğitim programlarının etkisine bağlı olarak deney grubundaki ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin genel problem çözme becerilerinde artış görülmüştür. Sontest ve kalıcılık puanlarına bakıldığında ise elde edilen problem çözme eğitimi etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Güven ve Karataş (2004)'ın sekizinci sınıf ğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçladıkları nitel çalışmada beş öğrenciyle yaptıkları klinik mülakat sonuçlarında öğrencilerin çoğunlukla problemi anlama basamağında problemi kendi ifadeleri ile açıkladıkları ve problemi şekille veya değişken kullanarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Problem için plan hazırlama aşamasında daha önceden çözmüş oldukları problemlerden yararlanarak problemi ifade eden matematiksel denklemler oluşturmuşlardır.

Çinko (2004)'nın ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmasında; ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin problem çözme becerileri; kurumdaki görevlerine, yaş gruplarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, branşlarına, kaynaştırma

tecrübelerine, kurumdaki görev sürelerine, eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların sayılarına göre farklılık göstermezken, kadın yöneticilerin problem çözme becerilerinin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu, kaynaştırma ile ilgili eğitim programına katılmayan yöneticilerin problem çözme becerilerinin, eğitim programına katılan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tunca (2004)'nın meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlayan çalışmasında duygusal zeka ile problem çözme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözmedeki yaratıcılık puanları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmada otoriter aile ortamında yetişen öğretmenlerin problem çözmedeki yaratıcılık puanları, hoşgörülü aile ortamında yetişen öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Serin (2004)'in öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fene yönelik tutum ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; öğrencilerin problem çözme becerisini algılamaları ile fen başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, bölümünde okumaktan memnun olma/olmama durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, bölüm tercih nedeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin problem çözme becerisini algılamaları ile fen başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Aksan (2005)'in, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, bireyin problem çözmenin doğasına ilişkin epistemolojik inançlarının, onun probleme yaklaşım biçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olan eğitim fakültesi öğrencileri, problem çözme

sürecinde daha yoğun düşünen bir yaklaşım içerisine girmekte; daha açık bir ifadeyle, problemin ne olduğunu, uygulanacak çözüm yolunun ne olacağını ve bu yolun nasıl çözüm vereceğini daha fazla düşünmektedirler.

Güler (2006)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki ve duygusal zeka ile problem çözme becerisinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Giray (2006)'ın okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çözme yeterliliğini incelediği çalışmada, karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin olarak bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirken, öğretmenler bu boyutlarda ele alınan davranışları yöneticilerin “orta” düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Özcan (2007)'in, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ve başarılarına etkisini incelediği araştırmada, öğrencilerin bilişsel başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek için de eleştirel akıl yürütme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında problem çözme yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kertil (2008), matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi konulu çalışmasında; öğretmen adayları problemlerin çözümü sürecinde gerekli olan matematiksel bilgiye sahip olmalarına rağmen, bu bilgilerini çözüm sürecine yansıtamadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında ilk defa karşılaştıkları problemlerdeki performansları üzerinde problemlere karşı önyargılarının da önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

Arı ve Şahin Seçer (2003)'in farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocuklarda psikososyal temelli problem çözme becerisinin özgür ve demokratik aile ortamında geliştiği, bunun yanında aşırı koruyucu anneliğin, ev kadınlığı rolünü reddetmenin, çocukta içe kapanık bir kişilik yapısını geliştiren baskı disiplin uygulamalarının ve aile içi geçimsizliğin çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Beller, doğal güdüleme durumlarında çocuğun problem çözme görevini öğrenmedeki başarısı ile öğretmen davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme görevini en iyi öğrenen çocukların öğretmenlerinin sınıfta esnek bir eğitim programı uygulayan, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanan, sınıf alanında değişik düzenlemeler yapan ve çalışma ile oyunu kaynaştıran öğretmenler olduğu görülmüştür (Akt. Gürkan: 1986).

2.12.2. Tutumla İlgili Araştırmalar

Garfield (1973), yoksul çevrelerden gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin yanlı tutum ve davranışlar göstermelerini açıklamayı amaçladığı araştırması sonucunda, davranış problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının her zaman aynı biçimde olmadığını bulmuştur. Eğer davranış problemi sergileyen öğrencinin ailesi orta sınıfa mensup ise, öğretmen ebeveyne rehberlik ederek yardımcı olurken, ailesi yoksul olan öğrenciye karşı cezai önlemler almaya yöneldiklerini belirlemiştir (Akt. Gürsoy, 2009).

Stern ve Keisler (1977), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, ırk ve etnik yapı, sosyo-ekonomik düzey, konuşma farklılıkları, cinsiyet, yetenek ve başarı gibi öğrenci özelliklerinin öğretmen tutumlarını etkilediğini, belirtmişlerdir (Akt. Gürsoy, 2009).

Eserpek (1981)'in üniversite öğrencilerinin tutum değişiminde, tutumlardaki geleneksellik oranını azaltmada ve yeni tutumların geliştirilmesinde düzeyindeki eğitimin etkinlik derecesini incelemeyi amaçlayan araştırma sonuçlarında; üniversitedeki eğitimin aileye geleneksel bağımlılığı azalttığı, eş ve ailesine ilişkin tutumlardan, evlilik biçimine ilişkin tutumlardaki geleneksellik tüm öğrenciler için önemini kaybetmiş görünmektedir, aile reisi ile ilişkilerle ilgili olarak son sınıf öğrencilerinin babalarıyla aralarında görüş ayrılığı oranının birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Boş zamanların değerlendirilmesine ilişkin olarak geliştirilen tutumlara bakıldığında üniversitede geçen sürenin boş zamanların değerlendirilmesine ilişkin kültürel uğraşlar geliştirmede etkinliğinin bulunmadığı görülmüştür. Tüm verilere bakıldığında, kırsal alanlarda yaşayan üniversite öğrencileri ailedeki sosyalleşme sürecinde geleneksel tutumlar geliştirme eğilimindedirler ve bu tutumların sonradan değişme olasılığı çok azdır. Bu nedenle üniversitedeki eğitimin ve öğrenimin içeriğinin ailede kazandırılan tutumları değiştirmedeki etkinliği sınırlı kalmaktadır.

Çelenk (1988)'in sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını, bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada farklı üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları arasında fark görülmemiştir. Öğretmen lisesi mezunlarının tutum puanları daha yüksekken, orta öğretimi bitirme dereceleri tutum puanları üzerinde etkili değildir. Aynı zamanda ortaöğretimi bitirdikten sonra yıl kaybı olan ve olmayan öğretmen adaylarının tutum puanları farklı değildir. Üniversiteye girişte bölümlerini ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının tutum puanları yüksekken, anne ve baba öğrenim durumları ile baba mesleklerinin ve ailedeki öğretmen varlığının tutum puanları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Weiner (1993) araştırmasında, yüksek okul öğrencilerinin iş alanı olarak öğretmenliği seçme nedenlerini incelemiş, ortaokul öğretmeni olabilmek için Harvard Lisans Üstü Eğitim Biriminin öğretim ve müfredat programına kayıt yaptırmış olan sosyal bilimleri seçmiş başarılı öğrencilerin verdiği cevaplar ile kuzey

doğuda küçük bir devlet yüksek okulu olan Kent Yüksekokulu'ndaki elli üç anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmen adayının verdiği cevaplar karşılaştırılmıştır. Katılımcılar öğretmen olmaya yönelten nedenler konusunda verilen cevapların yirmi üçünü değerlendirmiş ve mesleki seçim bakımından en önemli iki veya üç nedeni sıraya koymuşlardır. Kent Yüksek Okulu ve Harvard öğrencilerinin benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen olmak için başlıca nedenler olarak belirtilen güdülenme nedenlerinin dörtte üçünün aynı olduğuna bunların; yaratıcı olmak için imkan elde etmek, çocuklarla çalışmaktan zevk almak ve sosyal anlamda yararlı bir meslek sahibi olmak olduğu belirlenmiştir. Harvard ve Kent Yüksek Okulu öğrencilerinin cevapları karşılaştırıldığında maaş ve iş güvenliğine önem verdikleri görülürken, Harvard öğrencileri, bağımsızlık ve otonomi, toplumu değiştirme isteği, farklı sosyal yapılardan gelen insanlarla tanışmak, akademik takvimin uygunluğu ve öğretim yılının uzunluğu gibi konulara daha çok önem verdikleri belirlenmiştir (Akt. Aysu, 2007).

