T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Mahfuz OKUMUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP - 2023**

**T.C.**
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Mahfuz OKUMUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**
**Doç. Dr. Şermin METİN**

**GAZİANTEP - 2023**

## TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

## DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Mahfuz OKUMUŞ

Tarih:08.06.2023

# LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL VE ONAY FORMU

**Okul Öncesi Eğitim** Anabilim Dalı **Okul Öncesi Eğitim** Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Mahfuz OKUMUŞ** tarafından hazırlanan **"Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı tez, **17/01/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| Görevi | Unvanı, Adı ve Soyadı<br>Kurumu/Üniversitesi | İmzası: |
|---|---|---|
| **Tez Danışmanı** | Doç. Dr. Şermin METİN<br>Hasan Kalyoncu Üniversitesi | |
| **Jüri Başkanı** | Prof. Dr. Nilüfer DARICA<br>Hasan Kalyoncu Üniversitesi | |
| **Jüri Üyesi** | Doç. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM<br>Kafkas Üniversitesi | |

**Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.**

Prof. Dr. M. Serhat YENİCE
Enstitü Müdürü



CamScanner ile tarandı

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Mahfuz OKUMUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**
**Doç. Dr. Şermin METİN**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçe okullarında görev yapan 325 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" ve Tcshannen–Moran ve Woolfolk–Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS analiz programı kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve öz yeterlik düzyelerinin onların yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem, çalıştıkları kurum türü ve sınıfta bulunan çocuk sayısı değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği, problem çözme becerisi

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY**
**GRADUATE EDUCATION INSTITUTE**
**DEPARTMENT of PRESCHOOL EDUCATİON**

# THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS

**Mahfuz OKUMUŞ**

**MASTER THESIS**

**Advisor**
**Assoc. Prof. Dr. Şermin METİN**

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' self-efficacy levels and their problem solving skills according to the variables. The research is a quantitative research and it is in the relational screening model. The study group of the research consists of 325 pre-school teachers working in the central districts of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. The "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and "Teachers' Self Efficacy Scale" developed by Tcshannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001), and adapted into Turkish by Capa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) are used as data collection tools. Spss analysis program is used in data analysis. As a result of the research; it has been determined that the self-efficacy levels of preschool teachers are at medium level and there is a significant difference in all sub-dimensions of self-efficacy levels according to their age, educational status and professional seniority, the type of institution they work and the number of children in the classroom. In addition, it has been concluded that there is a moderately negative and significant relationship between teachers' self-efficacy levels and their problem-solving skills.

**Keywords:** pre-school education, pre-school teacher, self-efficacy, teacher self-efficacy, problem solving skill

# ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca her türlü desteği ile sahip olduğu akademik bilgi birikimiyle bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Şermin METİN başta olmak üzere Prof. Dr. Nilüfer DARICA'ya, Prof. Dr. Fatma Çağlayan DİNÇER'e ve Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, kendisinden ders alma şansına sahip olduğum değerli hocam Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Ayrıca tezin her aşamasında değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e, Doç Dr. İsmail KİNAY'a ve Mehmet BAYTAR'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın her aşamasında aldığım kararları destekleyen ve fikirleri ile bana yol gösteren babama ve anneme, yine tez çalışmam boyunca akademik bilgi ve birikimi ile desteğini hep yanımda hissetiğim değerli eşim Melek OKUMUŞ ile kendilerine yeterince zaman ayıramadığım kızlarım Mehlika ve Nihan'a da teşekkürü bir borç bilirim.Yaptığımız çalışmanın, alana ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara da katkı sunmasını dilerim.

Mahfuz OKUMUŞ
Gaziantep-2023

## İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **iv**

**ABSTRACT** ..... **v**

**ÖNSÖZ** ..... **vi**

**İÇİNDEKİLER** ..... **vii**

**ŞEKİLLER** ..... **x**

**1. GİRİŞ** ..... **1**

1.1. Araştırmanın Problemi ..... 1

1.1.1. Alt Problemler ..... 2

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi ..... 2

1.3. Araştırmanın Sınırlıkları ve Kapsamı ..... 5

1.4. Araştırmanın Tanımları ..... 5

**2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE** ..... **6**

2.1. Öz Yeterlik ..... 6

2.1.1. Öz Yeterlik Tanımı ..... 6

2.1.2 Öz Yeterlik Kaynağı ..... 8

2.1.2.1 Ustalık Deneyimi ..... 9

2.1.2.2 Dolaylı Yaşantılar ..... 10

2.1.2.3. Sözel İkna ..... 11

2.1.2.4. Psikolojik Durumlar ..... 12

2.1.2.5. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar ..... 13

2.1.3. Öz Yeterliğin Gelişimi ..... 14

2.1.3.1. Bebeklik Dönemi ..... 14

2.1.3.2. Çocukluk Dönemi ..... 14

2.1.3.3. Gençlik Dönemi ..... 15

2.1.3.4. Yetişkinlik Dönemi ..... 15

2.1.3.5. Yaşlılık Dönemi ..... 16

2.1.4. Öz Yeterliğin Önemi ..... 16

2.1.5. Öz Yeterlik Boyutları ..... 19
2.1.6. Öz Yeterliğin Etkilediği Süreçler ..... 20
2.1.6.1. Bilişsel Süreçler ..... 20
2.1.6.2. Motivasyonel Süreçler ..... 22
2.1.6.3. Duygusal Süreçler ..... 22
2.1.6.4. Seçim Süreci ..... 23
2.1.7. Öğretmen Öz Yeterliği ..... 24
2.1.7.1 Öğretmen Öz Yeterlik Boyutları ..... 26
2.1.7.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler ..... 28
2.1.7.3. Öğretmen Özellikleri ..... 28
2.1.7.4. Sınıfın özellikleri ..... 30
2.1.7.5. Mesleki Gelişim Programları ..... 31
2.2. Problem Çözme Becerisi ..... 32
2.2.1. Problem ve Problem Çözme ..... 32
2.2.2. Problem Çözme Becerisi ..... 33
2.2.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları ..... 37
2.2.4. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Faktörler ..... 39
2.2.4.1. Duyuşsal Faktörler ..... 39
2.2.4.2.Bilişsel Faktörler ..... 39
2.2.4.3. Deneyimler ..... 40
2.2.5. Problem Çözme Yaklaşımları ..... 40
2.2.5.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme ..... 40
2.2.5.2. Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme ..... 40
2.2.5.3. Kavrama Yoluyla Problem Çözme ..... 41
2.2.5.4. Hazır Modellerle Problem Çözme ..... 42
2.2.6. Problem Çözme Kuramları ..... 42
2.2.6.1. Guilford Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli ..... 42
2.2.6.2. Bilgi İşlem Sistem Modeli ..... 43
2.2.6.3. Thorndike'ın Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme ..... 43
2.2.6.4. Geştalt Kuramına Göre Problem Çözme ..... 44
2.2.6.5. Hermann'a Göre Yaratıcı Problem Çözme Kuramı ..... 44
2.2.6.6. Guilford'un Problem Çözme Kuramı ..... 45
2.2.6.7. John Dewey'e Göre Problem Çözme Modeli Kuramı ..... 46

2.2.6.8. Bilişsel Kurama Göre Problem Çözme Kuramı ..... 47
2.2.7. Eğitimde Problem Çözme..... 48
2.3. Yapılan Çalışmalar ..... 51
2.3.1. Öz Yeterlik ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar..... 51
2.3.2. Öz Yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... 54
2.3.3. Problem Çözme ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar..... 56
2.3.4. Problem Çözme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... 62
**3. MATERYAL VE YÖNTEM..... 65**
3.1. Araştırma Modeli..... 65
3.2. Evren ve Örneklem ..... 65
3.3. Veri Toplama Araçları..... 66
3.4. Verilerin Analizi ..... 68
**4. ARAŞTIRMA BULGULARI..... 70**
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ..... 70
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine Yönelik Boyutlar Temelindeki Bulgular..... 70
4.1.2.Yaş Değişkenine Göre Bulgular..... 70
4.1.3.Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulgular..... 72
4.1.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ..... 73
4.1.5. Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Bulgular..... 74
4.1.6. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulgular..... 75
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki..... 76
**5. TARTIŞMA VE SONUÇ..... 78**
**KAYNAKÇA..... 83**
**EKLER ..... 110**
**ÖZGEÇMİŞ ..... 119**

## ŞEKİLLER

**Şekil 1.** Yeterlik ve Sonuç İlişkisi (Bandura, 1997)

**Şekil 2.** Problem Çözme Süreci

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve sınırlılıklar üzerinde durulmaktadır.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Genel anlamıyla eğitim, kişileri belirli amaçlara göre bir yetkinleştirme süreci olarak tanımlanmakta ve eğitim sürecinin sonunda bireylerin kişiliği farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bu farklılaşma belirli bir amaca yönelik eğitim sürecinde kazanılan beceriler ve bilgiler yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenler ise bu süreçte en önemli görevi üstlenen bireyler olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2003). Eğitim sürecinin verimli ve etkili olmasında öğretmen başarısı oldukça önemlidir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken; bunları yapabileceğine olan inancını ifade eden öz yeterlik inancına sahip olmaları, mesleki bilgileri ve donanımları kadar önemlidir (Semiz, 2019). Öz yeterlik, insanların belli konularda ortaya koydukları davranışları devam ettirmeye yönelik kendileri için meydana getirdikleri yargılarıdır (Bandura, 1986). Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik; kişinin kendisine karşı inancı, ortaya çıkabilecek durumlara göstereceği tepkileri, fikirleri, olayları ele alışı ve bu durumlara karşı nasıl güdülendiği ile ilgili unsurları içermektedir.

Bireyin karşı karşıya kaldığıı, onun için alışılmış olmayan ve bilinmezliklerle dolu olan bir engellenme olarak tanımı yapılan (Yıldırım, 2016) problem çözme de öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini sürdürmelerinde sahip olmaları gereken önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. İnsanoğlunun yaşam biçimi sahip olduğu değer yargıları, yaşadığı sorunlar yaşadığı çağa göre değişim geçirmiştir. Küreleşmenin etkilerinin sınırları kaldırarak yayılım göstermesi sebebiyle bu değerler ve sorunlar birbirini daha hızlı ve kolay etkileyebilir duruma gelmiştir. Özellikle son yüzyılda teknolojinin ilerlemesi ve buna bağlı olarak bireylerin yaşamlarında sürekli değişim ve gelişimin meydana gelmesi onları birçok problemle karşı karşıya bırakmıştır. Bireyler karşılaştıkları problemleri çözmek için bir çözüm arayışına girmekte ve bu problem durumlarını çözme çabaları, yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri adına yapılan doğal eylemler olarak görülmektedir. Gerek içsel gerek dışsal problemlerden kaynaklı sorunları çözme becerisi yüzyıllar boyunca insanların sahip olması gereken bir beceri olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2003).

Öğretmenlerin eğitim ortamında ve dışarıda karşı karşıya kaldıkları sorunlara karşı yaklaşımları, öğrenme ortamını elverişli hale getirme aşamaları, öğrenenin güdülenmesini ve öğrenmesine yardımcı olmada kendilerine inanmaları, uzmanlık bilgilerini iş için kullanmaları gibi etkinliklerin tamamı öz yeterlik algılarından önemli ölçüde etkilendiği bilimektedir. Öğrenme ortamlarının, problemlerin sık yaşandığı ortamlar olduğu düşünüldüğünde, eğitim-öğretim süreçlerinin ilerletilmesi ve bu ortamlarla alakalı sorunların üstesinden gelen öğretmen, hem öğrenme süreçlerini daha kolay şekilde hayata geçirecek hem de sınıf yönetimine yönelik öğrenciler için elverişli öğrenme yaşantılarını daha hızlı oluşturabilecektir.

### 1.1.1. Alt Problemler

Okul öncesi öğretmenlerde var olan önemli becerilerden öz yeterlik ve problem çözme doğası gereği birbirini etkileyen süreçlerdir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzyelerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri onların, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı kurum türü, sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerinden etkilenmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramında vurguladığı önemli kavramlardan biri olan öz yeterliği, bireylerin belirli bir konuda yapmak istedikleri eylemleri sürdürmeye yönelik kendilerine karşı oluşturdukları yargıları olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik; kişinin kendisine karşı inancı, ortaya çıkabilecek durumlara göstereceği tepkileri, fikirleri, olayları ele alışı ve bu durumlara karşı nasıl güdülendiği ile ilgili unsurları içermektedir. Öz yeterlik, bireyin karşı karşıya geldiği durumlar ve sorumlulukların üstesinden gelip gelmeyeceğinin olan inancı inancı olarak da görülmektedir (Tuckman, 1991).

Öz yeterlik ya da bir başka deyişle kendine yeterlik, bireyin bir problemi çözmek veya bir görevi tamamlamak için gerekecek belli hareketleri organize ve icra etme yeteneğine olan güveni olarak da görülmektedir (Senemoğlu, 2003). Bu nedenle önemli ve birçok sorunu içinde barındıran öğretmenlik mesleğini icra ederken, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerinde; öz yeterlikleri büyük rol oynamaktadır.

Öğretmen öz yeterliği ise, öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesini sağlamak için doğru ve uygun yöntemler kullanacağına ve buna ilişkin kendi donanımına olan inancı olarak ifade edilmekte (Hoy ve Woolfolk, 1993), öğretmenlerin öğrencilerine etkin bir öğrenme yaşantısı sunmada öz güvenlerine ilişkin inançlarını da içermektedir (Guskey ve Passaro, 1994). Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olma, onları motive etme ve etkileme, görevleri planlama, düzenleme ve sonuca ulaştırma ve sorunlarla karşılaştığında çözmeye yönelik inaçlarını etkileyen bir olgudur (Moè, Pazzaglia, Ronconi, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Eğitim öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması, onun etkili öğrenme öğretme süreçlerini planlamasını, öğrencilerin ihtiyaçlarını görme ve çözüm üretmesine, onları motive etmesine, farklı yaklaşım ve teknikleri eğitim sürecine aktarmasına, karşılaşılan sorunları karşısında daha az stresli ve çözüm odaklı olmasına ve işine karşı istekli olmasına olanak tanımaktadır (Karahan, 2008)

Öz yeterliğe ilişkin geniş bir bakış açsısı sunan Bandura (1977) öz yeterliği "bireyin bir eylemi gerçekleştirebilmek için gerekli adımları organize edip, başarılı olup olmayacağına veya ne derecede başarılı olacağına ilişkin algısı" olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle "bireyin arzu ettiği sonuçlara ulaşmak amacıyla yerine getirmesi gereken görevleri, uygulamada kendine olan güveni hakkındaki yargısı" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca öz yeterlik, sadece bir algı olarak tanımlanmayıp bireyin kendi yeteneklerini ve potansiyelini rasyonel bir şekilde değerlendirebilmesine olanak sağlayan bir nitelik olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977). İlk başlarda basit bir gereksinimden ortaya çıkan sorunlar zaman içinde kompleks ve güç sorunlara dönüştü.

Bireyler yaşamlarını sekteye uğratan bu problemleri hangi ölçüde çözerse aynı ölçüde dingin bir hayat sürmektedir (Büyükkaragöz, 1994). Günlük yaşamda ulaşılmak istenen hedefe ket vuran durumlar olarak görülen problem çözme, zihinsel bir süreç olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1990; Gelbal, 1991). Dewey (1910) bu süreci birbirini izleyen adımlardan oluşan kasıtlı bir süreç olarak görür.

Köhler (1929) ise sorunun üstesinden gelmeyi içsel bakış açısıyla izah etmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Problem çözme süreci yalnızca problemlerin çözüldüğü bir eylem değil bununla birlikte bireylerin kendine karşı güvenini ve bilgi düzeyini de arttıran bir süreçtir (Erden ve Akman, 2014; Sönmez, 2011). Yapılacak eylemlerin planlanması, ihtiyaç duyulan kabiliyetlerin bilincine varılması, gerektiğinde sistematize edilmesi, kazanım sağlanacak pozitif göstergelerin incelenmesi gibi unsurları içeren öz yeterlik bu doğrultuda bakıldığında problem çözme becerisini de kapsamaktadır. Ayrıca farklı alanlarda yapılan çalışmalar da göstermektedir ki öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözme becerisinin de yüksek olduğu görülmektedir (Akkuş, 2013). Bu nedenle öz yeterlik ve problem çözme becerileri birbirini destekleyen ve etkileyen süreçler olarak görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi ve çocukların gelişiminin desteklenmesinde öğretmenlerin öz yeterlik ve problem çözme becerileri önemli bir faktördür. Eğitim alanında öz yeterliğe ilişkin çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin (Aydoğan ve Özbay, 2012; Betz ve Hackett, 1981; Schwarzer, 1997; Şeşen ve Basım, 2012; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012; Zhao ve ark., 2005; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) ve farklı baranştan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine yönelik olduğu (Azar, 2012; Aylar ve Aksin, 2011; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Çoban ve Sanalan, 2002; Eker, 2014; Fackler ve Malmberg, 2016; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Yenilmez ve Kakmacı, 2008) görülmektedir. Eğitim öğretim süreçleri ve öğrenme ortamları açısından diğer eğitim kademelerinden farklılık gösteren okul öncesi öğretmenlere yönelik çalışmalarda ise, öğretmenlerin öz yeterlik inançları (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013), oyuna (Kadim, 2013), kurum türüne (Gençtürk, 2010), öz yeterlik inançlarının öğretimin niteliğine (Gibson ve Dembo, 1984), mesleki deneyime (Cheung, 2006; Fives ve Buehl, 2010), bilgi ve iletişim teknoloji kullanımına (Bay, 2022), çocuk merkezli eğitim uygulamalarına (Reyhing ve Perren, 2021, April), STEM eğitimine (Yang, Wu ve Li, 2021) ve profesyonel desteğin öz yeterliğe etkilerine (Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo ve Kothari, 2022) ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ile problem çözme becerilerine yönelik çalışmaların yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Sınırlıkları ve Kapsamı

- Çalışmanın kapsamı Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel anaokulları ile anasınıflarında çalışan Okul Öncesi Öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.

### 1.4. Araştırmanın Tanımları

***Öz Yeterlik:*** "Bireyin görevini yapma yeteneği ile ilgili güveni hakkındaki yargısıdır."

***Öğretmen Öz Yeterlik Algısı:*** "Öğretmenin, öğrencilerinin istenen öğrenme çıktılarını üretme kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlar.

***Problem: "***Çözülmesi, yanıtlanması veya düşünülmesi gereken durum"

***Problem Çözme:*** "Bir problemin tanımlanması eylemi, sorunun nedeninin belirlenmesi, çözüm için alternatiflerin seçilmesi/tanımlanması ve çözümün uygulanmasıdır."

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının tanımı ilk defa Bandura tarafından 1977 yılında birçok disiplin ve konu alanlarında yapılan çalışmalarda önemli bir değişken olarak sosyal bilişsel kuram ile gündeme gelmiş ve inelenmeye başlanmıştır. Bandura tarafından tanımlandığı şekliyle öz yeterlik inancı bireylerin zor durumlarla karşılaştıkları zaman yapılması gereken eylemi/eylemleri yapabilmek için gösterecekleri çabaları ve eylemini ne zamana kadar yapabileceğine ilişkin öz yargılarıdır (Bandura, 1982). Öz yeterlik kavramı, sosyal öğrenme kuramında esas ifadedir ve kişinin öz farkındalığını anlatmaktadır. Kişinin kendi kapasitesi ile olması gereken performansını karşılaştırma ve duruma göre aksiyon alma yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Korkmaz, 2018).

Ortaya atıldığından bu yana öz yeterlik her zaman önemli bir kavram olmuş, gelişim psikolojisinden fen bilimlerine, matematikten bilişime kadar pek çok alanda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir (Yenice, 2012). Bandura (1977), öz yeterliği, "bireyin ileriye dönük durumları yönetmek için gereken eylemleri planlama ve gerçekleştirme yeteneğine dair sahip olduğu inanç"şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bir konuyu öğrenebilme veya bir işte başarılı olma hakkında bireyin kendisini ne kadar yeterli gördüğüne yönelik inancıdır (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012). Zimmerman (1997), öz yeterliği "bireyin bir işi yapabilme, başarılı olabilme yeteneği hakkındaki yargıları" şeklinde açıklamıştır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Zusho, Pintrich ve Coppola (2003)'ya göre ise öz yeterlik, "bireyin bir görevi gerçekleştirilebilmesi için kendi kapasitesinin farkında olması ve buna inanmaması" olarak tanımlanmaktadır.

### 2.1.1. Öz Yeterlik Tanımı

1900'lü yılların son çeyreğinde, insan edimlerinin hangi düzeyde kişisel algılardan ve kişinin kendisinden nasıl etkilendiği gibi sorular ortaya çıkmış ve dikkat çekmiştir. William James, daima güvenilmesi gereken öncelikli şeyin iç gözlem olduğunu vurgulamıştır. James, ayrıca özgüveni açıklayan ilk davranış bilimcilerinden biriydi. James özgüveni, kişinin kendisiyle ilgili duyguları ve başarılarıyla ilgili fikirleri olarak ifade etmiştir. 1920-1940 yılları süresince davranış psikologları Pavlov ve Skinner, uyarıcı-tepki kavramlarını ortaya koymuş ve bu kavramlar o dönemde etkisini hissettirmiş ve özgüven kavramı önemini yitirmiştir.

Eğitim, psikolojik teorinin izinden giderek “benlik” kavramını ihmal etmiş ve bu kavram eğitimin dışında kalmıştır. 20. yy. ilk yarısına değin Maslow'dan başkası bu ifadeye bir daha vurgu yapmamış ve "motivasyon süreci" olarak "benlik" kavramını yeniden göz önüne çıkaran şahıs Maslowdur. 1960 ve 70'lerde hümanizm, "kendine güven" ve "benlik" vb. kavramları inceleme arzusuna yol açtı, ancak okulun öğrenende pozitif kendine inanç ve benlik oluşturma girişimleri, uygulamada başarısız oldu.

1970' li ve 1980' li yıllar teknoloji alanındaki yeniliklerin etkisiyle zihinsel devrim yaşanmış ve bu alandaki bilim insanları dikkatlerini şema oluşturma, problem çözme ve bilgi yapılandırma gibi bilişsel ve duyuşsal faaliyetlere yöneltmişlerdir (Özata, 2007). Ancak bugün, kompleks bir evrende başarılı olmanın bir yolu olarak öz-yeterlik kavramı yeniden gündeme gelmiştir.

Yeterlik kavramı TDK (2019) tarafından, “bir işin üstesinden gelebilme, özel bilgi, kabiliyet, kapasite ve ifa etme yeteneği” olarak ifade edilir. Öz yeterlik kavramsal olarak Bandura’nın “*Sosyal Öğrenme Kuramı*”ndan ortaya çıkmıştır. (Özçelik ve Kurt, 2007). Bandura’ya (1977) göre öz yeterlik bireyin bir durumla karşılaştığında sahip olduğu yetenek değil, kendi yeteneklerine yönelik inancını açıklamaktadır.

Yeşilyaprak'a (2009) göre öz-yeterlik, bireyin kendi olabilirlik düzeyi ile bir olay karşısında yapması gereken performansı karşılaştırarak başarılı olup olmayacağına dair kendine olan güvenidir.

Snyder ve Lopez’e (2002) göre öz yeterlik; anlamlandırılan, incelenebilen bir beceri değil, kişinin belirli koşullarda kendi becerileriyle “ne yapabilirim?” diye sorulan sorunun yanıtı olarak ifade edilmektedir. Dembo (2004) ise öz yeterliği “bireyin verilen görevi yapmak için o alandaki yeteneklerine olan inancına ilişkin kanısı” olarak ifade etmektedir. Bars (2016) öz yeterliğin tanımını, “kişinin belli bir etkinliği ortaya koymak için kendine olan inancı” olarak açıklamaktadır. Öz yeterlik, verilen tanımlar ışığında benzer bir ifadeyle bireylerin belirli bir problemi çözebilmek için veya yapılan işin başarılı olması kendi yeteneklerine göre değerlendirmeleri oşeklinde ifade edilmektedir (Özdemir, 2008).

Bandura, 1977 tarihli “Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change” isimli araştırmasında çalışmasıyla, kendi sosyal öğrenme teorisi de dâhil olmak üzere, günün tüm teorilerinin eksik yanlarını ortadan kaldıran yararlı bir araştırma ortaya

koyduğuna inanıyordu. Bireyleri, kendi becerileriyle ilgili yargılara sahip ve bu yargıların hedef ve seçimlerine ulaşmada yılmazlığı etkileyebilecek kişiler olarak ifade eden Bandura, bu yargılara "öz-yeterlik" adını vermiştir. Bireyleri başarılı kılan ve onlara rehberlik edeninmevcut potansiyelden ziyade güven ve öz yeterlik algısı diye ortaya koymuştur (Özata, 2007).

Öz yeterlik, kişinin farklı durumlarla başa çıkma, belirli bir olayın üstesinden gelme yeteneğine ilişkin kendi algısı, inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 2013). Schunk (1991), insanlar görevlerini yapabilmek için gerekli yetenek ve denetimin kendilerinde var olduğuna inandıklarında bu görevi yapabilmek için yeterince arzulu olduklarını vurgulamaktadır. Öz yeterlik algısı, bir bireyin mevcut yeterlik seviyesinden çok bu yeterlik hakkında benlik algısıyla ilişikilidir ve bireylerin yeteneklerini abartmaları veya azımsamaları performanslarını etkilemektedir. Bireylerin sahip oldukları kapasitelerini olduğundan daha az algılamaları bu sahip oldukları yeteneklerini tam olarak kullanabilmesine engel olurken, kapasitelerini olması gerekenden fazla ise bu konudaki başarı göstegeleri üstünde pozitif etkiler göstermektedir (Köse, 2007).

Bandura (1977) istenen bir sonuca ulaşmak amacıyla kendi yeteneklerine ilişkin sahip olunan inanç olan öz yeterlik duygusu yüksek olan kişilerin görevlerin zorluk derecesi fazla olsa bile bu görevlerden kaçmak yerine başarıya ulaşmak için çaba göstermeyi tercih ettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca bu bireylerin kendilerine zor hedefler koymakta ve bu hedeflere ulaşmak için yılmadan sebatla çalıştıklarını, bir engelle karşı karşıya kaldıklarında, pes etmek yerine çabalarını arttırdıklarını ifade etmektedir. Bandura, bu tür bir bakış açısının depresyon riskini ve stresi azaltırken kişisel başarılara yol açtığını belirtmektedir. Öz yeterlik algısı düşük olan bireyler ise, zor görevlere karşı kaçınma davranışı göstermektedirler. Koydukları hedeflere ulaşma konusunda kararlılıklarını sürdürememektedirler. Herhangi bir engelle karşılaştıklarında, çözüm aramak yerine başarısızlığa odaklanmakta ve çabuk pes etmektedirler. Bu tür bireylerin kendilerine olan inançlarını kazanmaları zaman almaktadır. Dolayısıyla, stres ve depresyona kolay bir şekilde kapılmaktadırlar (Bandura, 1977).

### 2.1.2. Öz Yeterlik Kaynağı

Bandura (1997) dört öz yeterlik kaynağı olduğunu vurgulamakta ve bu kaynakları; ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve fizyolojik ve duygusal uyarılma olarak belirtmektedir.

Öz yeterlik inançları, insanların kendileri hakkında nasıl hissettiklerini, kendilerini nasıl motive edeceklerini, nasıl düşündüklerini, ne hissettiklerini ve nasıl davranmaları gerektiğini belirler (Bandura, 1994). Kişilerin öz yeterliliğinin değerlendirilmesinde başlıca 4 kavram yer almaktadır (Bandura, 1986).

#### 2.1.2.1 Ustalık Deneyimi

Birey, kendi sorunlarını kendi yöntemleriyle çözmeye yönelmenin yanı sıra, öz yeterliğini artıran olumlu deneyimler kazanmaktadır. Doğrudan deneyimler, güçlü bir etkinlik duygusu oluşturmanın etkili yollarından biridir. Doğrudan deneyimler, kişinin kendi deneyimlerine dayandığından ve somut başarı kanıtlarına sahip olduklarından, öz yeterlik kararları vermek güvenilir bilgi kaynaklarındandır (Bandura, 1997; Hendricks, 2016).

Bireyler, bir görevi tamamladıktan sonra sonuçlarını yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Bu yorumlara dayanarak kendilerine ilişkin yetkinlik kararlarını vermekte veya gözden geçirmektedir. Deneyimler, bu tür bilgilerin bilinçli olarak işlenmesi yoluyla öz yeterlik kararlarını etkilemektedir. Bir kişinin başarıları ve olumlu deneyimleri, kişisel etkililiğe güçlü bir inanç yaratmaktadır. Başarısızlıklar veya hayal kırıklıklarının, güçlü bir yeterlik ve yeterlik duygusu oluşmadan önce ortaya çıkması, öz yeterlik inancını zayıflatabilmektedir. Bireylerin başarıya kolayca ulaşması, başarısızlıkla karşılaştıklarında pes etme eğilimlerini arttırmaktadır. Bireyler başarılı olmak için gerekli kapasiteye sahip olduklarına inandıktan sonra daha ısrarcı davranışlar sergilemekte ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında olumsuzluklardan hızla uzaklaşmaktadırlar. Bir alandaki tecrübe veya ustalık, genellikle bireyin öz yeterliliği üzerinde kalıcı izlere sahiptir. Ustalık deneyimleri, kişiler engelleri aştıklarında veya zorlu görevlerin üstesinden geldiklerinde özellikle güçlü hale gelir (Bandura, 1982, 1994).

Doğrudan deneyimler, bireylerin yaşayarakve deneyimleyerek oluşturdukları kaynaklar olmaları nedeniyle öz-yeterliğin en etkili kaynağıdır. Bireyin bir alandaki deneyimleri de benzer durumlarda öz yeterlik inançlarını etkiler (Bandura, 1997). Bireylerin bir konuda deneyimledikleri ve yaşadıkları duruma ilişkin algıları gelecekte yaşayacakları deneyimlere de yansımaktadır (Bandura, 1986). Başarılı olunan durumlar kişilerin öz yeterlik durumlarında güçlü bir etki bırakmakta, yeterlik durumuna sahip olmadan ortaya çıkan başarısızlıklar bireyleri olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1994). Bu durumda başarılarla dolu olan yaşantılar, sonraki deneyimlerde başarı getirirken, aksine başarısızlıklar gelecek yaşantılarda iyi olmayan izler bırakmaktadır. Etkin bir öz

yeterlik inancı oluşturabilmenin en etkili yolu doğrudan deneyimler olarak görülmektedir. Bunun nedeninin bireyin en iyi öğrenme şeklinin yaparak ya da yaşayarak öğrenmesi olduğu vurgulanmaktadır. Başarı, öz yeterlik inancını destekleyen ve güçlendiren bir durumken başarısızlık, şüphe ve güven kaybına neden olmaktadır. Bir birey yaşantısı boyunca sürekli zor olmayan başarılar kazanmışsa başarısızlıkyaşadığında da başarma isteği azalmakta ve hayal kırıklığına uğramaktadır (Bandura, 1997). Woodman (1989) insanların başarısız durumlar karşısında gerekli çabayı ve azmi göstererek bu durumun sürekli olmadığını deneyimlemeleri gerektiğini, zorluklar karşısında gösterdikleri azim ve çabanın karşılığını aldıklarını gördüklerinde başarı ve başarısızlık durumlarını etkin bir şekilde yönetebileceklerini vurgulamaktadır.

Bireyler başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerinden öğrendikleri ile başarıya nasıl ulaşılacağı konusunda neler yapmaları gerektiğini öğrenmekte ve başardıklarını gördükleri zaman başarısızlık onları didaktik bir seviyeye yükseltmiş olmaktadır (Bandura, 1994). Usher ve Pajares'in de (2008) ifade ettiği şekilde, bireylerin başarılı oldukları işlerde ve becerilerde ve daha sonra yaşayacağı benzer durumlarda, öz deneyimleriyle başından geçen aşamaları düşünerek öz yeterlik inanç seviyesini yükseltirken; başarısızlık yaşadığı işler ve beceiler aklına geldiğinde karşılaştıkları problemin üstesinden gelmesine ilişkin güven duygusu ve öz yeterlik inanç algısı azalmaktadır. Bandura (1997) birebir yaşanılan deneyimlerin diğer kaynakların sağlayamadığı hakiki bilgi ile kanıtlar sunduğunu ifade eder. Bu yüzden olumlu ya da olumsuz her doğrudan deneyimin bireyin inancını daha çok etkilediğini söylemek mümkündür.

#### 2.1.2.2 Dolaylı Yaşantılar

Öz yeterlik inancını etkileyen bir diğer faktör dolaylı yaşantılardır. Topluluk olarak yaşantısını sürdüren toplumlar, sosyal bir varlık olan bireyler, toplumda örnek aldıklarıya da yakınlık kurdukları bireylerin yaşam şekillerinden etklenmekte ve bu etki de öz yeterlik inançlarını desteklemektedir (Bandura, 1997). Dolaylı deneyimler bireylerin bir başka bireyi kendine rol model alması ile gerçekleşebilmektedir.

Modelleme durumu farklı olabileceği gibi her bireyin ve modelin karşılaştığı sorun ya da gösterdikleri çaba, elde edilen sonuçlar ya da model çeşitliliği farklılık meydana getirmektedir. (Maddux ve Gosseli, 2012). Bir kişi başka birine benzeyen bir algılama yaşıyorsa, onu kendisine örnek alma isteğindedir.

Bu nedenle rol modeller, diğer bireyler için bir niyet, istek, motivasyon ve yeterlik kaynağı olabilir. Aynı şekilde yakın oldukları kişilerin de aynı gayret ve şevkle başardıkları görülmüş, rol model alanın kendine olan güvenini ve dolayısıyla o işi yapmabilme isteğini artırır (Bandura, 2011). Örnek ile örneği gözlemleyen kişinin benzerliğin olmaması durumunda bireyin öz yeterlik inancı model olarak gördüğü kişinin davranış ve sonuçlarından etkilenmemektedir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inancı, kişinin doğrudan yaşayamayacağı ancak çevresiyle etkileşimi sonucu yaşadığı deneyimlerle yükselir veya düşer. Dolaylı deneyimler, rol model olarak gördükleri ve örnek aldıkları kişilerin, insanın içinde bulunduğu toplumda çaba sarf ederek başarıya ulaştığı durumu görmek için karşılaştırmalar yaparak gözlemcilerin öz-yeterlik inançlarının artmasına katkıda bulunur. Çaba ve emekleri sonrasında rol model alınan kişilerin olumsuz durumları ve başarısızlıkları, gözlemleyen ve kendi faaliyetlerine karşı çabalarını azaltan kişileri de etkileyecektir (Senemoğlu, 2013).