Pehlivan (1994)'in eğitim bilimleri öğrencilerinin; sınıflara göre; bölüme, derslere, öğretim elemanlarına ve bölümdeki arkadaşlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırdığı çalışmada; eğitim programları ve öğretim anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin bölüme, derslere, öğretim elemanlarına ve arkadaşlarına karşı tutum alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Büyükkaragöz (1995) üniversite öğrencilerinin demokratik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Yükseköğretimde Demokratik Tutum Ölçeği'ni kullanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, değişik bilim gruplarında öğrenimi gören öğrencilerin demokrasi lehine bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Bilgin (1996)'in yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlere göre fazla demokratik tutum sergiledikleri görülmüştür. Değişkenler

açısından bakıldığında; evli öğretmenler evli olmayan öğretmenlere göre daha fazla boşvermiş tutum sergilerken, bekar öğretmenlerin demokratik tutum puanları daha yüksektir. Çok çocuklu öğretmenler daha fazla otokratik ve boşvermiş tutuma sahipken, daha az demokratik tutuma sahiptir. Haftanın belli günlerinde çalışan öğretmenler daha fazla otokratik ve boşvermiş tutuma sahipken, daha az demokratik tutuma sahiptir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiş olanlar daha fazla otokratik tutuma sahiptir. Mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin daha fazla boşvermiş tutuma sahiptir. Öğretmenlerden şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olanlar daha fazla otokratik ve daha az demokratik tutum gösterirken, şu anda çalıştıkları iş ortamından memnun olmayan öğretmenler daha az boşvermiş tutum sergilemektedir. Aldıkları maaşı yeterli bulmayan öğretmenler daha fazla otokratik ve boşvermiş tutum sergilerken, aldıkları maaşı yeterli bulan öğretmenler daha düşük otokratik ve boşvermiş tutum sergilemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre değişmezken, kendi tutumunu demokratik algılayan öğretmenlerin demokratik tutumları yüksek, kendi tutumunu otokratik algılayan öğretmenlerin de otokratik tutumu yüksek çıkmıştır.

Rosenthal ve Rosnow (1997), tarafından yapılan araştırmada, yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumları incelenmiştir. Öğretmenlere bazı öğrencilerin zihinsel güçleri hakkında gerçek dışı bilgiler verilerek, olduklarından daha zeki olarak tanıtılmışlardır. Öğretmenler bu öğrencileri zihinsel etkinliklerle ilgili derslerde, beklenmedik bir biçimde daha başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenin hevesli, neşeli ve dinamik davranışlarının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Akt. Gürsoy, 2009).

Sütçü (1997)'nün ilköğretim okullarının ikinci kademeleri ile ortaokullarda görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; öğretmenlik tutumlarının genelde düşük olduğu, cinsiyet faktörünün hemen hemen hiç etkili olmadığı, öğretmenlik tutumlarında bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre değişmediği ve bitirdikleri yüksek öğretim kurumunu tercih şekillerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi (2002)'nin **sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışlarını incelediği araştırmasında vardığı sonuç**; sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümleyen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olarak sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir.

Çeliköz ve Çetin (2004)'in yılında Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenleri incelediği araştırmada; kız öğrenci sayısı, matematik ve fen alanındaki öğrencilerin sayısı, öğretmenlik programında Öğrenci Seçme Sınavı'nda ilk tercihleri içerisinde yer verme oranları, okulda yatılı kalan öğrencilerin sayısı arttıkça ve annelerin eğitim düzeyleri düştükçe ve aylık gelir durumu azaldıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların arttığı görülmektedir. Diğer taraftan, babaların eğitim durumu yükseldikçe, öğrencinin okul başarısı ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine verdiği önem arttıkça tutum puanının arttığı görülmektedir. Ailesinde öğretmen bulunmasının da tutum puanını arttırdığı görülmektedir.

Karahan (2005)'in orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleriyle, diğer branş öğretmenlerinin tutumlarını incelediği çalışmada; orta öğretim kurumunda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik değerlerinin orta değerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, yaşa, branşa, görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcuduna, mesleki deneyimlerine ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Akyol ve Aslan (2006)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, devam edilen sınıf düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısından alınan puanlar üzerinde

anlamli farklılığa neden olmadığı, öğretmenliği tercih nedeninin her iki ölçekten de alınan puanlar üzerinde anlamli farklılık yarattığı saptanmıştır. Ayrıca, ailede öğretmen olmasının öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamli bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Alım ve Bekdemir (2006)'in coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada; elde edilen bulgulara göre, coğrafya eğitimi anabilim dalı, birleştirilmiş lisans+tezsiz yüksek lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamli bir fark bulunamamıştır.

Osunde ve Izevbigie (2006), Nijerya'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada 40 okuldan 400 öğretmeni rastgele seçmiştir. Veri toplamak için Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin parasal olarak emeğinin karşılığını alamadıklarını, maaş ve ödeneklerdeki gecikmelerden dolayı memnuniyetsiz olduklarını, bu nedenle de öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarında azalma olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum toplum içerisinde öğretmenlerin statüsüne ve öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalmasına neden olmuştur. Ayrıca bütün bu sonuçlar hizmetin sınırlılığının, olumsuz etkilerinin daha fazla olmasının ve öğretmenlerin olumsuz kişisel ve mesleki tutumlarının öğretmenlerin statüsünün azalmasına neden olan önemli etmenler olduğu ortaya koyulmuştur (Akt. Gürsoy, 2009).

Şen (2006)'in yaptığı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutuları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkisini inceleyen çalışmada öğretmenlik tutumları ölçeğinden elde edilecek minimum puan, maksimum puan aralığı göz önüne alındığında öğretmen adaylarının aldıkları 236 puanın orta derecede olduğu görülmüştür. Yani çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile cinsiyet, sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mesleği isteyerek seçme, akademik benlik algısı arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Sakin (2007)'in okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarını incelediği araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Aysu (2007)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemek ve okul öncesi öğretmen adaylarının buldukları sınıf, yaş, mezun olduğu lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailesinde öğretmen olup olmaması, okuduğu anabilim dalını tercih sırası ve nedeni, okuduğu anabilim dalından memnun olma durumu, eğitim derslerinin gerekliliğine, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına ilişkin düşünceleri, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girmeyi düşünmesi ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın hiç yapılmayacağı kabul edilirse öğretmen olarak çalışmayı düşünmesi, özel okullarda çalışmayı istemesi, lisans üstü eğitim almayı istemesi gibi değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfların, yaşlarının, mezun oldukları lise türlerinin, anne baba eğitim düzeylerinin, ailelerinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birinin olup olmasının, okudukları anabilim dalını tercih etme sırasının, özel okullarda çalışmayı düşünme durumlarının, lisansüstü eğitim yapmayı isteme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ayrıca okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerinin, öğretmenlikte başarılı ve verimli olacaklarına ilişkin düşüncelerinin, okudukları anabilim dalına olan memnuniyetlerinin, aldıkları eğitim derslerinin gerekliliğine yönelik düşüncelerinin, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlarda farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Tekerci (2008)'in farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesini amaçlayan çalışmasında; öğretmenlerin tutumları ve mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. İş ve niteliği, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından

demokratik tutumları ile anlamlı bir ilişki olduğu, teftiş sistemi alt boyunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Çelik (2008)'in Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmada; araştırma grubundan Öğretmenlik Tutum Envanterinden elde edilen puan (226)'dır. Aynı ölçekten elde edilecek minimum ($68 \times 1 = 68$) ve maksimum ($68 \times 5 = 340$) puan ölçüt alındığında öğretmenlerin orta değerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik Tutum Envanteri ile Örgütsel Kültür Ölçeği "Sosyal Çevreye İlişkin Sayıtlar" alt boyu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Çapri ve Çelikkaleli (2008)'nin Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakülte değişkenleri açısından karşılaştırmayı amaçlayan araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, program ve fakülte değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik inançlarının ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bağımsız değişkenlere ilişkin elde edilen etki büyüklükleri göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin, mesleki yeterlik inançları üzerinde ise cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin önemli düzeyde bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Wilson (2008), öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin artması için öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmanın bir yolu, onlara yakınlık göstermektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilere olan tutumları, yakınlık dereceleri, mesleki memnuniyetleri ve bunların öğrencilerde meydana getirdiği sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencileri sevmek mesleki memnuniyete bağlı olmamasına rağmen,

öğretmenler öğrencilere yakın davranışlar sergilerse öğretmenlerin kendilerine olan tutumlarının önsezileriyle anlayabilme yetisine sahiptirler (Akt. Gürsoy, 2009).

Gürsoy (2009)'un okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelediği araştırma sonuçlarında; okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları; yaşa ve medeni duruma göre farklılık göstermezken, maaşını kısmen yeterli bulan öğretmenler, maaşını yeterli bulan öğretmenlere oranla daha az demokratik tutum sergilemektedirler. Mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ve mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin boşvermiş tutum sergiledikleri saptanmıştır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de otokratik ve boşvermiş tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Çinko (2009)'nun okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında; öğretmenlik tutumları, öğretmenlerin yaş gruplarına ve meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmazken, resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlerden daha demokratik tutum sergiledikleri görülmüştür. Denetim odağı türleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında; Genel İç Kontrolde içten denetimin artması Demokratik Tutumda artmaya, Çabalamanın Anlamsızlığında dıştan denetimin artması Boşvermiş Tutumda artmaya ve Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Kişisel Kontrolde dıştan denetimin artması Otokratik Tutumda artmaya sebep olmaktadır.

Katz'ın yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin dört temel rolleri olduğunu belirlemiştir. Bunlar; günlük bakım sağlamak, duygusal destek sağlamak, rehberlik etmek, çocukların gelişim ve öğretimlerine yardımcı olmaktır. Katz'a göre bu görevlerin yanı sıra öğretmenin davranış modeli olma rolü de vardır ve bu rol öğretmenin en doğal rolüdür. Çocukların sınıfta birbirlerine karşı olan davranışlarını gözleyen biri, onların birbirlerine karşı davranışlarından ve sıkıntılı durumlarda

birbirlerine karşı olan yaklaşımlarından öğretmenin genel davranışlarını tahmin edebilir (Akt. Gürkan, 1986).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, araştırmayı temsil ettiği düşünülen evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler tanıtılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli betimleyici tarama modelidir.

Karasar (1994: 77)'a göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemine, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçe ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllük tüm öğretmenler dahil edilmiş ancak anketlerin eksik ya da yanlış doldurulması nedeniyle çalışma grubu 96 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		N (96)	%
Yaş	18-25 yaş	26	27.08
	26-30 yaş	23	23.96
	31-35 yaş	18	18.75
	36-40 yaş	5	5.21
	41 yaş ve üzeri	24	25.00
Cinsiyet	Kadın	92	95.8
	Erkek	4	4.2
Eğitim düzeyi	Meslek Lisesi	11	11.46
	Önlisans	23	23.96
	Lisans	52	54.17
	Açık öğretim	10	10.42
Mesleki kıdem yılı	5 yıl ve daha az	47	48.96
	6-10 yıl	17	17.71
	11 yıl ve üzeri	32	33.33
Okul Türü	Anasınıfı	78	81.25
	Anaokulu	18	18.75
Unvan	Okul Öncesi Öğretmeni	60	62.5
	Usta Öğretici	36	37.5
Eğitim verilen yaş grubu	3 -4 yaş	13	13.54
	5 yaş	10	10.42
	6 yaş	73	76.04
Sınıfındaki öğrenci sayısı	10-15	36	37.50
	16-20	30	31.25
	21 ve üzeri	30	31.25

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının %27.8’inin 18-25 yaşları arasında, %23,96’sının 26-30 yaşları arasında, %18.75’inin 31-35 yaşları arasında, %5.21’inin 36-40 yaşları arasında ve %25’inin 41 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %95.8’inin kadın, %4.2’sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden %11.46’sı meslek lisesi, %23.96’sı önlisans, %54.17’si lisans, %10.42’si ise açık öğretim mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına bakıldığında %48.96’ı

5 yıl ve daha az, %17.71'inin 6-10 yıl, %5.2'sinin 33.33'ünün 11 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü incelendiğinde %81.25'inin anasınıfında, %18.75'inin ise anaokulunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin unvanlarına bakıldığında %62.5' inin okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığı, %37.5'inin ise usta öğretici olarak çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grupları incelendiğinde, %13.54'ünün 3-4 yaş, %10.42'sinin 5 yaş, %76.04'ünün ise 6 yaş grubu ile çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına bakıldığında, öğretmenlerin %37.50'sinin 10-15 öğrencisi, %31.25'inin 16-20 öğrencisi ve son olarak %31.25'inin ise 21 ve daha fazla sayıda öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, çalıştıkları okulun türü, kurumdaki unvanları, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. (Ek 1).

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen 35 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir (Ek 2). 1-6 arası Likert tipi puanlanmaktadır. Ölçek, olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı 35 maddeden oluşmaktadır. Puanlanırken, olumsuz ifadeler ters puanlanarak toplam puan

bulunmaktadır. Ölçekten en az 32, en fazla 192 puan alınabilir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması, Şahin ve Şahin (1993) tarafından yapılmıştır (Şahin ve Batıgün, 2009: 30). Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .70 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir (Akt. Güçlü, 2003)

3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği, Leeds tarafından 1951’de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri “ The Minnesota Teacher Attitude Inventory” (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)’nden faydalanarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır. Tutum envanterinde cevaplar doğru ve yanlış kategorilerine göre sınıflandırılmamıştır. Herhangi bir ifadeye katılıp katılmamanın belirtilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, cevaplar doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelerle katılıp katılmamaya göre değerlendirilmektedir. Bilgin tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği, Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri’nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir (Akt. Bilgin, 1996: 67).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği’nde ise okul öncesi öğretmenlerinin tutumları ölçülmek istendiğinden, bu envanterden yola çıkarak bazı maddeleri çıkarmış, bazı yeni maddeler eklemiştir. Bu şekilde oluşturulmaya

başlanan ölçek, başlangıçta toplam 60 maddeden oluşmuştur. Yapılan geçerlilik hesaplamaları sonucunda ise ölçek 52 maddeye indirilmiştir.

Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Otokratik Tutum: 16 itemden oluşmuştur.
2. Boşvermiş Tutum: 19 itemden oluşmuştur
3. Demokratik Tutum: 17 itemden oluşmuştur.

Her üç boyutla ilgili olarak hazırlanmış toplam 52 sorudan oluşan ölçek, 5'li likert tipindedir. Ölçek için 88 kişi üzerinde tekrar geçerlilik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, testin tümü için 0.63, otokratik tutum boyutu için 0.70, demokratik tutum boyutu için 0.58 ve boşvermiş tutum boyutu için de 0.66 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında, testin tümü için .05 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Alt boyutlardan otokratiklik için .05 düzeyinde farklılık çıkmış, demokratik ve boşvermiş için manidar bir fark çıkmamıştır. (Bilgin, 1996: 67). (Ek 3)

3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması

Öğretmenlere uygulanacak ölçme araçları için Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış (Ek: 4) ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte örnekleme dahil edilen okullara gidilerek, önce öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve ölçme araçlarının yanıtlanması konusunda bilgi verilmiştir. Ardından ölçme araçları okul öncesi öğretmenlerine bırakılarak öğretmenle belirlenen süre sonunda toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçme araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin, frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolar haline getirildikten sonra programlar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında bağımsız değişkenlerle ilgili olarak öğretmenlerin bilgi formlarına verdikleri yanıtlar belirlenerek, bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 15 ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, eğitim verdiği yaş grubu ve sınıfında bulunan öğrenci sayısına ilişkin bulgular için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalıştıkları okul türü, unvanlarına ilişkin bulgular için de t-testi kullanılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, eğitim verdiği yaş grubu ve sınıfında bulunan öğrenci sayısına varyans ilişkin bulgular için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalıştıkları okul türü, unvanlarına ilişkin bulgular içinse t-Testi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları alt boyutlarına ilişkin bulgular için korelasyon testi, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları alt boyutlarına ilişkin bulgular için aritmetik ortalama ve standart sapmalar verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada, Problem Çözme Envanteri ve Okul Öncesi Öğretmen Tutumları ile elde edilen bulgular aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 2-8 arasında verilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9-15 arasında verilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 16-17 arasında verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
18-25 yaş	26	59.58	16.05	1051.361	4	262.840	0.879	0.480
26-30 yaş	23	61.83	20.71	27213.628	91	299.051		
31-35 yaş	18	53.06	11.43	28264.990	95			
36-40 yaş	5	56.60	24.48					
41 ve üzeri	24	61.92	17.07					

**p<0.01

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları incelendiğinde, 18-25 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarının 59.58, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarının 61.83, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarının $\bar{x}=53.06$, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarının 56.60, 41 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin ortalamalarının ise 61.92 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, PÇE puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4-91)}= 0.879$, $p>0.01$].