Bireyler başkalarının deneyimlerini, çabalarını ve aldıkları sonuçlara göre elde ettiklerini gözlemlemekte ve bir değerlendirme yaparak kendilerinin de başarılı olabileceği düşüncesinin doğmasına neden olmaktadır. Bu davranış şekliyle başkalarının yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak benzer nitelikte iş ve yapılması gerekenler için öz yeterlik inançlarını güçlendirebilmekte veya başkalarının başarısızlıklarını ve çabalarını gördükleri zaman kendileri de başarılı olabilme yeterliğine sahip olmadıklarına inanabilmektedir (Bandura, 1977; 1994; 1997).

#### 2.1.2.3. Sözel İkna

Öz-yeterlik inancının bir diğer kaynağı olan sözel ikna, insanların sosyal yaşamda sözel olarak duydukları başarı veya başarısızlıkla sonuçlanan durumlar aracılığıyla gerçekleşir. Bir duygu durumu olarak ortaya çıkan yapabilirim, başarabilirim düşüncesi oldukça etkili olmasına rağmen, bireyler kendi yeteneklerinin farkında olmaları sonucu oluşabilecek olumsuzluklar karşısında daha fazla çaba göstermeye devam edebilirler. Toplumda sözel ikna çabaları, kişilerin yetenek ve becerilerini fark etmeleri ve geliştirmeleri için bir fırsat haline gelmekte ve böylece öz yeterlik inançlarında artış meydana gelmektedir (Bandura, 1994). Kişiler bir işi yapacakları zaman sözel olarak bu yeteneğe ikna edilirlerse ve sonuç olumlu olursa öz yeterlilikleri artar, sonuç olumsuzsa ve deneyimler kötüyse sözel yeterliklerinde azalma olabilir (Schunk, 1991).

Toplumsal yaşantı içinde alınan geri bildirimler öz yeterliği etkileyerek öğrenmeye yön veren faktörler olarak kabul edilmektedir. Bireylerin öz yeterlik inançlarını sadece sözel ikna yöntemi ile geliştirmek bireyin var olan öz yeterlik inancını değiştirmekten daha zor olarak görülmektedir. Bunun nedeni kişinin gerçekçi olmayan öz yeterlik algısı, yetersiz olduğunu gördüğü ilk sorunda moral bozukluğuna sebep olarak öz yeterliğin o andaki düzeyin altına düşmesine neden olmaktadır (Bandura ve Woodman, 1989; Schunk ve Pajares, 2009). Böyeliklebirey diğer insanların sözel iknasıyla, önerileri neler yapabileceğini dile getirmesi ile daha önce mümkün olmayacağını düşündüğü davranışlar karşısında başarma, kendine inanma ve öz yeterlik hissi kazanmakta ve problemlerle başa çıkmada ve çözüm bulmada daha fazla çaba göstermektedir (Bandura, 1977; 1997).

Tschannen-Moran ve McMaster (2009) sözel ikna yönteminin, ekip etkinliklerinde etkili olduğunu ifade ederek kişiler arası destekte bulundukları ve geri bildirimlerle başarı göstergelerinde bir artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı kişilere becerikli olmadıklarını söylemenin onları buna inandırarak başarısız olmalarına neden olunacağı gibi tersi durumda da onlara güven aşılayıp başarabilecekleri söylendiğinde daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu durum hem iş yaşantısında hem de eğitim süreçlerinde motivasyon aracı olarak kullanılmaktadır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

#### 2.1.2.4. Psikolojik Durumlar

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında yaşadıkları fiziksel olaylar; terleme, heyecan, stres vb öğrencileri etkilemektedir. (Schunk, 1991). Öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadıkları bu olaylar onları psikolojik açıdan ve öğrenme açısından etkilemektedir (Senemoğlu, 2013 Bireylerin performansına etki eden pozitif ruh hali algılanan öz yeterlilik ile ilişkilidir. Bu durum içerisinde olan kişilerin yaşadıkları duygusal ve fiziksel etkilerin ne kadar fazla olması değil, nasıl algılandığı ve kişileri nasıl etkilediğidir (Bandura, 1994).

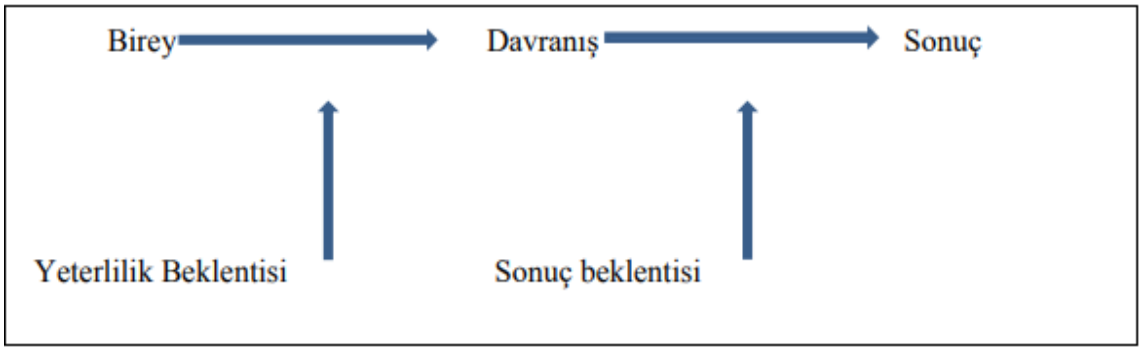
Korku, kaygı, endişe ve gerginlik öz yeterlik algısını negatif yönde etkiler. Kişilerin belli bir görevi yaparken başarısızlık duygusu geliştirmelerine ve güç görevlerden uzaklaşmasına sebep olur. İstenmeyen duygu durumlarını aza indirmek ve pozitif duygu durumlarını artırmak öz yeterlik algısını geliştirir. Farklı bir durumla karşılaşıldığında duyumsanan kaygı, korku ve gerginlik, negatif yönlü öz yeterlik algısına sebep olabilir. Olması gereken insani faaliyetler duygusal uyarılmanın orta düzeyde

olduğunda gerçekleşir. Bu işleyişin normal düzeyi, kişilerin pozitif bir öz yeterlik algısına sahip olmasını sağlar oluşturmasını sağlar (Bandura, 1994).

### 2.1.2.5. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

İnsanların öz yeterlikleri incelenirken fizyolojik ve duygu durumları da önemlidir. Bu bağlamda kişinin koşullarından dolayı yaşadığı gerginlik, bitkinlik, kaygı ve benzeri duyguları ile ilgili uyarıcıların etkisi kişinin öz değerlendirme yaparken bilgilendirilmesini sağlar. (Bandura, 1977; 1994; 2011). İnsan içinde bulunduğu kaygı gerilim, acı duyma hissi ve yorgunluk durumlarını kişisel bir yetersizlik olarak görebilmekte, bu nedenle yapılan işe ve sonucuna göre ve sonuca yönelik başarı isteği de düşmektedir. Bandura (1994) bu durumda asıl önemli olanın bireyin yaşadığı duygusal durumların yoğunluğunun olmadığını, ancak onları nasıl algıladıklarının ve yorumladıklarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerde olumsuz duygular ve fizyolojik uyarılmalar, performansı artıran bir etki yapar ve bireyi hırslandıran bir faktör olarak görülürken; öz yeterlik inancı düşük olan bireyler bu durumda kendilerinden şüphe duymaya başlayıp kendilerini yetersiz hissetme eğiliminde olmaktadırlar. Bir hedefe ulaşılması ya da görevin yerine getirilmesi için algılanan duygusal uyarımlar, bireyin başarısız olacağına ya da başarıya ulaşmasına işaret etmektedir. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında kişide farklı duygu durumlarını tetikleyen olumsuz bir etkiye veya olumlu duygu durumunun ortaya çıkmasını gerçekleştirmektedir (Schunk ve Dibenedetto, 2016).

Bandura (1997), kişinin davranış ve sonuç durumunda öz yeterlik inancı ile beklentisi arasındaki ilişkiyi Şekil 1'de göstermiştir.




**Şekil 1.** Yeterlik ve Sonuç İlişkisi (Bandura, 1997)

Bandura (1977), birey başarılı olmayacağına ilişkin kuşkularından kurtulduğu zaman kendisiyle ilgili inancı ile ruhsal durumunun pozitif olması, öz yeterlik ve başarı

duygusunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bundan dolayı öz yeterlik inancını arttırmanın başka bir yolunun olumlu fizyolojik ve duygusal durumları arttırarak olumsuz duyguları azaltmak olduğunu belirtmektedir. Bireyler kendi duygularında ve bir konu hakkındaki fikirlerinde değişiklik yapma potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle olumlu yönde düşünme düşünce ve olumlu duygulara sahip olmak öz yeterliği arttıran bir etkiye sahipken negatif duygusal durumların da değişmesinde etkili olabilmektedir (Schunk ve Pajares, 2009).

### 2.1.3. Öz Yeterliğin Gelişimi

Bandura'ya göre, bireyin yaşadığı deneyimler, algılanan öz yeterliğin gelişimini etkilemektedir (Bandura, 1994). Öz yeterlik erken çocuklukta şekillenmeye başlamakta ve yeni bilgi, beceri, anlayış ile yaşam boyu gelişmektedir (Bandura, 1994).

#### 2.1.3.1. Bebeklik Dönemi

Bandura'ya (1994) göre yeni doğan bir bebeğin benlik duygusu yoktur. Bebekler eylemlerinin sonuçlarını keşfederek yeterlik algısının farkına varmaktadırlar. Ses çıkarmak için çıngırak sallamaları veya ağlayarak annesini yanına gelmesini sağlaması buna örnek oluşturmaktadır (Bandura, 1994). Eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek çevrelerini kontrol altına almayı başarmaktadırlar. Bu şekilde kişisel ve sosyal deneyimlerinin artmasıyla ayrı bir benlik oluşturmaktadırlar (Bandura, 1994; Krapp, 2005).

#### 2.1.3.2. Çocukluk Dönemi

Çocuklar bu dönemde yeteneklerini test etmeye ve davranışlarının sonuçlarından öğrenmeye devam etmektedirler. Çocuklar neredeyse her gün yeni fiziksel, zihinsel, sosyal beceriler ile dil becerileri öğrenmektedir. Bu becerileri iyi bir şekilde kullanmaları öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Krapp, 2005).

Bandura'ya (1994) göre ebeveynlerin bebeklerinin davranışlarına duyarlı olmaları ve yeni becerileri keşfetmeleri için zengin bir ortam yaratmaları sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu şekilde deneyim kazanan çocuklar, yaşamlarını kontrol edebildiklerini fark etmektedirler (Krapp, 2005). Bandura (1994) öz yeterlik algısının oluşumunu ailede başladığını, ancak çocukların sosyal çevresinin genişlemesiyle giderek bu etkinin yerini akranları aldığını belirtmektedir. Sosyal karşılaştırma, akran ilişkileriyle birlikte ortaya çıkmakta, öncelikle karşılaştırılan ilk

arkadaşları olan kardeşleri ile olmaktadır. Aileledeki kardeş sayısı, yaşları ve cinsiyet dağılımları bakımından farklılıkların olması çocuğun öz yeterliğini değerlendirmesi için farklı sosyal karşılaştırmalar yaratmaktadır (Bandura, 1994).

Çocuklar büyüdükçe diğer çocuklardan öğrenmeye ve kendilerini diğer çocuklarla karşılaştırmaya başlamaktadırlar. Aynı yaştaki çocuklar yeteneklerini karşılaştırma fırsatı bulurken; büyük çocuklar rol model görevini üstlenmektedir (Krapp, 2005). Akran ilişkileri öz yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklar sosyal anlamda kendilerini geri çekmekte ve bu durum öz yeterlik algısının gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1994).

Çocukların yaşamlarının önemli dönemini olan okul, bilişsel ve sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde birincil ortamdır. Okul, çocukların gerekli olan bilgi ve becerileri edindikleri önemli bir kurumdur. Okulda çocuklar, bilgi ve düşünme becerilerini sürekli olarak test etmekte, değerlendirmekte ve sosyal olarak karşılaştırma yapmaktadır (Bandura, 1994). Çocuklar okulda eğitim yoluyla beceri kazandıkları gibi diğer çocukları gözlemleyerek de öğrenmektedirler. Okul ortamında çocuklar arasında yapılan karşılaştırmalar, çocuğun başarı durumu, öğretmenlerin yaklaşımı ve geri dönütü gibi faktörlerdir öz yeterlik algılarını etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir (Krapp, 2005).

#### 2.1.3.3. Gençlik Dönemi

Hızlı bir değişim dönemi olan ergenlik yıllarında gençlerin hayatlarındaki tüm fiziksel, zihinsel ve sosyal değişimlerle başa çıkabilmeleri için güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmaları gerekmektedir (Krapp, 2005). Bandura (1994) öz yeterlik algısı düşük olan gençlerin akran baskısına karşı koymaları ve topluma ayak uydurmalarının zor olduğunu, ayrıca kariyer anlamında seçim yapma ve karar verme süreçlerini içeren bu dönemde, kendi yeteneklerine olan inançlarının büyük önem taşıdığını belirtmektedir (Bandura, 1994).

#### 2.1.3.4. Yetişkinlik Dönemi

Genç yetişkinlik döneminde bireyin yaşamına evlilik, ebeveynlik ve kariyer gibi faktörler girmektedir. Bireyin biriken sorumluluklarla başa çıkmasında öz yeterlik algısı etkili olmaktadır (Krapp, 2005). Özellikle meslek seçiminde ve kariye planlaması yapmada bireyin yeteneklerine ilişkin inancı belirleyici olmaktadır. Bununla birlikte teknolojik ve sosyal gelişmeler, bireyin yeteneklerine yönelik öz değerlendirme

yapmasını zorunlu kılmaktadır (Bandura, 1994). Yaşın ilerlemesiyle öğrenmenin de devam etmesi gerekmekte ve bireyin kendine olan inancının seviyesi bu durumu kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (Krapp, 2005).

#### 2.1.3.5. Yaşlılık Dönemi

Yaşlılık döneminde fiziksel kapasitede ve yeteneklerde azalma görülmekte ve bunlara ek olarak emeklilik, hastalık ve birtakım kayıplar yaşam kalitesini etkilemektedir (Bandura, 1994; Krapp, 2005). Algılanan öz yeterlik, bireyin faaliyetlere katılım düzeyini etkileyerek, fiziksel ve entelektüel işleyişin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1994). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, emekli olduktan sonra yeni bir hobi edinmekte veya yeni arkadaş gruplarına katılmaktadır (Bandura, 1994; Krapp, 2005). Yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen toplumlarda yaşlılar üretken ama amaçlı bir şekilde yaşamlarına devam etmektedirler (Bandura, 1994).

### 2.1.4. Öz Yeterliğin Önemi

"İnsanların içinde bulunduğu bilişsel bir süreç" olarak ifade edilen öz yeterlik, kişinin başa çıkma sürecinde çaba, sebat ve dayanıklılık düzeyini ve aynı zamanda engeller karşısında zorluklarla başa çıkma düzeyini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bandura'ya göre (1986), öz yeterlik duygusu bireyin bir işi başarmak için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine sahibim dürtüsü ile hareket etmesini sağlamaktadır (Bandura, 1986). Bandura'ya göre kişinin olası bir durumda karşılaşabileceği zor bir durumun üstesinden gelme konusunda ne düzeyde başarılı olabileceği hakkında kendisi ile ilgili inancı olan öz yeterlik, yarışma bir sınıfta öğrenci olma, topluluğa hitap etme, sınav olmak gibi gelecekte karşılaşılabilecek zor durumlarla baş etmesinde önemli bir etkendir. Yapılan çalışmalar şu ortak sonuçları göstermektedir: Öz yeterlik inançları, bireyin pozitif ya da negatşf düşünce tarzını geliştirmesini, sahip olacağı yaşam şekli, hayatta ne tür hedefler belirleyeceğini, zorluklar ve bu çabaların sonunun ne olacağı karşısında ne kadar çaba harcayacağını önemli derecede şekillendirmektedir. Bu nedenle öz yeterlik algıları öğrenmeye etki eden ana etkenlerin başında gelir (Özata, 2007).

Öz yeterlik, kişilerin kendilerine bir amaç oluşturarak bu amaçlara ulaşmak için gösterecekleri gayreti, bu dönemde karşılaşacakları zorlukları ne kadar göğüsleyebilecekleri ve başarısızlık yaşadıkları olaylarda nasıl tepki göstereceklerini etkiler (Yılmaz-Soylu ve Akkoyunlu, 2009). Bu nedenle bireylerin güçlü ve anlamlı öz

yeterlik algılarına sahip olmaları başarılarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak ifade edilmektedir (Demir ve Başarır, 2013).