Tablo3’te okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslek Lisesi	11	60.18	19.32	188.918	3	62.973	0.206	0.892
Önlisans	23	58.17	15.93	28076.071	92	305.175		
Lisans	52	60.27	17.92	28264.990	95			
Açık öğretim	10	56.10	16.21					

** $p<0.01$

Tablo 3 incelendiğinde, meslek lisesi mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının 60.18, önlisans mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının 58.17, lisans mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının 60.27 ve açıköğretim mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının 56.10 olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin PÇE puanları öğretmenlerin eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-92)}= 0,206$, $p>0,01$].

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlik meslek kıdem yıllarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Kıdem Yıllarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Meslek Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
5 yıl ve daha az	47	59.81	18.241	37.956	2	18.978	0.063	0.939
6-10 yıl	17	59.65	13.702	28227.034	93	303.516		
11 yıl ve üzeri	32	58.44	17.887	28264.990	95			

**p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde meslek kıdem yılı farklı olan öğretmenlerin PÇE puanları incelenmektedir. Buna göre mesleki kıdem yılı 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin PÇE puanları 59.81'dir. Mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin PÇE puanları 59.65'dir. Mesleki kıdem yılı 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin PÇE puanları ise 58.44'dir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, PÇE [$F_{(2-93)} = 0,063$, $p > 0,01$], puanların değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 5'te okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anasınıfı	78	58.00	16.834	93	-1.576	0.118
Anaokulu	18	65.06	18.338			

**p<0.01

Tablo 5 incelendiğinde, anasınıfında çalışan öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının 58.00, anaokulunda çalışan öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının ise 65.06 olduğu görülmektedir.

Tablodan öğretmenlerin PÇE [$t_{(94)}=-1.576$, $p>0,05$] puanlarının çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki unvanlarına göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Kurumdaki Unvanlarına Göre t-Testi Sonuçları

Okuldaki Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Okul Öncesi Öğretmeni	60	57.60	1.473	93	0.931	0.208
Usta Öğretici	36	62.19	16.714			

** $p<0.01$

Tablo 6 incelendiğinde, kurumda okul öncesi öğretmeni unvanı ile çalışan öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalaması 57.60 iken, kurumunda usta öğretici unvanı ile çalışan öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 62.19 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin PÇE [$t_{(94)}=0.931$, $p>0,05$] puanlarının çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Yaş Grubuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Eğitim Verilen Yaş Grubu	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
3 - 4 yaş	13	51.46	13.525	1015.501	2	507.751	1.733	0.182
5 yaş	10	57.80	18.073	27249.488	93	293.005		
6 yaş	73	60.93	17.526	28264.990	95			

**p<0.01

Tablo 7 incelendiğinde, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 51.46, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 57.80 ve 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 60.93 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin PÇE [$F_{(2-93)}= 1.733$, $p>0.01$] puanlarının değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 8'de okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanlarının öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
10-15	36	56.81	18.285	488.284	2	244.142	0.817	0.445
16-20	30	62.27	15.418	27776.706	93	298.674		
21 ve üzeri	30	59.40	17.793	28264.990	95			

**p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde, sınıfında 10-15 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 56.81, sınıfında 16-20 arası öğrenci bulunan

öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 62.27 ve sınıfında 21 ve üzeri sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin PÇE puanlarının ortalamasının 59.40 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin PÇE [$F_{(2-93)} = 0.817$, $p > 0.01$] puanlarının değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9-15 te verilmektedir. Tablo 9'da okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tutum	Yaş	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik	18-25 yaş	26	74.53	5.33			44.798	0.835	0.506
	26-30 yaş	23	75.13	8.635	179.192	4	53.654		
	31-35 yaş	18	72.94	7.80	4882.548	91			
	36-40 yaş	5	71.60	1.94	5061.740	95			
	41 ve üzeri	24	71.83	8.01					
Otokratik	18-25 yaş	26	38.07	7.07			8.645	0.193	0.941
	26-30 yaş	23	37.56	6.49	34.580	4	44.724		
	31-35 yaş	18	38.11	6.64	4069.909	91			
	36-40 yaş	5	39.80	9.57	4104.490	95			
	41 ve üzeri	24	38.91	5.80					
Boşvermiş	18-25 yaş	26	31.00	7.23			31.319	0.814	0.520
	26-30 yaş	23	30.30	5.56	125.278	4	38.480		
	31-35 yaş	18	32.38	5.62	3501.681	91			
	36-40 yaş	5	30.40	5.12	3626.958	95			
	41 ve üzeri	24	33.16	6.14					

**p<0.01

Tablo 9 incelendiğinde, demokratik tutum boyutunda, 18-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 74.53, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 75.13, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 72.94, 36-40 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 71.60, 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 71.83 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda, 18-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 38.07, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 37.56, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 38.11, 36-40 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 39.80, 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 38.91 olduğu görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, 18-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.00, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.30, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 32.38, 36-40 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.40, 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 33.16 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, Demokratik [$F_{(4,91)} = 0.835$, $p > 0,01$], Otokratik [$F_{(4,91)} = 0,193$, $p > 0,01$], Boşvermiş [$F_{(4,91)} = 0,814$, $p > 0,01$], puanların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 10'da okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tutum	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik	Meslek Lisesi	11	72.54	6.33	119.684	3	39.895	0.743	0.529
	Önlisans	23	72.39	8.71	4942.056	92	53.718		
	Lisans	52	73.75	7.05	506.740	95			
	Açık öğretim	10	76.30	6.07					
Otokratik	Meslek Lisesi	11	38.09	7.42	70.914	3	23.638	0.539	0.657
	Önlisans	23	39.47	5.44	4033.575	92	43.843		
	Lisans	52	37.55	7.01	4104.490	95			
	Açık öğretim	10	39.30	6.00					
Boşvermiş	Meslek Lisesi	11	30.09	8.80	148.745	3	49.582	1.311	0.275
	Önlisans	23	33.73	5.49	3478.213	92	37.807		
	Lisans	52	31.15	5.61	3626.958	95			
	Açık öğretim	10	30.70	6.89					

**p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde, demokratik tutum boyutunda, meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 72.54, önlisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 72.39, lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 73.75, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 76.30 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda, meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 38.09, önlisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 39.47, lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 37.55, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 39.30 olduğu görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.09, önlisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.73, lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.15, açık öğretim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 30.70 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, Demokratik [$F_{(3-92)} = 0.743$, $p > 0,01$], Otokratik [$F_{(3-92)} = 0.539$, $p > 0,01$], Boşvermiş [$F_{(3-92)} = 1.311$, $p > 0,01$] tutum boyutları puanlarının

ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Meslek Kıdem Yıllarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tutum	Kıdem yılı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik	5 yıl ve daha az	47	74.55	7.13	184.169	2	92.084	1.756	0.178
	6-10 yıl	17	74.47	5.76	4877.571	93	52.447		
	11 yıl ve üzeri	32	71.59	8.03	5061.740	95			
Otokratik	5 yıl ve daha az	47	37.95	6.92	33.371	2	16.685	0.381	0.684
	6-10 yıl	17	39.52	7.15	4071.119	93	43.775		
	11 yıl ve üzeri	32	38.03	5.81	4104.490	95			
Boşvermiş	5 yıl ve daha az	47	31.12	6.39	72.967	2	36.483	0.955	0.389
	6-10 yıl	17	30.64	5.06	3553.991	93	38.215		
	11 yıl ve üzeri	32	32.81	6.38	3626.958	95			

**p<0.01

Tablo 11’de öğretmenlerin meslek kıdem yılları incelendiğinde, demokratik tutum boyutunda, meslek kıdem yılı 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 74.55, 6-10 yılları arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 74.47, 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 71.59 olduğu görölmektedir. Otokratik tutum boyutunda, mesleki kıdem yılı 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 37.95, 6-10 yılları arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 39.52, 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 38.03 olduğu görölmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, mesleki kıdem yılı 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.12, 6-10 yılları arasında

olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.64, 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 32.81 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, Demokratik [$F_{(2-93)} = 1,756, p > 0,01$], Otokratik [$F_{(2-93)} = 0,381, p > 0,01$], Boşvermiş [$F_{(2-93)} = 0,955, p > 0,01$] tutum boyutları puanlarının değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Tutum	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Demokratik	Anasınıfı	78	72.89	7.67	94	-1.852	0.067
	Anaokulu	18	76.38	4.55			
Otokratik	Anasınıfı	78	38.25	6.08	94	-0.012	0.990
	Anaokulu	18	38.27	8.60			
Boşvermiş	Anasınıfı	78	31.85	6.28	94	0.840	0.403
	Anaokulu	18	30.50	5.75			

**p<0.01

Tablo 12 incelendiğinde, Demokratik tutum boyutunda anasınıfında çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 72.89, anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 76.38 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda anasınıfında çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 38.25, anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 38.27’dir. Boşvermiş tutum boyutunda anasınıfında çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 31.85 anaokulunda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 30.50 olduğu görülmektedir.

Yapılan t testi sonucunda Demokratik [$t_{(94)} = -1.852$, $p > 0,05$], Otokratik [$t_{(94)} = -0.012$, $p > 0,05$], Boşvermiş [$t_{(94)} = 0.840$, $p > 0,05$] tutum boyutları, puanlarının değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 13'te okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin kurumdaki unvanlarına göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Kurumdaki Unvanlarına Göre t-Testi Sonuçları

Tutum	Okuldaki Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Demokratik	Okul Öncesi Öğretmeni	60	72.73	8.13	94	-1.427	0.157
	Usta Öğretici	36	74.91	5.47			
Otokratik	Okul Öncesi Öğretmeni	60	38.98	6.49	94	1.398	0.165
	Usta Öğretici	36	37.05	6.62			
Boşvermiş	Okul Öncesi Öğretmeni	60	32.26	5.79	94	1.362	0.176
	Usta Öğretici	36	30.50	6.70			

** $p < 0.01$

Tablo 13 incelendiğinde, Demokratik tutum boyutunda okul öncesi öğretmeni unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 72.73, usta öğretici unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 74.91 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda, okul öncesi öğretmeni unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 38.98, usta öğretici unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 37.05 olduğu görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, okul öncesi öğretmeni unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının 32.26, usta öğretici unvanı ile çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının ise 30.50 olduğu görülmektedir.

Yapılan t testi sonucunda Demokratik [$t_{(94)} = -1.427$, $p > 0,05$], Otokratik [$t_{(94)} = 1.398$, $p > 0,05$], Boşvermiş [$t_{(94)} = 0.176$, $p > 0,05$] tutum boyutları, puanlarının değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 14'te okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin eğitim verdikleri ya grubuna göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Yaş Grubuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tutum	Eğitim Verilen Yaş Grubu	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik	3 -4 yaş	13	73.38	4.78	17.391	2	8.696	0.160	0.852
	5 yaş	10	74.80	3.96	5044.348	93	54.240		
	6 yaş	73	73.41	8.01	5061.740	95			
Otokratik	3 -4 yaş	13	36.15	7.01	91.979	2	45.990	1.066	0.349
	5 yaş	10	37.10	5.78	4012.510	93	43.145		
	6 yaş	73	38.79	6.58	4104.490	95			
Boşvermiş	3 -4 yaş	13	29.15	5.52	103.736	2	51.868	1.369	0.259
	5 yaş	10	30.90	5.66	3523.222	93	37.884		
	6 yaş	73	32.13	6.31	3626.958	95			

**p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde, demokratik tutum boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 73.38, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 74.80, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 73.41 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 36.15, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 37.10, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 38.79 olduğu görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.15, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.90, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 32.13 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, Demokratik [$F_{(2-93)} = 0,160$, $p > 0,01$], Otokratik [$F_{(2-93)} = 1,066$, $p > 0,01$], Boşvermiş [$F_{(2-93)} = 1,369$, $p > 0,01$], puanların değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Tablo 15’te okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenci sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tutum	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratik	10-15	36	72.63	7.89	96.634	2	48.317	0.905	0.408
	16-20	30	75.00	7.69	4965.106	93	53.388		
	21 ve üzeri	30	73.20	6.05	5061.740	95			
Otokratik	10-15	36	38.30	6.51	240.117	2	120.059	2.889	0.061
	16-20	30	36.23	6.00	3864.372	93	41.552		
	21 ve üzeri	30	40.23	6.78	4104.490	95			
Boşvermiş	10-15	36	30.27	6.75	136.603	2	68.301	1.820	0.168
	16-20	30	31.63	5.49	3490.356	93	37.531		
	21 ve üzeri	30	33.16	5.93	3626.958	95			

**p<0.01

Tablo 15 incelendiğinde, Demokratik tutum boyutunda, sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 72.63, sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 75.00, sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 73.20 olduğu görülmektedir. Otokratik tutum boyutunda, sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 38.30, sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 36.23, sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 40.23 olduğu görülmektedir. Boşvermiş tutum boyutunda, sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.27, sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.63, sınıfındaki öğrenci sayısı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 33.16 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, Demokratik [$F_{(2-93)}= 0,905$, $p>0,01$], Otokratik [$F_{(2-93)}= 2,889$, $p>0,01$], Boşvermiş [$F_{(2-93)}= 1,820$, $p>0,01$], puanların değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 16-17 arasında verilmiştir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 16-17 de verilmiştir. Tablo 16’da okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları alt boyutlarına ilişkin korelasyon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

	Demokratik		Otokratik		Boşvermiş	
	r	p	r	p	r	p
PÇE	-.260	0.011*	0.080	0.439	.280	0.006**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 16’da, okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri ile Demokratik, Otokratik, Boşvermiş tutumlar arasındaki ilişki yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme beceri puanları ile tutum ölçeği demokratik alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında negatif ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunurken ($r=-.260$, $r^2=0.06$, $N=96$, $p=.011$), öğretmenlerin problem çözme beceri puanları ile tutum ölçeği boşvermiş alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında pozitif ve anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmuştur ($r=.280$, $r^2=0.07$, $N=96$, $p=.006$). Buna karşın okul öncesi öğretmenlerin problem çözme beceri puanları ile tutum ölçeği otokratik alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı ($p>.05$) bir ilişki bulunmamıştır ($r=.080$, $r^2=0.64$, $N=96$, $p=.439$).

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 17’da verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Problem Çözme Becerisi	N	Demokratik		Otokratik		Boşvermiş	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Problem Çözme Konusunda Yeterli	52	75.31	6,07	37.98	5.80	30.23	6.36
Problem Çözme Konusunda Yetersiz	44	71.48	8,11	38.59	7.43	33.23	5.60

Tablo 17 incelendiğinde, problem çözme konusunda yeterli olan okul öncesi öğretmenlerinin tutum ölçeği Demokratik alt boyutu puan ortalamasının 75,31, problem çözme konusunda yetersiz olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının 71.48 olduğu görülmektedir. Problem çözme konusunda yeterli olan öğretmenlerin Otokratik alt boyutu puan ortalamasının 37.98, problem çözme konusunda yetersiz öğretmenlerin puan ortalamasının 38.59 ve Boşvermiş alt boyutundan problem çözme becerileri konusunda yeterli olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.23 yetersiz olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.23 olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulguların ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışması yapılmış, araştırma sonuçlarına ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi konusunda, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Uşak İl’inde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Betimsel bir araştırma niteliğini taşıyan bu çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu” nun yanı sıra öğretmenlerin problem çözme becerilerini belirleme amacı ile Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri”, öğretmenlik tutumlarını belirlemek için ise Bilgin tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; yaklaşık %50’sinin 30 yaş altı olduğu, yaklaşık %96’sının kadın olduğu, eğitim düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin 52’sinin lisans mezunu olduğu, yaklaşık %50’sinin 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olduğu, %81’inin anasınıfında çalıştığı, 60 kişinin okul öncesi öğretmeni unvanıyla çalıştığı, %76’sının 6 yaş grubunda çalıştığı ve yaklaşık %38’inin sınıflarında 10-15 öğrencisi olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre farklı yaş grubundaki öğretmenlerin problem çözme becerileri puanlarının benzer olduğu düşünülebilir.

İşmen (2001:122)'in üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, problem çözme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Güler (2006: 107)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, problem çözme becerisi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin problem çözme becerileri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

İşmen (2001:122)'in üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; problem çözme becerilerinin okunmakta olunan eğitim düzeyi (tezsiz yüksek lisans ve lisans) ve bölüm açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sevgi (2004: 110)'nin ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada öğrenim durumu değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin problem çözme becerileri meslek kıdem yılına göre farklılık göstermemektedir.

Sevgi (2004: 110)'nin ilköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada meslek kıdem değişkeninin

ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelediği bir çalışmada mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Güler, 2006: 108).