Öz yeterliği yüksek insanlar daha cesurdur, yanlış yapmaktan çekinmezler ve hata yapsalar bile kolaylıkla yeniden güdülenirler, fakat öz yeterlik düzeyi yüksek olmayan bireyler kendilerini riske atmazlar., yanlış yapmaktan korkarlar ve yanlış yaptıklarında kolay bir şekilde motive olmazlar (Bandura, 1997). Öz yeterlik düzeyi yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öz Yeterliği Yüksek Düzeyde ve Düşük Düzeyde Olan Bireylerin Özelliklerinin Karşılaştırılması (Korkmaz, 2018, 257)

| **Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri** | **Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri** |
|---|---|
| • Karmaşık olaylarla başa çıkabilirler.<br>• Problemlerin üstesinden gelebilirler.<br>• Çalışmalarında sabırlı olurlar.<br>• Başarmak için kendilerine güvenmektedirler.<br>• Okulda daha başarılı olurlar.<br>• Meslek hayatlarında daha başarılı olurlar.<br>• Zor görevler karşısında mücadele ederler.<br>• Kendilerine verilen görevlerle ilgilidirler. Gösterilen çabalara karşı ilgileri çok azdır.<br>• Ters ve zor durumlarla karşılaştığında oldukça fazla çaba gösterirler.<br>• Başarısızlık durumlarında kendi öz yeterliliğini hızlı şekilde toparlayan, başarısızlık, yetersiz bilgi ve yetersiz çabadan kaynaklanmaktadır.<br>• Genellikle başarılı sonuçlar dilerler.<br>• Kolayca stresin üstesinden gelebilirler. | • Olaylarla baş edemezler.<br>• Problemle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulurlar.<br>• İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınırlar.<br>• Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştirmeyeceğine inanırlar.<br>• Zor görevleri tehdit edici gibi gösterirler.<br>• Hedefleri kendilerine göre belirler. Kendilerine göre kolay, küçük hedefler belirlerler.<br>• Ters ve zor durumlara karşı hemen pes ederler.<br>• Başarısızlıkları kişisel eksikliklerine bağlıdır.<br>• Genelde sergilediği performanslar uygun seviyede değildir. |

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ise onların öğretimsel davranışları (Morris - Rothschild ve Brassard, 2006; Wolters ve Daugherty, 2007), kendi iyi oluşları (Betoret, 2006; Brouwers ve Tomic, 2000 ), iş doyumu (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Moè, Pazzaglia ve Ronconi, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2007), olumlu okul iklimi algısı (Chong ve ark. 2016), mesleği bırakma veya meslekte kalma kararı (Hong, 2012) ve ayrıca öğrencilerin öğretme yeterliliği dâhil öğretmen özelliklerine ilişkin algılarını içermektedir (Miller, Ramirez ve Murdock, 2017). Yüksek öğretmen öz yeterliği, öğretim kalitesi, öğrencilerin başarısı ve motivasyonu gibi birçok olumlu sonuçla ilişkilidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve onların iş doyumunu (Caprara vd., 2003) ve bağlılık (Klassen ve Chiu, 2010) etkilemektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz-yeterliğinin öğrenciler için başarı ve (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Guo,

Connor, Yang, Roehring ve Morrison, 2012; Klassen ve Tze, 2014; Pajares, 1996; Ross, 1992; Tournaki ve Podell, 2005) ve motivasyon gibi önemli eğitimsel sonuçlarla ilişkisini ortaya koymaktadır (Webb ve Ashton, 1986; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Pajares, 1996b; Schunk, 1991). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğretimlerinde öğretmen merkezli yaklaşımlardan daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemeleri (Swars, 2005), öğretim için yeni yaklaşımlar ve stratejiler geliştirmeleri, öğrenci özerkliğini teşvik etmeleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmelerini etkilemektedir (Swars, 2005).

ABD'li öğretmenden oluşan geniş bir örneklemle yapılan son araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi için öz yeterliklerinin, stres kaynakları ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerinde önemli koruyucu aracılık etkisi olduğu ortaya konmıştur (Von Der Embse ve diğerleri, 2016). Öğretmen öz yeterliğinin eğitimde önemli bir rolünün olması eğitimcileri, politika yapıcılar ve yöneticilerin bu alana ilgi göstermesini sağlamıştır (Akt. George, S. V., Richardson ve Watt 2018).

Öğrenci başarısı ile ilgili olmasının yanı sıra, öğretmenlerin yeterlik duygusu, motivasyon (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin kendi yeterlik duygusu (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) gibi diğer öğrenci sonuçlarıyla da ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretmenlerin öğretmeye harcadıkları çabayı, istek düzeylerini ve belirledikleri hedefleri etkilediği görülmektedir. Güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, daha yüksek düzeyde planlama, organizasyon ve coşku sergileme eğilimindedir (Allinder, 1994) ve yeterlik duygularının daha yüksek olduğu ders alanlarında öğretime daha fazla zaman harcarlar (Enochs ve Riggs, 1990), oysa öğretmenler bu eğilime daha yatkındırlar. Yeterlik yargıları daha yüksek olan öğretmenler, faklı düşüncelere karşı esnek olma, öğrenenlerin gereksinimlerine cevap vermek amacıyla farklı metodlar uygulamaya heveslidirler. (Cousins ve Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988) ve daha kararlıdırlar. (Çoladarcı, 1992). Yeterlik inançları, işler yolunda gitmediğinde öğretmenlerin sebat etmelerini ve aksilikler karşısında dayanıklılıklarını etkiler (Gibson ve Dembo, 1984). Daha büyük bir yeterlik duygusu, öğretmenlerin hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olmalarını (Ashton ve Webb, 1986), mücadele eden bir öğrenciyle daha uzun süre çalışmasını sağlar (Gibson ve Dembo, 1984) ve zor bir öğrenciyi özel eğitime yönlendirmeye daha az eğilimli olurlar (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993).

Öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenler, zor bir sorunla karşılaştıklarında bunu bir tehdit olarak görmekte ve sorunu çözmek yerine kendi eksikliklerine odaklanmaktadırlar. Gayret gösterme noktasında performans düzeyi en düşük seviyededir. Öz yeterliği yüksek bireyler ise bir sorunla karşılaştıklarında azami gayret gösterirler ve bu kişiler sonuçlara odaklanmak yerine çaba sarfetmeye odaklanırlar (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Sonuçta olarak, öz yeterliği ileri düzeyde olan öğrenciler risk almayı severler ve güç olan görevleri üstlenmeye heveslidirler (Ekici, 2005).

### 2.1.5. Öz Yeterlik Boyutları

Öz yeterlik algısının birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan, öz yeterlik algısının istenen sonuçlara ulaşma umudunun olmadığı açıkça ortaya çıkıyor. Ancak sadece öz yeterlik algısı ile ilgili tanımları bilmek yetersizdir. Öz yeterlik boyutlarının ve bazı özelliklerinin bilgisine sahip olunması doğru değerlendirme için gereklidir. (Tezcan, 2016). Öz yeterlik algısı üç boyuttan oluşur bunlar: düzey, genellenebilirlik ve güç'tür (Bandura, 1977): Düzey/büyüklük, genellenebilirlik ve güçtür. Holladay ve Quinones da (2003) bireyin öz yeterliği, deneyimleri aracılığıyla gelişirken; gözlemleri, diğer insanların yorumları ve ruh hali de öz yeterliğine etkilediğini, öz yeterliğin bu gelişim sürecinde, bireyin bazı boyutlardaki yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar:

***Düzey/Büyüklük:*** Bireyin yapacağı bir eylemi basit, güç veya aşırı güç şeklinde düşünmesi ve kendini başarıya ulaşma konusunda değerlendirmesidir (Holladay ve Quinones, 2003). Bireyin *"bu görev benim için zor mudur kolay mıdır?"* sorusunu kendine sorması ve aldığı cevabı içermektedir (Stajkovic ve Luthans,1998).

Bandura (1977), bazı insanların basit görevlerde başarı inancına sahipken, bazılarının daha güç işlerin üstesinden gelebileceklerine inandıklarını ve insanların öz yeterliklerinin basit işleri yapmaktan güç işleri yapmaya doğru değiştiğinin üzerinde durmaktadır.

***Güç:*** Bireyin belirli bir performans düzeyine ulaşma konusundaki inancının farklılık göstermesidir (Holladay ve Quinones, 2003).

Bir kişinin bir görevi yerine getirmenin kesinliğine ilişkin algısı ile ilgilidir. Güçlü bir öz yeterlik algısı hayal kırıklığı yaratan durumlarda bile mücadele etmeyi desteklerken, zayıf bir öz yeterlik algısı en küçük bir olumsuzlukta hemen ortadan

kalkmaktadır (Bandura, 1977). Bireyin ne kadar düşük, orta ve yüksek zorluklar yaşadığı ve bu zorluklar karşısında neler yapabileceğine inandığıdır. Bireyin yapmak istediği görevdeki kesinliği, öz yeterliğinin büyüklüğüne, görevin güçlüklerine ve bu görev güçlükleri karşısındaki performansına bağlıdır. Öz-yeterliliğin yüksek gücü, başarı riskinin yüksek olması ve aynı yönde performans göstermesi ile doğru orantılıdır. Bir bireyin bir görevin önündeki engelleri aşabileceğine ne kadar inanıyorum? Sorunun cevabını aradığı bir süreçtir.

***Genellenebilirlik:*** Beklentilerin farklı durumlara ne derece genellenebileceğini göstermektedir. Bireyin *"bir sorunda öğrendiklerim gelecekteki yaşamımda faydalanabileceğimden emin miyim?"* sorusuna aradığı yanıtı içermektedir (Stajkovic ve Luthans,1998). Genellenebilirlik, beklentinin durumlar arasında genellenebilme derecesini göstermektedir. Bir eyleme ilişkin öz yeterlik algısının benzer durumlarda da kullanılarak genelleştirilmesidir (Holladay ve Quinones, 2003). Bazı deneyimler anlık beklentiler oluşturmaktadır. Ancak diğerleri, belirli durumların ötesinde daha genelleştirilebilir bir etkililik duygusu yaratır (Bandura, 1977).

Bandura (1977), öz yeterlik algısının analiz edilmesinin yeterli düzeye ulaşması için boyutlarının da analize tabi tutulmasınınönemli olduğunu ifade etmektedir. Zimmerman (1995), öz yeterlik inancının kişinin kimliğinden bağımsız olduğunu, bu değerlendirmenin göreceli bir kritere dayanmadığını ifade etmektedir. Öz yeterlilik algıları, bireylerin bir performansı sergilemeye ihtiyaç duydukları yeteneklerine ilişkin yargılarıdır ve başka insanlara kıyasla ne derece başarılı olacaklarına dair beklentileriyle hiçbir ilgisi yoktur. Öz yeterlik inancı, bireyin hayatında karşılaştığı sorunlara karşı ne ölçüde dayanabileceğini de belirlemektedir (Bıkmaz, 2002).

### 2.1.6. Öz Yeterliğin Etkilediği Süreçler

Öz yeterlik inançları, kişilerin bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçlerini etkiler (Bandura, 1994).

#### 2.1.6.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. İnsanların yapmayı amaçladığı pek çok davranış önce düşüncelerde şekillenir. Dolayısıyla bilişsel süreçler düşüncenin şekillenmesine etki etmekte ve ayrıca duygusal karşılıkların kontrolüne de yardımcı olmaktadır (Güneri, 2018). Kişilerin öz

yeterlik algıları, zihinlerinde tasarladıkları durumlara yönelikşekil almaktadır (Bandura, 1994).

(Bandura, 1994). Öz yeterlik inancının etki alanı bireyin performansını arttıran ya da azaltan düşünce kalıpları üzerine kuruludur (Bandura ve Woodman, 1989; Bandura, 1990; 1995; 1997; 2000; 2012). Öz yeterlik inancı çok sayıda insanın davranışlarının aksine, ulaşmaya çalışılan amaçlara göre değil belirlenen amaçlara ulaşmadaki kararlılığa göre şekillenmesi yönüyle farklıdır. Bundan dolayı öz yeterlik inancı artması demek kişinin amaçlarındaki güçlük ve istekli olmaderecesinin de artması anlamına gelmektedir (Bandura, 1994; 2010).

İnsan, bir davranışta bulunmadan önce davranışın sonucuna dönük mümkün olan senaryolar üzerine düşünmekte ve planlama yapmaktadır. Bandura (1993) bu durumun, bireyin yapı taşını oluşturan, sabit ve değişkenlik göstermeyen bilgiler bütünü olmadığını belirtmektedir. Bu yeteneğin belirli bir amaca yönelik yapılması sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal becerilerin bir bütün olarak yönetilmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda bireyin aynı yeteneğe ve bilgiye sahip olduğu bir durumla karşılaşması söz konusu olduğunda öz yeterlik inancına göre farklı zamanlarda farklı performanslar sergilemesi mümkündür. Öz yeterlik inancının temel fonksiyonu, bireyin yaşantısını etkileyebilen pek çok etken ve belirsiz durumdaki olayları tahmin edebilmek, onlara anlam yükleyebilmek ve onları denetleyebilmek için kolaylık sağlamada etkili olmaktadır. Diğer bir yandan bu durum değişik bakış açılarıyla bir belirsizlik ve karmaşayla gelişen bilişsel bir süreci de gerekli kılmaktadır (Bandura, 1990).

Kişinin çok sayıdaki eylemi, olayları ön görmesini ve kontrolü elinde bulundurmasına yardımcı olan çözümleyici hükümleri kapsar Aynı zamanda kişinin problem çözme becerisi çözümleyici düşünce yeteneğine de etki etmekte ve dolayısıyla kişinin tahmin etme yeteneğine katkı sunmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, çevresel bilgilerini yönetirken analitik düşünme becerilerine güvenirler ve bunu performanslarını desteklemek için kullanırlar. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler yapacakları işle ilgili olumsuz rüyalar görürken, öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler ise yapacakları işle ilgili olumlu rüyalar görürler ve işlerin iyi gideceğini düşünürler (Woodman, 1989).

### 2.1.6.2. Motivasyonel Süreçler

Bilişsel süreçler bireylerin motivasyonunu şekillendirir. Bireyler yaptıkları işin sonucu hakkında tahminlerde bulunurlar. Bu şekilde planlamayapar. Buaşamada kişiler uyguladıkları işle ilgili pozitif sonuçlara ulaşacaklarına dair tahminlerde bulunurlarsa daha fazla motive olurlar veya yaptıkları işle ilgili olumsuz sonuçlara ulaşacaklarına dair tahminlerde bulunurlarsa motivasyonları zayıflar (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inancı, motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde öngörebilme kapasitesi ile zihinsel olarak gerçekleştirilen bir yapıdır (Bandura, 1994). İnsan eylemde bulunmadan önce davranışlarının olumlu/olumsuz sonuçlarını önceden görerek eylemlerini planlayabilmekte ve buna göre davranış sergileyebilmektedir. Böylece bireyin inancını artıramada sonucunu öngörebildiği eylemler için güdülenmesi yükselirken, tahmin etmediği sonuçlar karşısında güdülenmesi eksilmektedir. Bu açıdan motivasyon bireyi amaçlarına ulaştırabilecek ve güven duygusunu arttırıcı bir kaynak gibi değerlendirilmektedir (Bandura, 1990; 1993; 1994; 1995; 1997; 2010). Bandura (1994; 1997; 2010) motivasyonu zihinsel formuna göre şekillendiren farklı kuramlar olduğunu belirtmektedir.

Bu teoriler nedensel nitelik, sonuç-değer beklentisi ve bilişsel hedeflerden oluşmaktadır. Alanyazında birçok araştırmacının ileri sürdüğü fakat bu teorilere karşılık gelen teoriler de yer almaktadır. Nitelik teorisi, sonuç beklentisi teorisi ve hedef teorisi bu teoriler olarak ostaya konmaktadır. Bandura (1997) öz yeterlik inancının motivasyon üzerine etkisini açıklarken bu teorileri için birer anahtar kavram ifadesini kullanmaktadır. Bandura (1997), kalite kuramına göre öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler başarı ve başarısızlığı çaba ile ilişkilendirdiğini, başarısızlık durumunda ise kendilerini daha fazla çaba göstermeye çalıştığını ifade eder.

Sonuç-değer beklentisi teorisi ise motivasyonun, bireyin davranışının sonucuna ve sonucun bireyde i karşılık bulduğu değere göre düzenlendiğini, ancak bireylerin sonuca ulaşabileceklerine inanırlarsa harekete geçtiklerini savunur. Sonuç beklentisi de onları motive eden öz yeterlik inancı tarafından düzenlenen bir etkiye sahiptir (Bandura, 1994).

### 2.1.6.3. Duygusal Süreçler

Bireyin bir durumun üstesinden geleceğine dair inancı, güç durumlara karşı hissettiği gerilim, gerginlik, bunalım ve güdülenmesini etkiler. Bireyin öz yeterlik inancı,

yaşadığı güdülenme motivasyon, endişe ı, gerilim ve negatif duygular üstünde denetimsel bir etkiye sahiptir. (Güneri, 2018). Öz yeterlik inancının, insanın duyguları arasında arabuluculuk işlevi vardır. Öz yeterlik inancı düşük olan kişiler, kaygı ve stres gibi istenmeyen duygulara karşı zorlanmakta ve bu istenmeyen duygular üst düzeye ulaştığında yüz yüze kaldıkları zor olamayan sorunları da büyüterek motivasyonlarını bozabilmektedirler. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, rahatssızlık veren ve düşündürdükleri ile gerçek hayattan uzaklaştıran negatif duyguları ile başa çıkmada başarılıdırlar (Bandura, 1994).

#### 2.1.6.4. Seçim Süreci

Öz yeterlik inancı, gelişim ve seçim süreçleri üzerine etki ederek bireylerin yaşantıları süresince kariyer seçimlerinde ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olması, başarılı olabileceği bir mesleki alanda kararlı bir şekilde hedefe götüren ve ilgi duyduğu alanda bireye yol gösteren bir kararlılık sağlamaktadır (Bandura, 1994).

Böylece bireylerin seçimleri, kişisel gelişimleri ve yeterlilikleri için önemli bir faktör haline gelmekte ve kalıcı bir değişimler zinciri yaratmaktadır (Bandura, 1990). Dolayısıyla bireyin öz yeterlik inancı, bireyin eğitim ve meslek gibi seçimlerine etki etmektedir. Öz yeterlik inancı, bireyin yaşamıyla ilgili vereceği kararlarında belirleyicisidir. (Bandura, 1994). Sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki etkileşim diyagramına göre çevre ile kişinin davranışlarının birbirini etkilediği ifade edilmektedir.

Bandura'ya (1994; 2012) göre öz yeterlik inancı, bir eylemden önce ve sonra karar verme süreçlerini ve seçimleri etkilemekte ve bireyler eylemleriyle çevrelerini ve yaşantı seçimlerini belirleyebilmektedir.

Bandura (1995), insanların sorunlarla baş edebilme yeteneklerinin ötesinde sıkıntılarla yüz yüze geldiklerinde içinde oldukları çevre ile davranışlardan kaçındıklarını, rahatsızlık hissetmedikleri ve yaşamları için daha uygun olduğunu düşündükleri ortam ve eylemlere yöneldiklerini belirtmektedir. Baş edebilme yeteneğini Bandura (1993) onların yeterlilik ve ilgilerine hitap eden, kendilerini daha rahat hissedebilecekleri sosyal çevrelerine yönelerek bireysel gelişimlerini biçimlendirdiklerini belirtmektedir. Bu nedenle bireyin yapacağı herhangi bir seçim ya da yeterlilik, bireyin kendi değer ve ilgilerini etkileyerek yaşamına yön veren bir faktör olarak görülmektedir (Bandura,1997; 2010).

### 2.1.7. Öğretmen Öz Yeterliği

Eğitim, insanların ve sosyal yapıların ilerlemesindeki başat etkendir. Eğitimin de en önemli bileşeni öğreten konumundaki öğretmendir. Öğretmeni değerli kılan etmen, öğretmenin eğitim sisteminin hem parçası hem de düzenleyicisi olma konumudur (Taşdemir, 2007). Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmen öz yeterliğini geniş ve kapsamlı bir yaklaşımla incelemişler ve bir öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesini sağlamak için doğru ve uygun yöntemler kullanacağına ve buna ilişkin kendi donanımına olan inancı olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen öz yeterliğine yönelik birçok tanımlama yapılmıştır:

- Ashton (1984) öğretmenlerin öğrencilerin performansı üzerindeki etkilerine ilişkin mevcut kapasiteleri
- Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öğrencilerine etkin bir öğrenme yaşantısı konusundaki özgüvenlerine dair inançları,
- Uzel (2009) gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki algıları,
- Moè, Pazzaglia, Ronconi, (2010) öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olma, onları motive etme ve etkileme gibi konularda bireysel yeteneğine duyduğu inançları,
- Aydemir (2019) dışarıdan gelen müdahale ve karşılaşılan sorunlara takılmadan öğrencileri etkileme ve onları motive etme yeteneğine duyduğu güvenleri,
- Skaalvik ve Skaalvik (2010) ise öğretmenlerin var olan görevleri planlama, düzenleme ve sonuca ulaştırma konusunda kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlamışlardır.

Yukarıdan verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere, öğretmen öz yeterliği hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından önemlidir. Çünkü öğretmenin öğrenciyi etkilemesi, öğrencinin derse olan ilgi ve alakasını artırmaktadır. Öğretmen yeterli derecede motive olduğunda da çok çaba sarf etmekte, bu çabayla birlikte öğrenme süreci daha canlı ve güçlü olmaktadır. Öğretmenler iş hayatı boyunca meslektaşlarından, okul müdür ve müdür yardımcılarından, öğrencilerin ailelerinden etkilenmektedir. Öğretmenler de yaşamları boyunca edindikleri öz yeterlik algılarıyla eğitim-öğretim başarısını, kullanılan metodları, öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğrenim ve öğretim hayatları boyunca edinmiş olduğu deneyimler sonucu yüksek veya düşük olabilmektedir. Bu nedenle aldıkları

eğitimle yetinmeyen ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklenir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, eğitim sürecinde kendilerini ve öğrencilerini geliştirmek için kariyer süreçlerini etkileyen bir faktör olarak oldukça önemlidir. (Üredi ve Üredi, 2005). Öğretmen tüm kapılarını kapatmış öğrencinin kapısını biraz aralatmak ihtimaline karşı bile çabalıyorsa özyeterlik inancı yüksektir. Böyle bir inanç ancak ve ancak yeteneklerinin farkında olan ve sağlam deneyimleri sahip öğretmenlerde var olmakta, bu durum da tecrübelerin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini göstermektedir (Özata, 2007). Tosun (2000) öğretim becerilerinde kendine güvenen ve öğrencilerinin başarıları için beklentileri daima yüksek olan öğretmenlerin ders hazırlığı için daha fazla zaman harcadıklarını, öğretime karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve derslerinde teknolojiyi beraberinde de diğer yenilikleri kullanmaya yönelik daha istekli olduklarını ifade etmektedir. Hoy ve Spero'ya (2005) göre öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna inanan olan öğretmenler sınıflarında öğrencinin merkezde olduğu etkili ve özgün öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanmaya, bu yöntemleri geliştirmeye ve çeşitli materyaller geliştirip kullanmaya eğilimli olurlar. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Öğrenme çevresini düzenlemede etkili olma,
- Özel öğretime ihtiyaç duyabilecek bir öğrenciyi daha erken fark edebilme,
- Öğretmede daha istekli, coşkulu ve başarılı olma,
- Öğrenciyi motive etmede daha başarılı olma,
- Farklı yaklaşımlara ve güncel öğretim metodlarına açık ve yatkın olma,
- Öğretim programlarını kullanmada daha yetenekli olma,
- Öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etki oluşturabilme,
- Ders planı hazırlama konusunda sorun yaşamama,
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olma, Zamanı daha iyi planlayabilme,
- Öğrenci hata yaptığında, ona karşı daha az eleştirel yaklaşabilme,
- Karşılaşılan güçlükler karşısında sabırla davranıp çaba gösterme olarak görülmektedir (Karahan, 2008).

Düşük öz yeterlik inancına sahip bir öğretmenin bazı özellikleri ise şöyle sıralanmıştır:

- Monoton bir hayat yaşama

- Kendini yenilememe, farklı teknikler geliştirememe,
- Otoriter, sıkıcı ve tekrara düşerek öğretimi aksatma,
- Sorumluluk almama, problemle ilgilenmeme, öğrencilere rol model olmama,
- Hayattan zevk almama,
- Gelişen dünyada kendini yenilememe,
- Öğrenci ile sağlam iletişim kurmada sorun yaşama olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, 2010).

Öğretmen ve öğretmen adaylarında öz yeterlik inancının çaba, sebat ve bağlılığın yanı sıra öğrenci başarısı ve motivasyonu gibi birçok etkenle yoğun ilişkilerinin olduğu, yüksek öz yeterlik inancının zorluklarla baş etmedeki dayanıklılığı arttırdığı kanıtlanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2001).

Bir öğretmenin iyi öğretebilmesi için o öğretmende bulunması gereken temel yeterlikler literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bir sınıflandırmaya göre alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak sıralanan bu yeterlikler, MEB (2017) tarafından yakın zamanda yapılan bir güncellemeyle mesleki bilgi, mesleki beceri, değer ve tutum şeklinde sınıflandırılmıştır. İyi bir öğretmen olabilmek için ortak değinmeler içeren bu sınıflamalardaki yeterliklere sahip olmak çok önemlidir. Ancak her işte ve her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de bu genel yeterliklerin yanında, öğretmenin mesleği gerektiği gibi icra edebileceğine, öğretmenliği iyi ve başarılı yapabileceğine kısaca kendi yetkinliğine ve yeterliğine ilişkin inancı ve kendine güveni, en az bu yeterliklere sahip olması kadar önemlidir. Öğretmenin kendi öğretmenliğinin niteliğine olan güveni, başka bir ifadeyle yüksek öz yeterlik inancı, öğretmenin eğitim ve öğretim hayatında sorunların üstesinden gelebileceğine olan yüksek inancın ve güvenin etkisiyle, öğretim yaparken daha tutkulu ve istekli olmasını (Bıkmaz, 2004) sağlamaktadır.

#### 2.1.7.1 Öğretmen Öz Yeterlik Boyutları

Öz yeterliğin alana özgü yönlerine odaklanan Bandura (2006), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ni yedi yapı ile tanıttı: karar vermeyi etkilemek için yeterlik, okulu etkilemek için yeterlik kaynaklar, öğretim öz yeterliği, disiplin öz yeterliği, ebeveyn katılımını sağlama yeterliği, toplum katılımını sağlama yeterliği ve olumlu bir okul iklimi yaratma yeterliği. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) Ohio State Öğretmen Yeterlik Ölçeğini üç faktörle geliştirdi: öğretim stratejileri için yeterlik, sınıf yönetimi için yeterlik

ve öğrenci katılımı için etkinlik. Öğretmenleri okullarda görev yapan bireyler olarak vurgulayan Friedman ve Kass (2002), Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği'ni okul bağlamında öğretmen öz-yeterliği ve sınıf bağlamında öğretmen öz yeterliği olmak üzere iki ayrı boyutta geliştirmiştir. Chan (2008), alana özgü Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği'ni yedi alani içerdiğini belirtmiştir; yüksek yetenekli öğrencilere öğretme, sınıf yönetimi, rehberlik ve danışmanlık, öğrenci katılımı, çeşitliliği barındırmak için öğretme, zenginleştirilmiş öğrenme için öğretme ve meslektaşlar ve ebeveynlerle çalışma.

**Tablo 3.** Öz Yeterliğin Boyutları

| Araştırmacılar | Boyutlar |
|---|---|
| **Bandura (2006)** | 1. Karar vermeyi etkilemek için yeterlik,<br>2. Okulu etkilemek için yeterlik kaynaklar,<br>3. Öğretim öz yeterliği,<br>4. Disiplin öz yeterliği,<br>5. Ebeveyn katılımını sağlama yeterliği,<br>6. Toplum katılımını sağlama yeterliği ve<br>7. Olumlu bir okul iklimi yaratma yeterliği. |
| **Gibson ve Dembo (1984)** | Kişisel öğretim yeterliklerini öğretim etkinliği |
| **Friedman ve Kass (2002)** | 1. "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği"ni okul bağlamında öğretmen öz yeterliği ve<br>2. Sınıf bağlamında öğretmen öz yeterliği olmak |
| **Tschannen-Moran ve Hoy (2001)** | 1. Öğretim stratejileri için yeterlik,<br>2. Öğrenci katılımı için etkinlik,<br>3. Sınıf yönetimi için yeterlik |

Gibson ve Dembo (1984), Rand'ın iki maddeli ölçeğinin geçerliliğini ve güvenilirliğini geliştirmek için Rand maddeleriyle tutarlı iki faktör veren 30 maddelik bir ölçek geliştirdi. Bu araştırmacılar, iki faktörü yorumlamak için Bandura'nın bilişsel sosyal öğrenme öz yeterlik teorisine başvurdu. Bandura'ya (1977) göre motivasyon, insanların belirli eylem yollarını (yeterlilik beklentileri olarak adlandırılır) yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları ve bu eylemlerin olası sonuçları hakkındaki inançları (sonuç beklentileri olarak adlandırılır) tarafından belirlenir. Gibson ve Dembo, birinci faktör kişisel öğretim yeterliklerini (alfa=.75) etiketlediler ve bu faktörün öz-yeterliği değerlendirdiğini varsaydılar. İkinci faktör, öğretim etkinliği (alfa=.79), sonuç beklentisini yakaladığı varsayılmıştır.

Öğretmen öz yeterliği üzerine araştırmaların geçmişi 1970'lerde RAND organizasyonu tarafından yürütülen ve Rotter'in (1966) kontrol odağı çerçevesine dayanan çalışmalara kadar uzansa da bu yaklaşımı önerenler Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) olmuştur. Öğretmenlerin sınıftaki rolünün farklı yönlerine

dayanan Bandura'nın teorisine uygun olarak yaygın olarak benimsenen öğretmen öz yeterlik modeli. Modelleri, öğretmenlerin tüm öğretim boyutları için eşit derecede yeterli hissetmelerine gerek olmadığını öne sürerek, öğretmen öz yeterliliğinin bağlama özgü doğasını vurgular. İki geniş boyut belirlediler: öğrenme sürecini kolaylaştırmak için mevcut kaynaklarla ilgili öğretim görevi ve bağlamı ve kişisel yeterlilik, bireyin becerileri, bilgisi ve kişilik özellikleri ile ilgilidir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bu iki boyutun etkileşimi, kişinin öz yeterlik yargısı ile sonuçlanır. Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001), öğretmenlerin öz yeterliğinin üç boyutunu içeren, alanda en yaygın kullanılan ölçüdür: sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri için, her biri bu çalışmaya dâhil edilmiştir (Akt. George, Richardson ve Watt, 2018).

#### 2.1.7.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler

Yukarıda tartışıldığı gibi, öz yeterlik inançları, yeterlik oluşturma deneyimlerinden ve bir dizi bağlamsal değişkenden etkilenmektedir (Bandura, 1997; Guo ve diğerleri, 2011). Eğitim alanında, sınıf içi süreçler öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilenmekte ve öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenme öğretme sürecinde önemli unsur olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları çeşitli durumlardan etkilenmektedir (Cappella, Aber ve Kim, 2016; Guo ve diğerleri, 2011).

#### 2.1.7.3. Öğretmen Özellikleri

Öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde etkisi olan etkenlerden biri öğretmenlerin deneyimleridir. Ustalık deneyimleri, öz yeterlik inançlarına en güçlü katkıda bulunanlardır (Bandura, 1997; Mulholland ve Wallace, 2001). Öğretim bağlamında, öğretmenler gelecekteki beklentilerini yerleştirmek için önceki başarıların gerçek deneyimlerini kullanmaktadır. Bir öğretmenin alandaki görev süresinin uzunluğu, bu tür ustalık deneyimlerine sahip olma fırsatını dikte edebileceğinden, birçok çalışma öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile olan ilişkiyi araştırmıştır, ancak bulgular tutarsız görünmektedir. (Aydın ve Woolfolk Hoy, 2005). Tschannen-Moran ve Hoy (2007) acemi öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha düşük öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya koymuş, ancak bazı araştırmalar ise öğretmenlerin deneyim yıllarının öz yeterlik inançları ile ilişkisiz olduğunu bildirmiştir (Pas, Bradshaw ve Hershfeldt, 2012; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). Pas ve arkadaşları (2012) öğretmenlik deneyiminin hem başlangıç seviyeleriyle hem de öz yeterlik inançlarındaki büyüme oranıyla ilişkisiz olduğunu bulmuştur. Öz yeterlik inançları ile yılların deneyimi

arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını öne sürülmekte (Klassen ve Chiu, 2010), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının erken dönemden ortalarına kadar arttığını ancak sonrasında azaldığını ortaya konmuştur.

Öğretmen eğitimi, öğretmen için mevcut olan pratik bilgilerle ilişkisi nedeniyle, öğretmenlerin sınıftaki başarı veya başarısızlık deneyimlerini şekillendiren bir başka önemli faktör olarak görülmektedir. Bir öğretmenin sınıf yönetimi teknikleri ve öğretim stratejileri konusunda desteklemesi, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilemek için gerekli eylemleri gerçekleştirme kapasitesine inanabilmesini ve bu da olumlu ustalık deneyimleri ile sonuçlanabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim geçmişi ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar, eğitim düzeyinin artması ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011), Pas ve diğerleri (2012) ise eğitim düzeyinin öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öz yeterlik inançlarının zaman içinde büyüme oranı ile ilgisi olmadığı ortaya koymuştur.

Öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin mevcut ağırlıklı olarak öğretmen adaylarına odaklanmış ve çeşitli öğretmen özellikleri, sınıfın özellikleri ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye ilişkin karışık sonuçlar ortaya konmuştur (Guo ve diğerleri, 2011; Klassen ve diğerleri, 2011). Mesleğe başlamadan önce ve mesleğe girdikten sonra alınan eğitim, öğretmenlere öz yeterlik inançları için önemli bir kaynak olan ustalığı deneyimleme fırsatları sunarken, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular hizmet içi eğitime genellenemeyebilir. Öğretmenlik deneyimleri hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler için farklılık göstermektedir. Örneğin, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler, öz yeterlik inançlarını etkileyebilecek farklı düzeylerde sosyal destek deneyimlerler. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi sırasında, öğretmen adayları, öğretmen eğitim kurumlarından sosyal destek alırlar ve bu sosyal destek genellikle geri çekilir. Öğretmenlik uygulaması sona erer ve öğretmenler profesyonel öğretime geçiş yapar (Aydın ve Woolfolk Hoy, 2005). Ayrıca, öğretmen adayları, genellikle kendi bilgi ve becerilerine daha fazla güvenen hizmet içi öğretmenlere kıyasla, öğretmen eğitimi kurumlarında edindikleri bilgi ve becerilerin yeterliliği konusunda daha fazla belirsizlik göstermektedirler (Dong, Chai, Sang, Koh ve Tsai, 2015).