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okulun türüne göre farklılık göstermediği görülmüştür. Anasınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında fark yoktur.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kurumda okul öncesi öğretmeni ve usta öğretici unvanlarıyla çalışan öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarının problem çözme becerilerini etkilemediği görülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre öğretmenlerin problem çözme beceri puanları benzer bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı bir farklılık görülmemesine karşın, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Demokratik tutum boyutunda en yüksek puanı 26-30 yaş arasındaki öğretmenler, en düşük puanı ise 36-

40 yaş arasındaki öğretmenler almışlardır. Otokratik tutum boyutunda en yüksek puanı 36-40 yaş arasındaki öğretmenler, en düşük puanı 26-30 yaş arasındaki öğretmenler almışlardır. Boşvermiş tutum boyunda en yüksek puanı 31-35 yaş arasındaki öğretmenler, en düşük puanı ise 26-30 yaş arasındaki öğretmenler almışlardır.

Dikkat çeken nokta, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının en yüksek, otokratik ve boşvermiş tutum puanlarının ise en düşük olduğu, aynı şekilde 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin otokratik tutum puanlarının en yüksek, demokratik tutum puanlarının da en düşük olmasıdır.

Farklı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tekerci, 2008). Tanrıverdi (2008: 98)'in anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesini incelediği çalışmasında yaş faktörünün öğretmenlik tutumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Gürsoy (2009: 78)'un okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelediği çalışmada, okul öncesi öğretmenleri tutum ölçeğinin üç alt boyutunda da yaş ve öğretmenlik tutumu arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bilgin, 199675)'in çalışmasından elde edilen bulgulara göre, otokratik tutum boyutundan en az puanı 26-30 yaşları arasındaki okul öncesi öğretmenleri, en çok puanı ise 20 ve altı yaşlar arasındaki grup almıştır. Demokratik tutum alt boyutuna bakıldığında ise, en yüksek puanı 31-35 yaş arasındaki öğretmenler, en düşük puanı ise 36-40 yaş arası öğretmenler almışlardır. Boşvermiş tutum boyutunda en yüksek puanı 31-35 yaş arası öğretmenler, en düşük puanı ise 20-25 yaş arası öğretmenler almışlardır.

Bununla birlikte Karahan (2003: 109)'ın öğretmen adaylarını öğretmenlik tutumları açısından incelediği çalışmada öğretmen adaylarının yaşları büyüdükçe öğretmenlik tutumlarının niteliği olumlu yönde gelişmekte, öğretmen adaylarının

yaşları küçüldükçe öğretmenlik tutumlarının niteliği de daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, boşvermiş ve otokratik tutum boyutlarında en yüksek puanı önlisans mezunu öğretmenler alırken, demokratik tutum boyutunda en yüksek puanı açıköğretim lisesi mezunları almıştır. Otokratik tutum boyutunda açıköğretim lisesi öğretmenlerinin puanları da oldukça yüksektir bu durumun çalışma grubunu oluşturan açıköğretim lisesi mezunu öğretmenlerin sayılarının etkili olduğu düşünülebilir.

Tekerci (2008)'nin farklı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve öğretmenlik tutumlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumları ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sütçü (1997: 5)'nün din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin tutum puanlarının bitirdikleri yüksek öğretim kurumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Gürsoy (2009:118)'un okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelediği çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, 4 yıllık okul öncesi mezunu öğretmenlerin, 2 yıllık ön lisans programı mezunlarına göre daha demokratik tutum sergilemektedirler. Meslek lisesi ve 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenler ise 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği ve 4 yıllık çocuk gelişimi programı mezunlarına göre daha otokratik tutum sergilemektedirler. Çinko (2007:127)'nin araştırmasında 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunları ile kız meslek lisesi mezunlarının Öğretmenlik Tutum Ölçeği, Demokratik Tutum alt boyutunda farklılaştıkları bulunmuştur. Demokratik tutum alt boyutunda 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunlarının, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak üniversite mezunu öğretmenlerin, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre sınıf

içinde daha demokratik oldukları söylenebilir. Tanrıverdi (2008: 98)'nin anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesini incelediği çalışmada kız meslek lisesinden mezun olanların oranı ön lisans ve lisans mezunlarına göre azaldıkça, tutumların da olumlu yönde artış gösterdiği görülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler demokratik tutum boyutundan en yüksek puanı alırken, otokratik tutum boyutundan en düşük puanı almışlardır. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler otokratik tutum boyutundan en yüksek puanı alırlarken, boşvermiş tutum boyutundan en düşük puanı almışlardır. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler boşvermiş tutum boyutundan en yüksek puanı alırlarken, demokratik tutum boyutundan en düşük puanı almışlardır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte yeni olmaları ve daha az yıpranmış olmalarının öğretmenlik tutumlarında etkili olduğu düşünülebilir.

Tanrıverdi (2008: 97)'nin anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça tutumların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (1996: 84)'in okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelediği çalışmada, en az otokratik tutum puanını, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, en çok puanı ise 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin aldıkları görülmüştür. Demokratik tutum boyutunda en düşük puanı 16-20 yıl çalışanlar, boşvermiş tutum boyutunda ise en yüksek puanı, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler almışlardır. Sütçü (1997: 50)'nün din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelediği çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tutum puanlarının genel ortalamaya göre çok yüksek olduğu ancak, kıdemler yükseldikçe bu puanların azaldığı, orta kıdem düzeyinde tekrar yükselme eğilimine giren tutum puanlarının 21 yıl ve daha fazla kıdem grubunda tekrar düştüğü ve en düşük düzeye indiği görülmüştür. Tekerci (2008)'nin farklı okul öncesi kurumlarda

çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını incelendiği çalışmada demokratik tutum türü açısından 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanı, 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin demokratik tutum puanından yüksek olduğu görülmektedir. Otokratik tutum alt boyut puanları karşılaştırıldığında, 1-10 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin otokratik tutum puanı, 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin otokratik tutum puanından anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Akman, Çörtü, Özden ve Okyay (2006)'ın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini inceledikleri araştırmaya katılan 176 okul öncesi öğretmenin mesleki deneyimleri arttıkça sınıf yönetimine ait tutumları da olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Akt. Sakin, 2007: 88). Çelik (2008: 217-218)'in Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenleri incelediği çalışmasında “kıdem” değişkenine göre araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Fakat 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu tablonun oluşmasında, 6-10 yıllık kıdeme sahip 91 öğretmene karşılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip 54 öğretmenin olması önemli bir etkidir.

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları çalıştıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün öğretmenlik tutumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Tekerci (2008)'nin farklı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını incelendiği çalışmada demokratik tutum türü açısından özel anaokulu puanının, anasınıfı puanından ve anaokulu puanından yüksek olduğu görülmektedir. Otokratik tutum ve boşvermiş tutum açısından incelendiğinde anaokulu puanlarının anasınıfı ve özel anaokulu puanlarından yüksek olduğu, bu tutum türleri açısından özel anaokulu puanlarının da anasınıfı puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının, çalıştıkları kurumdaki unvanlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin tutumlarının, kurumdaki unvan değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi öğretmeni ya da usta öğretici olmalarına göre tutumlarının değişmemesinin dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin usta öğreticilerden daha demokratik tutuma sahip olmaları beklenirken okul öncesi öğretmenleri ile usta öğreticilerin tutumlarının farklı olmadığı görülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin en yüksek demokratik tutum puanını aldıkları, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarından en yüksek puanları aldıkları görülmüştür. Ülkemizde çocukların 3-4 yaş grubunda eğitim almalarının çok yaygın olmadığı verilen eğitiminde özbakım becerileri düzeyinde sınırlı olduğu ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin bu konuda yeterince deneyimli olmamaları, 3-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Tekerci (2008)'nin farklı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumları ve tutumlarını incelediği çalışmada otokratik tutum puanları yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında 6 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin puanı, 5 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin puanından anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Bilgin (1996: 87)'in okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını incelediği çalışmanın bulgularına göre; otokratik tutum puanı en yüksek olan öğretmenlerin 0-3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler, en düşük puanı alan öğretmenler ise 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler olduğu, Boşvermiş tutum puanı en yüksek olan öğretmenlerin 0-3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler, en düşük puanı alan öğretmenler ise 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler olduğu, Demokratik

tutum puanı en yüksek olan öğretmenlerin 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler, en düşük puanı alan öğretmenler ise 0-3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrenci sayısı 16-20 olan öğretmenlerin demokratik tutum boyutunda en yüksek puanı aldıkları görülmüştür. Otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında ise en yüksek puanı alan öğretmenlerin, öğrenci sayısının 21 ve üzeri olduğu görülmektedir. Kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin tutumlarındaki yansımalarının otokratiklik ve boşvermişlik olduğu görülmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısının yüksek olması öğretmenlerin tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tekerci (2008)'nin farklı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını incelendiği çalışmada, demokratik tutum alt boyutu, sınıfında 10 ve altı öğrenci bulunan öğretmenlerin puanı, sınıfında 11-20 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin puanından ve sınıfında 21-30 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin puanından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Otokratik tutum alt boyutunda, 10 ve altı çocuk sayısı grubu puanının 21-30 çocuk sayısı grubu puanına göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Boşvermişlik tutum alt boyutunda ise 10 ve altı çocuk sayısı grubu puanının 11-20 çocuk sayısı grubu puanından ve 21-30 çocuk sayısı grubu puanından anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları demokratik alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, boşvermiş alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, otokratik alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerileri arttıkça demokratik tutumlarının arttığı ve boşvermiş tutumlarının azaldığı görülmektedir. Demokratik tutuma sahip