Dolaylı deneyimler (yani, başkalarının deneyimlerini gözlemleme veya duyma) ve sözlü ikna (yani, başkalarıyla kendi ve başkalarının deneyimleri hakkında konuşmak

gibi etkileşimli deneyimler) gibi deneyimlerde öğretmenlerin öz yeterliğini etkilemektedir. Meslektaşlarla sınıftaki durumlar hakkında düşünmek, bir öğretmenin, örneğin sorunlu davranışlar gibi sınıf zorluklarını, meydana geldikleri zamandan daha az duygusal olarak yüklü bir ortamda değerlendirmesine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, bir meslektaş, öğretmenin öz yeterlik inançlarına zarar verebilecek bir öğretim durumunda başarısızlıkla ve ilişkili duygularla başa çıkmasında öğretmene destek olabilmekte ve böylece sözlü ikna sağlayabilmektedir (Klassen ve diğerleri, 2011).

Araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik inançları için meslektaş dayanışması ve iş birliğinin önemini vurgulamıştır (Guo ve diğerleri, 2011; Henson, 2001; Klassen ve diğerleri, 2011; Mulholland ve Wallace, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmenlerin diğer öğretmenleri öğretirken gözlemleme fırsatları yoksa veya meslektaş desteğine sahip değillerse, dolaylı deneyim veya sözlü ikna gibi önemli etkinlik artırıcı deneyim kaynaklarından mahrum kalabilmektedir (Mulholland ve Wallace, 2001). Sonuç olarak, rol model olarak meslektaşların eksikliği etkili öğretim için önemli bir kısıtlama olabilmektedir (Mulholland ve Wallace, 2001). Buna karşılık, sınıf zorluklarını ele almak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışmak, öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir (Henson, 2001). Tschannen-Moran ve Hoy (2007), meslektaşları ile iş birliği yapma fırsatlarının öğretmenler arasında daha yüksek öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğunu, Henson (2001) ise iş birliğindeki kazanımların, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarındaki büyüme ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Erken çocukluk eğitimi sınıfları, yaşa uygun bir öğretmen-çocuk oranını korumak için genellikle sınıfta birden fazla yetişkin içermektedir. Bu nedenle, meslektaş desteği, okul öncesi öğretmenleri arasında daha yüksek öz yeterlik inancının ortaya çıkmasına fırsat sağlamaktadır (Pas ve diğerleri, 2012).

#### 2.1.7.4. Sınıfın özellikleri

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirli bir bağlama özgü olduğu vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin içinde bulundukları kurum ya da sınıf öz yeterliği etkileyen bağlamlardan biri olarak görülmekte ve bu bağlamın dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Aydın ve Woolfolk Hoy, 2005; Guo ve diğerleri, 2011, s. 962). Öğrenci sosyoekonomik durumu (SED) genellikle bağlamsal risk faktörü olarak tartışılmaktadır. Adams ve Forsyth (2006) öğrenci SED'un öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak düşük SED'li okullardaki öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inançları bildirdiklerine yönelik

kanıtlarda bulunmaktadırr (Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2012). Ayrıca araştırmalar, yüksek yetenekli öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin, öğrenciler arasında daha geniş bir yetenek düzeyi yelpazesine sahip okullardaki meslektaşlarına nazaran ileri seviyede öz yeterlik inançları bildirdiklerini saptamıştır (Chong ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci davranışlarına ilişkin algıları, öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin davranış sorunları öğretmenin öz yeterlik inançlarını zorlayabilmektedir. Birçok yıkıcı öğrenci davranışıyla karşı karşıya kalan sınıflardaki öğretmenler, başarı deneyimlerinden yoksun olabilmekte ve bunun sonucunda öğretim yeteneklerini sorgulayabilmektedir. Buna karşılık, öğrenciler görevle ilgili davranışlarda bulunduklarında ve sınıfın davranışsal beklentilerine uyduklarında, öğretmenler öğretim performanslarını başarılı olarak algılayabilmekte ve öğretme yetenekleri konusunda kendilerine daha fazla güven duyabilirlmekte, bu algı da onların öz yeterlik inançlarını artırabilmektedir (Guo ve diğerleri, 2011).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkili öğretmen özelliklerini ve sınıf düzeyindeki faktörleri araştıran önceki araştırmalar önemli kanıtlar sağlamıştır (Guo ve diğerleri, 2011; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Guo ve ark. (2011), öğrenci katılımının daha yüksek olduğu sınıflardaki öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inançları sergilediklerini bulmuşlardır. Bu tür sınıf-öğretmen etkileri, "sınıf özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliğini etkilediği (yani öğretmen özellikleriyle olan ilişkileri aracılığıyla)" mekanizmaların anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir (Guo ve diğerleri, 2011). Farklı çocuk gruplarına uyum sağlamak, öğretmenler için zorlayıcı ve stresli olabilmekte, öğretmenlerin öz yeterlik inançları değişebilmektedir (Guo ve diğerleri, 2011).

#### 2.1.7.5. Mesleki Gelişim Programları

Öğretmen etkinliğini artırmaya yönelik mevcut çabalar, büyük ölçüde müfredata ve/veya öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek için eğitimlerinin iyileştirilmesine odaklanmışken, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimde daha az ilgi görmüştür (Guo ve diğerleri, 2011; Ross ve Bruce, 2007). Çalışmalar sınırlı olsa da mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirme olasılığına dair kanıtlar bulunmaktadır. İlkokul öğretmenleriyle yapılan iki çalışma, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını açıkça hedef alan müdahalelerin etkilerini test etmiştir (Mintzes, Marcum, Messerschmidt-Yates ve

Mark, 2013; Ross ve Bruce, 2007). Mintzes ve ark. (2013) ve Ross ve Bruce (2007), dolaylı deneyimler sağlamaya yönelik profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Öz yeterlik inançlarının teorik modelleri, yeterlik oluşturucu deneyimler kazanmanın olumlu öz yeterlik inançlarının gelişimini destekleyebileceğini iddia etmektedir (Bandura, 1997; Wyatt, 2013). Motivasyon ve mesleki öğrenmenin yeni bir bütünleştirici çerçevesi, etkinlik oluşturma deneyimlerinin dört ana kaynağının (yani, ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve fizyolojik uyarılma) öğretmenlerin mesleki gelişimi için kilit bir rol oynadığını öne sürmektedir (Durksen, Klassen, ve Daniels, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini derinleştirme fırsatlarına sahip oldukları, yansıtmayı teşvik eden ve onları yeni uygulamalarla donattıkları, tamamı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirme potansiyeline sahip bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Durksen ve diğerleri, 2017). Profesyonel bir öğrenme deneyiminden sonra bir öğretmen, yeni öğrenilen bir öğretim stratejisini uyguladığı için daha yüksek öğrenci katılımı gözlemleyebilmekte ve bu da öz yeterlik inançlarını artırabilmektedir.

## 2.2. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, bireylerin karşılarına çıkan güçlüklerde ortaya çıkabileceği gibi toplumların karşılaştıkları güçlüklerde de ortaya çıkmaktadır. Bireyin yaşantısının evrelerine göre değişiklik gösteren bu durumlar, yaşamın ilk yıllarında genellikle yaşamsal ihtiyaçlar ve bunların giderilmesine yönelik problemler iken ilerleyen yıllarda bu problemler yerini daha karmaşık duygusal ve sosyal problemlere bırakmaktadır. Bireyin bu problemleri çözebildiği oranda hayata daha rahat uyum sağlaması ve ruh sağlığını koruması mümkün olmaktadır (Büyükkaragöz, 1994).

### 2.2.1. Problem ve Problem Çözme

Proble kavramı köken olarak Latince'deki "Problema" kelimesinden ortaya çıkmış, etimolojik olarak Latince kökenli "Proballo-belirgin engel" kelimesinden türetilmiştir. Türkçe'de ise "sorun" kelimesi ile İngilizce'den dilimize geçen "problem" kelimesi eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu problemi, "araştırarak öğrenilmesi, düşünülerek çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gereken durum" veya mecaz anlamıyla "sıkıntı veren durum, dert" şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2020). Problem, kişinin amaca ulaşırken ortaya çıkan engellerle başa çıkmayı düşünme durumudur. Bu

durumda fiziksel veya zihinsel açıdan bireyde rahatsızlık oluşturan, karar verme sürecini etkileyen durumlar olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2005). Problemi daha detaylı şekilde, kişinin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlar nedeniyle içerisinde bulunduğu durumdan kurtulmak için tepki ortaya koymasına engel olan, sağlıklı bir biçimde davranmasına etkide bulunan, normal hayatında kişinin karşılaştığı engeller olarak tanımlanabilmektedir. Bu engeller kişinin çevresi ya da kendisi sebebiyle ortaya çıkabilen yaşam durumları olarak da tanımlanmaktadır. Problem, olayın zamanı, kestirilebilirliği ve beceri azlığı gibi sebepler olarak görülmektedir (D'Zurilla ve diğerleri, 2004). Her durumda, bir problem çözülmesi veya çözülmesi zor bir konu, şüpheli bir durum veya şüphe ve belirsizlik içeren karmaşık bir görev olarak kabul edilmektedir (Jonassen ve Hung, 2012). Gelişimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen kalıtsal ve çevresel farklılıklara göre her insanın aynı olmadığı varsayıldığında, aynı gibi görünse bile problem olarak görülen durum her birey için farklı olmaktadır (Yılmaz, 2013).

Problem ile ilgili tanımlara bakıldığında aslında benzer tanımlar oldukları görülmektedir. Sonuçta her bir problem analitik bir düşünme ve dikkat gerektirdiğinden, sıradan bir zorluk veya sorun, bir grup kural ya da bir modelin uygulanmasıyla çözülebiliyorsa, bu durum problem olarak kabul edilmektedir (Aksu, 1985). Altun (2000)'un; problemi ilgili tanımlamaların ışığında üç ana özelliğiyle ifade etmektedir:

1. Bireysel olarak ele alındığında karşılaşan kişi açısından güçlük olarak kabul edilmesi,
2. İlgili bireyin çözümüne ihtiyaç duyulan bir karmaşa olması,
3. Bireyin, problem durumuna yabancı olması ve bunu çözmek için hazırlıklı bir durumda olmasıdır.

Fisher (1987) problemi bir formülle açıklayarak sunmaktadır. Fisher problemi, "hedef ve engelin bir arada karşımızda bulunması" durumu olarak tanımlarken, Polya (1981) problemi çözüme ulaşmak ve çözümün daha anlamlı bir hale gelmesi için en uygun yolun bilinçli bir şekilde bulunması olarak ifade etmektedir. .

### 2.2.2. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi bir konu kapsamında 20. Yüzyılın başlarından itibaren eğitimciler ve psikologlar tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Bu anlamda ilk görüşlerden biri Thorndike (1911) tarafından ortaya konan ve yaptığı birtakım deneyler sonucunda problem çözmeyi çözüme götürecek deneme-yanılma davranışlarından oluşan

bir süreç olarak açıklamaktadır. Dewey (1910), Thorndike'ın düşüncelerinin aksine "problem çözmenin birbirini izleyen adımlardan oluşan bilinçli bir süreç olduğunu" belirtmektedir. Bir Gestalt psikoloğu olan Köhler (1929), problem çözmeyi içgörü ile açıklamıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Bilen (1996), problem çözmenin tanımını üst düzey bilişsel becerelerin oluşmasında kullanılan bir teknik olarak yapmıştır. Wicklegren, sağlıklı bir problem çözme sürecini dört aşamada açıklamaktadır: Bunlar; "verilerin tanımlanması, gerekli işlemlerin belirlenmesi, sonuçların oluşturulması ve hedeflerin belirlenmesi" aşamalardır (Gelbal, 1991). Kuzgun ise (1992) problem çözme aşamasında başarılı olmanın kriterini öncelikle problemi doğru tanımlamaya bağlı olduğunu ifade etmektedir. Doğru tanımlamanın çözüme giden süreçte doğru yaklaşımı da beraberinde getirmesi mümkündür. Dolayısıyla problemle ilgili yeterli bilgiye sahip olmanın olası çözüm etkinliğini artırdığı belirtilmektedir.

Problem çözme, bir amaca ulaşmak için süreçte karşılaşılan zorlukları yenme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1971). Talman ve ark. (1993) problem çözme sürecinin "insanda hayal kırıklığı ve belirsizliğin olduğuna dair bakış açısı kazandırdığını; kişinin amaca ulaşmada bir zorluğun varlığının farkında olması gerektiğini" belirtirler. Bu zorluğun bir sorun gibi görüldüğü, bu durumda olağan davranışların yeterli olmadığı ve insana yabancı bir yaşantının varlığı ifade edilmektedir.

Duman (2011), problem çözme kavramını, istenen hedefe varmak amacıyla etkin yöntem ve eylemleri tercih etmek ve hayata geçirmek şeklinde ifade eder; Problemi çözmenin insanın bir gerekliliği olarak belirtir ayrıca insanın problemin farkına varmasıyla zihinsel bir faaliyetin ortaya çıktığını belirtir. Bununla birlikte problem çözme öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir (Bingham, 1971). D'zurilla ve Goldfried (1971) problemi, çözümü için gerekli öğrenme sürecinde yer alan bir olay olarak tanımlamaktadır. Problemin çözümünde problem durumuyla baş edebilmek adına sonuca ulaşma kapasitesi yüksek alternatiflerin seçimi ve böylelikle olabilecek en iyi çözüm ihtimalini artırdığını belirtmektedirler.

Problem çözme süreci, bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda gereksinimlerine cevap vermesini kolaylaştırırken, bireye karşı karşıya kaldığı engel ve güçlüklerle başa çıkmada sahip olduğu birikim ve yeteneklerini gösterme şansı vermektedir. Bu süreç, bireyin özgüvenini artıran olumlu bir etkiye sahiptir (Erden ve Akman, 2014). Problem

çözme sürecinde mevcut bilgilerini kullanan insan, bu süreçte farklı bakış açısı ile maharetler de kazanır (Sönmez, 2011). Cüceloğlu'na (1990) göre problem, "günlük yaşamda karşılaşılan ve ulaşılmak istenen amaca engel olan tüm engellerdir". Ayrıca problemler uzun süreli, kısa süreli, kolay veya karmaşık yapıdadırlar. Çözümleri, problemlerin türlerine ve güçlüklerine göre değişen bir durum olarak açıklar.

Hiçbir sorunun tek kesin doğru çözümü yoktur; Belirli metodlarla bazı problemlerin muhtemel çözümlerine ve mutlak sonuçlarına ulaşmanın imkânsızolmadığı belirtilmektedir. Problemler basit ve genellikle tek bir çözüme sahip olabildiği gibi, bazı problemler ise karmaşık bir yapıda, çok boyutlu ve yaratıcı bir düşünmeyi gerekli kılan bir yapıya sahip olabilmektedir. Yaratıcı problem çözme süreci ise gündelik hayatta karşımıza çıkan problemlerin farklı taraflarının fark edilmesi ve problemin çözümü için alışılmadık çözümler bulunması anlamına gelmektedir (Senemoğlu, 2012).

Mayer (1983) problem çözmeyi, bireyin problemi incelediği, önceki bilgileri ile çözüme geçtiği çok basamaklı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Chiew ve Wang (2004) problem çözmeyi, bireyin düşünerek istenilen hedefe ulaşmanın bir yolunu bulduğu bilişsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Dewey'e göre (1910), problem çözmenin aşamaları; Algılanan zorluk, sorunu belirlemek ve sınırlamak, mümkün olan çözümleri önermek, gerekli delilleri toplamak ve ilgili soruları yanıtlamaktır. Bowen ve Roth problem çözümünde bazen alışılagelmişin dışında farklı bilgi, davranış ve yeteneklerin kullanılabildiğinden bahseder. Problem çözmede orijinallikten, hayal gücünün etkisinden ve yaratıcılığın da dâhil olduğunu ifade eder (akt. Çakmak ve Tertemiz, 2002). Bingham (1998) ise, problem çözmenin kesin bir stratejisi olmadığını, çözümlerin zamana ve duruma göre değişebileceğini vurgular. Problem çözme, arzulanan hedefe ulaşırken karşılaşılan engelleri aşmak için çaba gösterilmesi gerektiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, üst düzey bilişsel bir süreç olmakla birlikte, engelleri aşarak sonuca ulaşma işlemler sürecidir.

Problemle ilgili çözüm üreten seçeneklerin farkı, anlatımı, seçimi, sonucun seçimi, uygulanması ve değerlendirilmesi genellikle problem çözme süreçlerinde izlenen temel ve genel aşamalardır (Çakmak ve Tertemiz, 2002). Fakat problem çözme sürecinin arzu edildiği gibi gerçekleşmesi için, ihtiyaç duyulan basamakların belirlenmesi, uygulanması ve bu sürecin de uygun bir şekilde gözlemlenmesi gerekmektedir (Öztürk, 2009). Problem çözme, bir sorunla karşılaşıldığı zaman sorunu ortadan kaldırmak için izlenilecek sürecin bilincinde olmak (Altun, 2000), çözüm için yapılacak işlemlerin

bilinçli olarak araştırılmasıdır (Polya, 1957). Morgan (1995), karşılaşılan zorluğu en iyi şekilde ortadan kaldırma sürecini problem çözme olarak adlandırmaktadır. Kişilerin gündelik hayatlarında, eğitimlerinde ya da profesyonel yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözüme ulaştırabilmeleri için belirli işlemler dizini takip ederek çözüme daha rahat ulaşılabilecekleri düşünülmektedir (Yaylı, 2018). Kısaca problem, çözülmesi gereken matematiksel ve bilimsel problemlerden, günlük hayatta karşılaşılan fiziksel, duygusal ve davranışsal pek çok hususu içerisinde barındıran bir kavram olarak karşımızda durmaktadır.