öğretmenlerin problem çözme becerileri yüksekken, boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri düşük bulunmuştur. Boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerilerinin de düşük olması dikkat çekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin problem çözme becerileri yükseldikçe demokratik tutumlarının da artmasının dikkat çekici oluğu düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Eğitimcilere Öneriler

- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının yalnızca akademik alandaki gelişimleri ile değil sosyal alandaki gelişimlerini de destekleyici programlar hazırlayabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çalışma koşulları hakkında yeterli düzeyde örnekle karşılaşmaları için staj programları genişletilebilir.
- Öğretmenlerin problem çözme becerisi ve öğretmenlik tutumlarını etkileyen eksikliklerin giderilmesi ile birlikte çalışma ortamlarının iyileştirilmesi sağlanabilir.
- Göreve başlamış öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarıyla değişen koşullara göre eğitilmesi gerekir. Öğretmenlerin bu eğitimlere katılmaları özendirilmelidir.
- Bununla birlikte öğretmenlerin kişisel gelişim kurslarına katılabilmeleri için uygun koşullar sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu alışma, konu ile ilgilenen araştırmacıların, öğretmenlerin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumlarının öğrencilerin farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin incelenmesine rehberlik edebilir.
- Bu araştırmanın farklı illerde, farklı branşlardaki öğretmenlerle ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabilme imkanı sağlayacağı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

Adair, John. **Karar Verme ve Problem Çözme**. (çev: Nurdan Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi, 2000.

Akman, Yasemin ve Münire Erden. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları, 2007.

Aksan, Nilgün “Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Akyol, Köksal Aysel, Durmuş Aslan. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi” **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:15, sayı: 2, 2006, ss: 51-60.

Alım, Mete ve Ünsal Bekdemir. “Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 172 Güz, 2006, ss. 263-275.

Altun, Murat. (2000) . “**İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi**” , Milli Eğitim Dergisi. 147. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altun.htm>., 28.08.2009).

Altun, Murat. (2002). **Matematik Öğretimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2002.

Arı, Ramazan ve Zarife Şahin Seçer , “Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukları Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı:10, 2003, ss. 451-464.

Arkonaç, Sibel Ayşen. **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım, 1998.

Aslan, Esra ve Aktan Ebru ve Işık Kamaraj, “Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı: 9, 1997, ss. 34-48.

Atkinson, Rita L. ve Atkinson, Richard C. **Psikolojiye Giriş**. (çev: Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları, 2008.

Aydoğan, Yasemin “İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Aydoğan, Yasemin ve Esra Ömeroğlu. “Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması,” (Edit. : Haktanır, Gelengül ve Tülin Güler) Omep 2003 Dünya Konseyi Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama, 2004.

Aysu, Burçin “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Basmacı, Suna Kılıç “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Bilge, Filiz ve Aytaç Arslan “Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt:11, sayı:13, 2000, ss. 7-18.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Ankara: Gül Yayınevi, 1999.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Baysal, Z. Nurdan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 2003.

Baysal, Can ve Ercan Tekarslan. **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**. İstanbul: Avcıol Basım Yayın, 1996.

Bedoyere, Quentin de la. **Sorun Çözme Teknikleri**. (çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları, 1995.

Bilgin, Hülya “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Bingham, Alma. **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. (çev: Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2004.

Büyükkaragöz, Savaş. **Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 1995.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan Ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

Çapri, Burhan ve Öner Çelikkaleli. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Meslek Yeterlik İnançlarının, Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:9 sayı:15, 2008, ss. 33-53.

Çelenk, Süleyman “Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1988.

Çelik, Mehmet “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki, Fatih İlçesi Örneği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008.

Çeliköz, Nadir ve Filiz Çetin. (2004). “**Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler**” Milli Eğitim Dergisi. 162. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm>., 28.08.2009).

Çinko, Nurcan “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Çinko Bahçekapılı, Sıla Burcu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2009.

Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pagem Yayınları, 2002.

Erdoğan, İlhan. **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. İstanbul: Avcıol Basım Yayın, 1996.

Eserpek, Altan. **Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi**. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, 1981.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1985.

Freedman, J. L., D. O. Sears ve J. M. Carlsmith. **Sosyal Psikoloji.** (çev: Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi, 1998.

Gelbal, Selahattin. “Problem Çözme” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** sayı: 6, 1991, ss. 167-173.

Genç, Salih Zeki ve Kalafat Temel. “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** cilt:2, sayı:22, 2007, ss.10-22.

Giray, Nesrin “Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006

Görmez, İdris “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Problem Çözme ve Araştırma Üzerine Bir Çalışma İstatistiksel Bir Yaklaşım”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Güçlü, Nezahat. (2003). “**Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri**”, Milli Eğitim Dergisi. 160. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm>., 28.08.2009).

Güler, Ayşe “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Gürkan, Tanju. (1986). “Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri”, **YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Ankara: YAPA Yayın Pazarlama. ss. 125-132

Gürsoy, Ceren “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarını Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.**

Güven, Yıldız. **Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik.** İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama, 2001.

Güven, Bülent ve İlhan Karataş. (2004). “**8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi: Bir Özel Durum Çalışması**”, Milli Eğitim Dergisi. 163. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/karatas.htm>., 28.08.2009).

Güzel, Ayşe “Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.**

Hanyaloğlu, Eda “Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 1995.**

Izgar, Hüseyin, Musa Gürel, Sakin Kesici ve Ayşe Negiş, (2004). “**Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi**”, (<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/78043228.pdf>., 28.08.2009).

İşmen, Esra. “Duygusal Zeka ve Problem Çözme”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı:13, 2001, ss. 111-124.

İnceoğlu, Metin. **Tutum-Algı-İletişim.** Ankara: İmaj Yayınevi, 2000.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan ve İnsanlar.** İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım, 1988.

Kalaycı, Nurdan. **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.** Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.

Karahan, Esra “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

Karahan, Hülya “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2005.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık, 5. Basım, 1994.

Kasap, Zehra “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1997.

Katkat, Dursun, Orcan Mızrak. “**Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi**”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 158, 2003, ss.74-82.

Kertil, Mahmut “Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2008.

Kuzgun, Yıldız. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1995.

Morgan, T. Clifford. **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. (çev: Sibel Karakaş) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1, 1988.

Oğuzkan, Ferhan. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi, 1985.

Öğülmüş, Selahiddin. **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Özcan, Gülsen “Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişkiye Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007

Özguven, İbrahim Ethem. **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları, 1998.

Pehlivan, Hülya. “Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 10, 1994, ss.49-53.

Sakin, Ahmet “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

Saracaloğlu, Seda, Oğuz Serin ve Nergüz Bozkurt. “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı: 14, 2001, ss. 121-134.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.

Serin, Oğuz. (2004). “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki”, (<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/415.pdf>., 28.08.2009).

Sevgi, Mehmet “İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun çözmeye İlişkin Tutumları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.

Shapiro, Lawrence. **Yüksek EQ’Lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. (çev.Ümran Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları, 1998.

Sonmaz, Sibel “Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Söylemez, Sebahat “Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Sözer, Ersan. “Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” **Anadolu Üniversitesi Dergisi**, cilt: 6, sayı: 2, 1996, ss. 7-21.

Stevens, Michael. **Daha İyi Nasıl Sorun Çözülür**. (çev: Ali Çimen) . İstanbul: Timaş Yayınları, 1998.

Sütçü, Mehmet Akif “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1997.

Şahin, Nesrin Hisli ve Batıgün, Ayşegül Durak. “Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İntihar Riskini Belirlemeye Yönelik Bir Modelin Sınanması” **Türk Psikiyatri Dergisi**, cilt:20, sayı:1, 2009, ss. 28-36.

Şen, Burhan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutuları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Tanrıverdi, Halime Delen “Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008.

Tavşancıl, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Tekerci, Hacer “Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2008.

Terzi, Ali Rıza. (2002). “**Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları**”, Milli Eğitim Dergisi. 155-156. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/terzi.htm>., 28.08.2009).

Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Bilim Yayınları, 1997.

Thornton, Stephanie. **Çocuklar Problem Çözüyor**. (Çev. Özlem Kumrular). İstanbul: Gendaş Yayınları, 1998.

Tolan, Barlas, Galip İsen ve Veysel Batmaz. **Ben ve Toplum**. Ankara: Teori Yayınları, 1985.

Tunca, Meryem Meltem “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme**. Ankara: Bilim Yayınları, 1995.

Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi, 1997.

Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001.

Üstündağ, Nurcan “Müfredat Labaratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Varış, Fatma, **Eğitim Bilimine Giriş**. (Edit: Fatma Varış). Konya: Atlas Kitabevi, 1994.

Yapıcı, Mehmet. (2004) . “**Öğretmen Tutumları ve Yansımalar**”, Üniversite ve Toplum, cilt:7, sayı:3, (<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=327>., 28.08.2009).

Yıldırım, Ramazan. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.

Yıldırım, Ramazan. **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.

Yıldız, Armağan “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

EKLER

Ek:1 Kişisel Bilgi Formu

Ek: 2 Problem Çözme Envanteri

Ek: 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği

Ek: 4 Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

Ek: 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğretmenler,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesini amaçlayan bu araştırma için hazırlanan soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır.

Araştırmanın güvenilirliği için soruları dikkat ve içtenlikle cevaplandırmanızın önemi büyüktür. İlgisi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Emine ÖZĞÜL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Yaşınız

- 1) 18-25 ()
- 2) 26-30 ()
- 3) 31-35 ()
- 4) 36-40 ()
- 5) 41 ve üzeri ()

2-Cinsiyetiniz

- 1) Kadın ()
- 2) Erkek ()

3- En son mezun olduğunuz eğitim kurumu

- 1) Meslek Lisesi ()
- 2) Önlisans ()
- 3) Lisans ()
- 4) Yüksek Lisans ()
- 5) Doktora ()
- 6) Açık öğretim ()
- 7) Diğer (yazınız).....

4- Meslek kıdem yılınız

- 1) 1 yıl ve daha az ()
- 2) 2-5 yıl ()
- 3) 6-10 yıl ()
- 4) 11-15 yıl ()
- 5) 16-20 yıl ()
- 6) 21 yıl ve üzeri ()

5-Çalıştığınız okul türü

- 1) Anasınıfı ()
- 2) Anaokulu ()

6- Kurumdaki unvanınız

- 1) Okul Öncesi Öğretmeni ()
- 2) Usta Öğretici ()

7-Eğitim verdiğiniz yaş grubu

- 1) 3 yaş ()
- 2) 4 yaş ()
- 3) 5 yaş ()
- 4) 6 yaş ()

8- Sınıfınızdaki öğrenci sayınız

- 1) 10-15 ()
- 2) 16-20 ()
- 3) 21-25 ()
- 4) 26 ve üzeri ()

Ek: 2

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Açıklama

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri samimiyetle ve sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınız göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Her soru için kendinize “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?” sorusunu sorun. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin.

1. Her zaman böyle davranırım.
2. Çoğunlukla böyle davranırım.
3. Sık sık böyle davranırım.
4. Arada sırada böyle davranırım.
5. Ender olarak böyle davranırım.
6. Hiçbir zaman böyle davranmam.

	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerine düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.						

	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka bir konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretiyorum.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterice zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmeye çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık yaşıyorum.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda genellikle ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

Ek: 3**ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİ
(Okul Öncesi Öğretmenleri İçin)****Açıklama**

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü her ifadenin karşısındaki kutulardan birini işaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Yapmanız gereken şey sadece kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait kutuyu işaretlemenidir. Bütün soruların cevaplandırılması test için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.

	Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.					
2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.					
3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.					
4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.					
5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.					
6. Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir.					
7. Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelinebilir.					
8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.					
9. Ana babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.					
10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.					
11. Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir.					

12. Öğretmenin fazla çaba sarf etmesine gerek yoktur.					
13. Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir.					
14. Öğretmen yalan söyleyen çocuğu cezalandırabilir.					
15. Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidir.					
16. Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir.					
17. Öğretmen, çocukların kendi cinsiyetlerini tanıma konusundaki girişimlerine (denemelerine) ilgi göstermemelidir.					
18. Çocukların çoğu, fazla müdahale gerektirmeden faaliyetlerini kendi başlarına devam ettirebilirler.					
19. Hiçbir çocuk otoriteye karşı gelmemelidir.					
20. Öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir.					
21. Faaliyet esnasında çocuklara daha fazla serbest davranma imkanı verilmelidir.					
22. Öğretmen, çocukların ev koşullarını bilmekle sorumlu değildir.					
23. Çocukların kendi ilgilileri doğrultusunda faaliyeti seçmesi tercih edilir.					
24. Öğretmenlerin her şeyi çok iyi bildiğini, çocukların öğrenmesi önemlidir.					
25. Çocuğun dünyasında öğretmenin merakını uyandıracak pek fazla şeye rastlanmaz.					
26. Öğretmen çocukların hepsine aynı konuşma ve hareket özgürlüğü fırsatını vermelidir.					
27. Günümüzde, öğretmenlerin daha kuralcı olmalarına ihtiyaç vardır.					
28. Çocuklar, bir faaliyeti nasıl yapmak istedikleri konusunda serbest bırakılmalıdırlar.					
29. Çocuğun tırnağını yemesi öğretmenin onunla ilgilenmesini gerektirmez.					
30. Öğretmen kabahatli çocuğu bulamadığı zaman bütün çocukları cezalandırmalıdır.					
31. Öğretmen, hayali arkadaşından bahseden çocuğu fazla dikkate almamalıdır.					
32. Kekeleyen çocuğa sık sık konuşma fırsatı verilmelidir.					
33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk, susmasını bilmelidir.					
34. Öğretmen, oyuncağı aralarında bir türlü paylaşamayan çocuklara müdahale etmemelidir.					

35. Bir çocuk öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymalıdır.					
36. Öğretmenin çocuklarla gün boyu ne yapacağına dair düşünmesine gerek yoktur, nasıl olsa yapacak bir şeyler bulunur.					
37. Öğretmen, kız ve erkek çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun rolleri oyun içinde deneme fırsatı vermelidir.					
38. Çocukların faaliyet sırasında fısıldaşmalarına öğretmen müsaade etmemelidir.					
39. Öğretmen yemekte kaşığı, çatalını kullanmakta zorlanan çocuğu önemsememelidir.					
40. Çocuklar gibi öğretmenler de yanılabilir.					
41. Öğretmen çocukları asla kendi haline bırakmamalıdır.					
42. Öğretmen faaliyeti hazırlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almasa da olur.					
43. Öğretmen, kendisine sarılıp öpmek isteyen çocuklara fırsat tanımalıdır.					
44. Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir.					
45. Öğretmen problemlı çocukları sınıfta kendi haline bırakmalıdır.					
46. Öğretmenin sözünün dinlenmesi için ses tonunu yükseltmesinde bir sakınca yoktur.					
47. Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir.					
48. Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır.					
49. Oyuncakları kıran çocukları öğretmen görmemezlikten gelmelidir.					
50. Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güler yüzlü olmalıdır.					
51. Çocukların zamanında okula gelip gitmemesi hoş görülmez.					
52. Kendileri için tehlike arz eden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, her şeyi öğretmen den beklememelidir.					

ÖZGEÇMİŞ**EMİNE ÖZGÜL****Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi : 11.03.1983

Doğum Yeri : Uşak

Medeni Durumu : Bekar

Eğitim:

İlköğretim : Dedeballar İlkokulu-1993

Ortaöğretim : Uşak Anadolu Lisesi-2000

Lisans : Uludağ Üniversitesi-2004

Çalıştığı Kurumlar:

Darıyeri Hasanbey İlköğretim Okulu 2004/2008 Düzce

Rauf Orbay İlköğretim Okulu 2008/2009 İstanbul