Problem çözen kişinin etkileşimli ve tepkisel davranışları, başarılı bir çözüme doğru ilerleyen çözüm sürecinde pozitif bir değişim göstermektedir. Birey problem çözme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşma çabasındayken bir yandan da bir amaca ulaşma çabasındadır. Problem çözme sürecinde birey, engelleri azaltırken ve koşullara uyum sağlarken gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı iç dengeye getirmenin yollarını arar. Problem çözme; Edinilmesi ve öğrenilmesi gereken bir beceri olduğu gibi sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Problem çözme enerji, çaba, uygulama ve zaman gerektiren bir süreçtir. Çok yönlü olarak yaratıcı düşünceyi duygular, eylem, irade, akıl ve zekâ ile birleştirir ve aynı zamanda amaç, ihtiyaçlar, alışkanlıklar, tutumlar, yetenekler, inançlar ve değerlerle de ilişkilidir (Aksu, 1998).

Kneeland (2001) var olan olay ve ideal olay arasındaki farkılılıkları kaldırabilme becerisini problem çözme becerisi olarak tanımlamıştır. Heppner ve Krauskopf (1987) kişinin duyuşsal ve zihinsel süreçleri, tutum ve davranışları dizisi olarak problem çözmeyi tanımlamış, problem çözmenin birey ve çevre kaynaklı güçlüklere uyum sağlama süreci olduğunu belirtmiştir. , Zihinsel beceri gerektiren problem çözme becerisinin doğurudan gözlemlenemeyen, tutum ve önsezi özelliklerini de kapsayan kompleks bir süreç olduğunu belirtmiştir. (Korkut, 2002). John Dewey, problem çözme yönetimini öğretim amaçları için kullanmanın avantajlarını vurgularken bu dönemi şöyle açıklıyor; Farkına varma, sebep-sonuç ilişkilerine ulaşma, deneme yanılma gibi etkinlikleri içerdiğini vurgulamaktadır (Sönmez, 2008). Birden çok sürecin aynı anda kullanılmasını imkân tanıyan bir öğrenme süreci olan problem çözme (Arı ve Şahin Seçer, 2003), daha önceki yaşantı ve tecrübelerle öğrenilen kuralların basit halde kullanılmasının ötesine geçerek, farklı ve daha önce denenmemiş çözümler üretmek olarak da ifade edilmiktedir (Korkut, 2002).

Bireylerin problem çözmede güçlük çekmesi ve probleme farklı çözümler üretmesi, bireyin yaratıcılık yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur. Bireylerin problemlere verdikleri cevaplar değişebilir. Aynı şekilde sorunun çözümüne karar vermemek ve çözüm üretmemek, var olan sorunu yok saymak, sorunun başkaları tarafından çözülmesini beklemek, karar verme sürecini ertelemek gibi alternatif çözüm yollarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birey herhengi bir tavır göstermeden sorunların yok olması mümkün değildir (Korkut, 2002). Bu açıdan sorunu çözecek kişinin önce sorunu tanımlaması ve ardından çözüm için eylemde bulunması gerekir (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2012).

Problem durumu bireyden bireye farklılaşır. Kişilerden birine göre sorun olarak tanımlanan yaşantı, bir diğerine göre sorun olarak tanımlanmayabilir. Mevcut sorunun çözümü belli adımlarda ve belirli bir sürecin sonucunda oluşur. Sorunlar fiziksel, duygusal, basit ve karmaşık, kısa ve uzun zamanlı ve iş hayatıyla ilgili nedenlerden kaynaklanabilir. Bunlara benzer sorun durumları iç içe geçerek karmaşık ve devasa sorunlar oluşturabilir. Bir problem çözülürse sonraki süreçte problem olarak karşımıza çıkmaz (Cüceloğlu, 1997). Çocuk daha önce öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri probleme bilimsel şekilde bakabilmek amacı ile kullanır. Birey, problemle ilgili konuyu daha küçük birimlerde ele alır, gözlemleyerek ve deneyerek çözüm bulmaya çalışır. Böylelikle birey konuya öznel olmayan bir bakış açısıyla yaklaşır ve konu hakkında topladığı verileri inceleyerek ve sentez oluşturarak genellemelere ulaşır (Güney, 2006).

Problem çözme ilgi ve merakla başlar. İlgi ve merak, bireylerin yaşadığı ortama uyum sağlamaları için gerekli bir beceridir. Bazı bireylerde sorunları çözememek öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir başarısızlık hissine neden olabilir. Problem çözme, bireysel ihtiyaçların ve bireyin duygularının dikkate değer bulunduğu, bireyin düşüncelerinin tartışıldığı, merakın teşvik edildiği ve öğrenmenin gerçek bir amaç uğruna yapıldığı bir ortamda daha etkin gerçekleşmektedir (Bingham, 1983).

### 2.2.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

Problem çözme sürecinde çözümde yardımcı olması bakımından birçok tavsiye içeren yöntemler vardır. Fakat problemlerin çözümü zamana, duruma ya da kişilere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bireyler, problemin çözümünün farklı aşamalarında, değişik düşüncelerle yaklaşabilmekte ve farklı yollar izleyebilmektedir. Problem çözme süreci belirtilen faktörlere göre değişiklik gösterse de araştırmalarca kabul görülmüş ve

benimsenmiş belli aşamaları içermektedir. Bingham (2004) bunları şu şekilde sıralamıştır (Akbayır, 2019):

- Problemi anlayarak onu çözme gereksinimi hissetmek,
- Problemi tanımlayarak etkilediği noktaları ve varsa sebep olduğu başka problemleri belirlemek,
- Problemle ilgili araştırma yapıp probleme ilişkin bilgileri toplamak,
- Problemle ilgili toplanan bilgileri düzenlemek ve sınıflandırmak,
- Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları belirleyerek bunlar içinden en doğru olana karar vermek,
- Karar verilen çözüm yolunu uygulamak ve uygulama sonuçlarını değerlendirmektir.

Sternberg ve Davidson (2003) problem çözme sürecini;

- Sorunu belirlemek ve tanımlamak,
- Sorunu zihinsel olarak tanımlamak ve veriler toplamak,
- Bir çözüm stratejisi belirlemek,
- Problem hakkında toplanan verileri sınıflandırmak,
- Problemi çözebilmek için zihinsel ve fiziksel kaynakları tahsis etmek,
- Problemi çözmek için uygulanacak yöntemi seçmek ve uygulamak,
- Problemin çözümünü doğruluk açısından değerlendirmek olarak tanımlamaktadır.

Prpblem çözme sürecini D'Zurilla ve Goldfried (1971) aşağıda belirtilen aşamalarda ele almışlardır. Bireyler bu aşamalarda her zaman aynı sırayı takip etmek ya da hepsini kullanmak zorunlu değildir. Problemin türüne ve konusuna göre izlenen adımların sırası da değiştirilebilir veya bazıları kullanılmayabilir (Taylan, 1990). Bu aşamalar;

- Genel yaklaşım,
- Problemin tanımı,
- Seçeneklerin belirlenmesi,
- Karar aşaması ve
- Değerlendirmedir.

Problem çözmenin aşamaları, Ross ve Kennedy (1990) tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Sezgin, 2011);

- Problemin anlaşılması,
- Problemi analizi,
- Benzer problemlerin nasıl çözüldüğünü araştırıp karşılaştırma,
- Alternatif çözüm yollarını belirleme,
- Çözüm yoluna karar verme ve uygulama,
- Sonuçları değerlendirme, kontrol etmedir.

Bazı kişiler problemin çözümü için özgün ve etkin yöntemleri araştırıp uygulamak yerine sadece geçmişteki çözüm yollarını kullanmaktadır Bunlar bazen etkisiz yollardır ve bu, kişinin hayal kırıklığına uğramasına neden olabilmekte ya da problem çözülse bile daha etkin çözüm yolları göz ardı edildiği için, problemin çözüm süreci uzamakta veya gerçekçi bir çözüm sağlanamamaktadır. Burada önemli olan sorunlara yaratıcı çözümler bulmak ve geçmişten beri süregelen çözümler yerine özgün fikirlerle daha etkili bir çözüm üretmektir (Nazlı, 2013).

### 2.2.4. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Faktörler

#### 2.2.4.1. Duyuşsal Faktörler

Problem çözmede istekli olmayıı Baykul (2002) duyuşsal faktörler baraşıya karşı istek, problemin çözümüne ve problme karşı ilgili olmak, kendine güven, stres, kaygı, sabır ve azim olarak adlandırmaktadır (Baykul, 2002).

Bireyin hissettiği bir ihtiyacını karşılamak için gösterdiği tüm çaba güdülenmeyi ifade etmektedir. Morgan (2011) problem çözmede motivasyonun bireyler için önemine dikkat çekmektedir. Motivasyon, bireyi sorunun çözümü için eylemde bulunmasını, düşüncelerini yönlendirmesinei ve sorun çözme basamaklarını bir araya toplamasına yardımcı olduğunu beliritir.

#### 2.2.4.2. Bilişsel Faktörler

Problem çözmeyi etkileyen temel faktörler arasında zekâ kavramı da yer almaktadır. Çırak' a göre (2012), zekânın birçok farklı tanımı vardır ve bu tanımların kesişen üç özelliği vurgulanmaktadır. Bu üç özellik; bir insanın bir şeyi öğrenme potansiyeli, insanın sahip olduğu birikimler ile karşılaşacağı yeni koşullara ve çevresine adapte olabilme yeteneğidir. Bingham'a göre (1971), problem çözme süreci, problem çözmenin farklı yönlerini ele alarak zekânın, duyguların ve iradenin, sürecin içinde olduğuyla ilgilidir.

Kalaycı (2001), problem çözmede belirli düzeylerde yaratıcı düşünmenin önemine işaret etmektedir. Bu durumda yaratıcılık ve problem çözme kavramları ilişki halindedir. Yaratıcılık problem çözmede gereklidir ve yaratıcılık içeren süreç, problem çözmede daha etkinbir çözüm olduğunu vurgular.

#### 2.2.4.3. Deneyimler

Kişinin ilgileri, inandıkları, değer yargıları, duyguları, eylemleri, sözleri ve çalışmaları geçmiş yaşamı ve en azından kısmen gelecekte yapacağı işleri belirlemekte etkilidir. Bir problem esnasında kişi, ipuçları ve bu konuda fikir edinmek için önceden sahip olduğu bilgileri kontrol ederek problem için çözüm yolları aramaktadır. (Bingham, 1971).

### 2.2.5. Problem Çözme Yaklaşımları

Problem çözme ile ilgili literatürde birçok geliştirilmiş yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenleri; içgüdüler yoluyla problem çözme, deneme-yanılma yoluyla problem çözme, kavrama yoluyla problem çözme, hazır modellerle problem çözmedir.

#### 2.2.5.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme

1900'lü yılların ilk dönemlerinde araştırmacılar, içgüdüyü belirli bir türe özgü, doğuştan getirilen, davranış kalıpları olarak tanımlanmıştır (Morris, 2002). Zembat ve Unutkan (2003) ise içgüdüyü, öğrenmenin etkisi ile çok değişmeyen, bireyin doğasında olan eylemler olarak ifade etmektedir.

Bazı araştırmacılar, çocukların yetişkinlere göre ihtiyaçlarını içgüdüleriyle daha fazla karşıladıklarını ve bu sayede sorunlarını çözdüklerini belirtmektedirler (Zembat ve Unutkan, 2003). Bu görüşlere ek olarak pek çok araştırmacı içgüdüsel davranışların insanlardan daha çok hayvanlarda görüldüğünü belirtmektedir. Benzer şekilde bireylerin bazı içgüdüsel davranışları varlığı bilinse de bu davranışların öğrenmeyle farklılaştığını; içgüdünün insan davranışlarında erken dönemlerde etki düzeyinin daha fazla olduğunu belirtmektedir (Çırak 2012).

#### 2.2.5.2. Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Öğrenme kuramlarında var olan ve davranışsal yaklaşımlarda ifade edilen edimsel koşullanmanın problem çözme temelli olduğu ifade edilmektedir. Problem çözmeyi deneme yanılma ile anlatan ilk teorisyen Thorndike'tır. Yaptığı deneylerde kafese tutulan aç bir hayvanın kafesten çıkıp yiyeceğe ulaşmak için çeşitli davranışlar denediğini

belirterek; tesadüfen yemeğe ulaştığını tespit etmiştir. Hayvan aynı kafese pek çok kez kapatılmış ve sonuç vermeyen davranışları tekrarlamaktansa sonuç ulaştıran davranışlar sergilediği görülmüştür (Erden ve Akman, 2014).

Kişi, problem çözmede deneme yanılma yöntemini kullanırken, problem karşısında pek çok davranış ortaya koymakta ve bu davranışlardan sonuca götüren davranış pekişirken; diğer davranışlar söner (Erden ve Akman, 2014). Bu model, problem çözmede veya problemle ilgili ön öğrenmelerin yetersiz olduğu anlarda kullanılır. Çocukluk döneminde problem çözmede deneme yanılma yöntemidaha çok kullanılırken ilerleyen yaşlarda bilgiler örgütlenerek bu süreç gerçekleşir (Erden ve Akman, 2014).

Problem çözmede kullanılan deneme yanılma metodu her zaman güven veren bir alternatif olmayabilir; Sürekli etkin olmayabilir, çözüme ulaştırmayabilir veya ulaşılmak istenen sonuca götürmeyebilir. Daha çok hayvanların kullanıldığı deneyler sonucunda oluşan bu bakış açısı, insanların soyut düşünebilme yeteneğini göz ardı etmesi ve bireylerin gözle görülmeyen zihinsel eylemleri ifade etmede yeterli olmaması nedeniyle eleştirilmiştir (Ülgen, 2004).

#### 2.2.5.3. Kavrama Yoluyla Problem Çözme

Problem çözmeyi kavrama yoluyla açıklayan Gestalt teorisyenleri ve bilhassa Köhler, insan davranışına etkide bulunan bir psikolojik ortamın var olduğunu ifade etmektedi. Birey, sorularını cevaplamaya çalışırken çevresinden etkilenir. Bu etkileşimde psikolojik ortam fiziki ortamdan daha etkilidir. Bireyin çevresiyle ilişkisini yönetirken daha çok koşullara yüklediği anlamlar önemlidir. Herhangi bir durumda bireyin davranışını belirleyen faktör, bireyin bu uyaranları anlaması ve bu anlamla ortaya çıkardığı içsel psikolojik ortamdır (Kaygusuz, 2007). Bireyin bilişsel yapıları ve deneyimleri de anlama yoluyla problem çözmede önem taşımaktadır (Erden ve Akman, 2014).

Deneme yanılma yoluyla problem çözme ile kavrayarak problem çözme süreç olarak birbirine benzer, denemelerden oluşur ancak onları birbirinden ayıran en önemli özellik, deneme yanılma ile problem çözmede bilinçsiz girişimlerde bulunulması, sonuca tesadüfen ulaşılması ve başarıya götüren yöntem tekrarlanmasıdır. Bu süreçte birey alt düzey bilişsel bir süreç gerçekleştirir. Anlayarak problem çözmede denemeler vardır ama bu denemeler kesildikten sonra birden çözüme ulaştıracak bilinçli bir davranış sergilenir. (Kesgin, 2006).

#### 2.2.5.4. Hazır Modellerle Problem Çözme

Eğitim hayatında çocuklara genel olarak belirli problemlerin nasıl çözüleceği bilgisi kazandırılır ve çocuk benzer bir problem karşı karşıya kaldığında hafızasında var olan çözüm yoluyla problemi çözer. Fakat bireyin gündelik hayatında karşısına çıkanı her sorun için uygun bir çözüm modeli oluşturması mümkün değildir. Bunundışında bir durumun problem olarak tanımlanması için bireyin ilk defa karşısına çıkan bir durum olması gerekir; bu sebeple, bu modelin problem çözme için geçerli bir metod olmadığı belirtilmelidir (Yenilmez ve Kocaoğlu, 2010).

### 2.2.6. Problem Çözme Kuramları

İnsanlarrın yaşadığı sorunlara uyguladıkları çözüm süreçlerini takip eden araştırmacılar problem çözme tasarımlarını oluşturmuşlardır.

#### 2.2.6.1. Guilford Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli

Guilford'un (1950) yakınsak ve ıraksak düşünmeyi kıyasladığında yakınsak düşünme, IQ testleri ve akademi hakkında doğrusal ve mantıksal düşünme olarak ifade etmektedir. Iraksak düşünme ise kavramlar yerine tek değil çoklu cevap, soyut değil somut, özgün ya da sıra dışı görüşleri kapsamaktadır. Guilford (1950, 1968), bilimsel yaratıcılığa odaklanan çalışmaları sonucunda, zekânın yaratıcılığı kapsadığını ifade eder. Buna göre, bilişsel düşünme, bellek, ıraksak ve yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel etkinlik arasında, ıraksak düşünme faktörü yaratıcılığa en yakın olandır. Farklı düşünme, olası çözümlerin veya yeni çözümlerin üretilmesidir. Kişinin düşünceleri farklı şekillerde genişleyerek yayılır. Iraksak düşünme, yakınsak düşünmeden daha değişkendir. Yalnızca var olan verilerle yetinmez, farklı fikirlere açık ve bu nedenle daha fazla farklı çözüm ve yaratıcılık kapsamaktadır.

Bilimsel düşünebilme yeteneği, bellek, ıraksak, yakınsak ve eleştirel düşünme vb. bilişsel faaliyetleri içermektedir (Büke, 2012). Guilford, ıraksak düşünmeyle ilgili sekiz adet beceri olduğunu belirtmiştir. Bu beceriler; probleme karşı hassasiyet göstermek, düşünceleri kolayca ifade etme veya daha çok işe yarar fikirler ortaya çıkarmak, bilindik, sıradışı ve işlevsel fikirler üretme, fikiler arasında kolayca geçiş yapma yorumlama ve analiz etme, kontrol etme yeteneğine sahip olmak ve karmaşık ilişkileri değerlendirmektir. Bu düşünce tarzı, var olmayan ancak kaynaklar uygun şekilde kullanılırsa ortaya çıkabilecek bir olgu veya olayı canlandırmamıza yardımcı olmaktadır (Donald, 1993).

### 2.2.6.2. Bilgi İşlem Sistem Modeli

Simon ve Newell, 1960 ve 1970'li yıllarda bilgi işlem sitem modeli üzerine çalışmalar yapmıştır. Daha sonraları ise çok sayıda araştırmacı bu konuyu inceleme ve geliştirmek için çalışmalar ortaya koymuştur. Teoriye göre problem çözmenin birbirine bağlı üç bilgi-işlem eyleminden oluştuğu görülmektedir. Bu öğeler:

- Çalışmanın çevresi (yani problemin dış görünümü)
- Problemin sahası (sorun ve sorun çözen kişinin anlatımı)
- Sorun çözme yöntemidir.

Bir sorunla karşılaşıldığında, problemin zorluk düzeyine göre birey çözümü hızlı bir şekilde anlayabilmeli veya bir yöntem belirleyerek çözüme ulaşmaya karar vermelidir. Bu durum kişinin bir problem durumunu ayrıntılarıyla çözmüne yardımcı olan bir anlama faaliyetidir. Problem durumunun çözüm sistemi, kişinin problemi anlaması ve çözüm geliştirmesi için gerekli olduğunu düşündüğü unsurların belirlenmesi bilgi tabanının faal olduğu noktaya işaret eder. Problemin kapsamı problem çözmenin önemli unsurudur. Bu nedenle bu bölüm çözüm ile ilgili tüm verileri içermektedir. Problem kapsamın açıklanması, problem çözme yollarının oluşturulmasında ve problemin analizinde kişiye yol gösterir. Problem çözme yolları, hedefler üzerinde rastlantısal araştırma, keşfedici araştırma, mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkı azaltma, alt amaçlar belirleme, pratik çözümler ortaya koyma ve deney yapma olarak belirtilmektedir. (Hurst, 1993'dan aktaran Atabay, 2004). Hareketli bir süreci temsil eden bilgi şekillendirme sürecinde birey, yeni yaşantılarını eskileriyle kıyaslayarak kısa ve uzun vadede kullanmak için saklar. Kişi, özellikle bilgileri büyük ölçüde işlerken harici belleği (örneğin yazılı notlar) kullanır. Bilgi işlem teorileri, insanların sorunları çözmek için farklı yöntemleri kullandığını belitmektedir. Kişilerin, sorunları farklı şekillerde anlama dağarcıklarının olduğu veya benzer olmayan kriterlerde bilgi ve tecrübeleri olduğundan farklı stratejiler kullanma olasılıkları yüksektir. (Atabay, 2004).

### 2.2.6.3. Thorndike'ın Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Çağdaş araştırmalara ışık tutan bir isim olarak görülen Thorndike problem çözme üzerine birçok araştırma ve gözlem yapmıştır. Deneme-yanılma yoluyla öğrenme bu araştırmalar arasında Thorndike'a göre ana öğrenme yöntemidir. Sonuç bulma ve direkt düşünmeyle ilgili olan problem çözme sürecinin parça parça veya yanlışlar ve tecrübeler

yoluyla öğrenerek belli parçalar halinde de gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür (Helson ve Eller'den aktaran Gökmen, 2017).

Kişi bir güçlük ya da bir sorunla karşılaştığında pek çok tepki verir ve karşı karşıya kaldığı durumlardan birkaçı doğası gereği amaca hizmet eder. Bu bağlamda birey amaca yönelik tepkileri belirlerken diğer tepkileri göz ardı etmekte ve bu şekilde kişi problem durumunu yok sayarak ortadan kaldırmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003).

Problem durumu hakkında ön bilgi yeterli olmadığında veya anlamlı bir ilişkisi bulunmayan problemleri çözerken deneme yanılma yöntemi kullanılarak çözüm süreci oluşturmak mümkündür. Çocuklukta deneme yanılma yöntemini problem çözmede daha sık kullanılırken, ileriki yaşlarda bilginin kazanılması ile problem çözme kapasitesi de artmaktadır (Erden ve Akman, 1996).

#### 2.2.6.4. Geştalt Kuramına Göre Problem Çözme

Gestalt kuramı problem çözmeyi, bir bütün ile parçaları arasındaki ilişkinin birdenbire algılanmasıyla ortaya çıktığını vurgular. Birdenbire ortaya çıkan bu algı durumu, farkında olma olarak açıklanır. Bu kapsamda problem çözme, farkındalık edinme olarak da tanımlanabilir (Keskin, 2006). Gestalt teorisinde, problem çözmeyi basamaklara ayırarak ilk defa kategorilendiren Wallas (1926)'dir.

***a) Hazırlık Aşaması:*** Bu adımda kişi, sorunun farkına varır ve çözüm bulmaya çalışarak sorunu anlamak için harekete geçer. (Wallas, 1926).

***b) Kuluçka Aşaması:*** Bireyin problem çözme sürecinde ilk hazırlık aşamasında başarıya ulaşamaması durumunda belli bir süre probleme yaklaşmamasını ifade eden süreçtir. Problem üzerinde bilinçli, gözle görülür bir şekilde çalışmayan birey, problem durumunu bilinçsizce analiz etmeye ve değerlendirmeye devam eder. (Wallas, 1926).

***c) Kavrama Aşaması:*** Bireyin, çözüme ulaştıran yanıtı bilinç alanına çıkarark bilinç ile ilgili olmayan işlemlerini sonlandırdığı aşamadır (Wallas, 1926).

***d) Sonuçları Doğrulama Aşaması:*** Genel olarak bu son safha, farkında olmanın onaylanması olarak ifade edilir. (Wallas,1926).

#### 2.2.6.5. Hermann'a Göre Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Beyin işlevsel olarak dört bölüme ayrılmıştır: A ve B bölümleri beynin sağ yarım küresinde, C ve D bölümleri ise sol yarım kürede yer alır. İnsanların beyninin tüm bölgelerini aynı şekilde kullanmaları mümkün değildir. Beynin her parçası bir bütün

olarak öğrenme formlarına, dile ve bir değere sahiptir. Her insanın kendine has ve farklı özellikleri bu farklılığın belirleyicisidir. Davranışlar da bu düşünce formlarına göre farklılık gösterir. Beynin tüm bölümlerinin ortak işlevi olarak kabul edilen problem çözme, bireylerin kalıtımla sahip oldukları yeteneklerle, düşünme ve öğrenme seçimleriyle doğduklarını ve dünya ile iletişim kurarken bu seçim ve yeteneklerle karşılık verdiklerini belirtmektedir. Bireyin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve ilgilendiği alanda daha etkin problem çözme becerisine sahip olacağını savunur. (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995).

Özden (2014) Hermann'ın problem çözmeye farklı yönlerden yaklaşmayı ve farklı düşünme modellerini anlatmak için çeşitli meslekleri kullandığını vurgulamıştır. Bu meslek grupları;

***Dedektif:*** Bütün bilgileri toplayarak sorunu tanımlama işlevini yürütür.

***Kâşif:*** Problemi tüm detaylarıyla ele alır ve problemin tam olarak ne olduğunu ortaya çıkarır

***Sanatçı:*** Sıradışı fikirler oluşturarak olaylara farklı açılardan yaklaşır,

***Mühendis:*** Hayata geçirilmesi güç olan düşünceleri kullanabilir veya uygulaması kolay bir hale sokarak fikirlerin gelişimine katkıda bulunabilir.

***Yargıç:*** Düşünceleri irdeler ve en doğru olanını seçer.

***Prodüktör:*** Tekrarlar ve uygulamalarla stratejik planlar geliştirir böylelikle çözümün hayata geçmesini sağlar. (Özden, 2014).

### 2.2.6.6. Guilford'un Problem Çözme Kuramı

Guilford, bilimsel yaratıcılık ile ilgili yaptığı çalışmalar kapsamında yaratıcılığın zekâ ile iç içe olduğunu belirtmiştir. Guilford, zekada beş bilişsel süreç olduğunu savunur bu süreçleri "eleştirel düşünme, hafıza, zihinsel düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme" olarak tanımlar. Bu süreçlerden yaratıcılıkla en çok ilişkilendirilen, ıraksak düşünmedir. Problem çözme sürecinde alternatif çözümler üretmek ya da bireyin önceki tecrübelerinden yararlanması ıraksak düşünme yoluyla gerçekleşir. Yakınsak düşünmeye göre daha değişken olan ıraksak düşünme, bireyin mevcut bilgilerinden farklı ve üretken düşüncelere açık olmasıdır. Birey bu sebeple yaratıcılık, benzer olmayan ve özgün yöntemlere yatkındır (Merrifield, Guilford, Christensen, Frick, 1962).

### 2.2.6.7. John Dewey'e Göre Problem Çözme Kuramı

Dewey (1993), yaratıcı düşünmeyi, daha iyi sonuçların tespitinde yaşamı zenginleştirmek amacıyla, sistemli hazırlıkların ve deneyimin gerekliliğini ifade etmiştir. Dewey "yaratıcı sorun çözme modeli" olarak vurguladığı süreci;

- Belirlenip algılanabilmiş sorun,
- Problem üzerinde yaratıcı düşünmek
- Ön gözlem aşaması
- Problemin farklı tanımlanamalar ile tanımlanması önerisi,
- Sorunun çözülebilir hale getirilmesi, çözülebilir bir sorun şeklinde biçimlendirilmesi,
- Çözüm önerisi (denemeler ortaya atma),
- En iyi çözümün bulunması,
- Çözüm yolunun iki biçimde sınanması,
- Çözümün kendi bünyesinde iç tutarlılığı,
- Davranış veya kontrol,
- Başarısızlık durumlarında geri dönme,
- Tutumlar ve arzuları gözden geçirmek,
- Sorunun hikâyesini ve çözümünü gözden geçirmek,
- Çözümün başarısını ortaya koymak ve
- Yeni dengelerin kurulması olarak ifade etmiştir.

Dewey, sorunların çözümünde seviyelerde değişiklik olmadığını vebir sıra içinde olmadıklarından bahsedip, sorun çözümünde herhangi bir aşamadan başlanacağını belirtirken seviyelerin geliştirilebilir olduğunu ve hatta ekleme ve çıkarmaların da olabileceğini vurgulamıştır (Saygılı, 2000).

Dewey "Bilinenden bilinmeyene" giden bir çözüm sürecinin olduğunu belirtmiş, bu süreci bireyin toplumsal çevresi, seçimleri, kültürel özellikleri, ruh hali, duyusal durumu ve gereksinimleri ile bağdaştırmıştır (Sungur, 1998). Dewey, bireyin bir işi yapmak için çaba sarfetmesini ve bu işte faydalı olacak materyal ve verileri kazanmasının önemli olduğunu vurgularken, kişinin bilgi sahibi olmasının ikincil öneme sahip olacağını belirtmiştir. Okullarda insanlara bilgi vermenin yanı sıra insanların karşılaşacakları zorlu engellere ve sorunlara karşı direnme yeteneği ve gücününm elde edilmesinin önemli

olduğunu savunur. Diğer bir deyişle okulun bireylere problem çözme becerisi edindirmeyi amaç edinmesi gerektiğini ifade etmiştir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997).

Dewey problem çözme sürecini dört basamakla anlatmıştır. Bunlar:

***Birinci aşama:*** Problemin ortaya çıkışı üzerinde çalışmayı ve problemi anlamayı içerir

***İkinci aşama:*** Problemi basit halde tanımlama, problemin temel boyutlarının anlaşılır bir şekilde açıklama aşamasıdır.

***Üçüncü aşama:*** Problemin çözümüne ilişkin hipotezlerin ileri sürülmesidir.

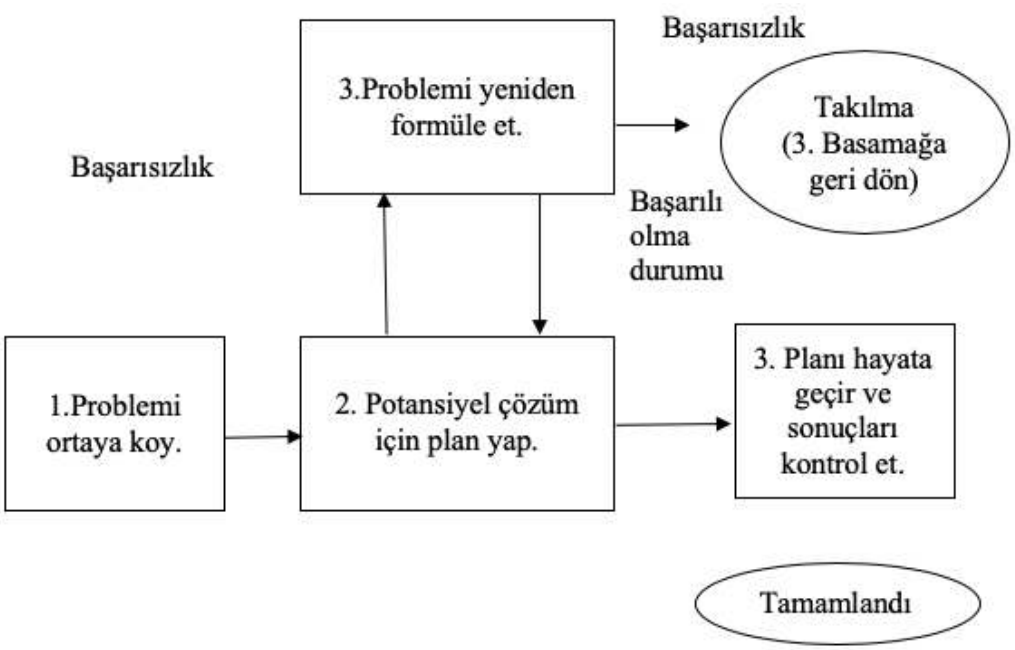
***Dördüncü Aşama:*** Çözümün uygulandığı yerdir (Varış, 1994).

#### 2.2.6.8. Bilişsel Problem Çözme Kuramı

Hafıza, anlama, bilme, fikir üretme, dikkat ve sorun çözme gibi biliş ile ilgili kavramsal süreçler bilişsel teoride kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır. Bilişsel teori, bünyesinde bilişsel teoriyle ilgili birçok yaklaşımı da barındırır. (Marangoz ve Demirtaş, 2017).

Holyack'da (1995) birçok bilim insanı gibi problem çözme sürecini incelemiş ve şu dört adımdan oluştuğunu vurgulamıştır:

1) Sorunun ortaya konması,
2) Seçeneklerin belirlenmesi
3) Gerekli görüldüğünde sorunun tekrar tanımlanması
4) Belirlenen seçeneklerden birini hayata geçirerek sonucu kontrol edilmesi




**Şekil 2.** Problem Çözme Süreci

Lange'e göre problem çözme süreci, problemin anlaşılması, birbirinden farklı varsaymlar oluşturulması ve bu varsayımlardan birini seçerek bu sürece çözümlerin uygulanmasıdır. (Keskin, 2006).

### 2.2.7. Eğitimde Problem Çözme

Bireylerin hayata hazırlanması sürecinde elde edilmesi istenilen esas kazanım problem çözme becerisidir ve müfredatlarda bu doğrultuda uygulamalar yapılmaktadır. Bireylerin evde anne babalarıyla, okulda da öğretmenleriyle problem çözme konusunda cesaretlendirilmeleri önemli bir faktördür. Bireylerin problem çözme becerilerinin desteklenmesi onların karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelerinin yanı sıra, kendilerini tüm yönleriyle daha iyi tanıyabilme, sorunların üstesinden gelebilme, güvenlerinin artması gibi farklı düşünme becerilerine de etki etmektedir (Bingham, 2004; Senemoğlu, 2015).

Eğitim sürecinde sadece problem durumlarının ders içeriğinde karşı karşıya kalınan sorunları dikkate almak yeterli değildir. Zira birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip kişiler sınıf ortamında birlikte zaman geçirirler. Böylelikle çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilecek sorunlarla karşılaşma olasılıkları yüksektir. (Kalaycı, 2005).

İnsanlar farklı problemlerle karşılaştıklarında ve bu problem durumları ile baş başa kaldıkları zaman problem çözme becerilerini geliştirme olasılıkları yüksektir. Baş

başa kaldığı sorun karşısında çevreden bir yardıma gerek duymadan bireyin bu sorunu çözmek için kendi başına gayret göstermesi ve çözüme ulaştırma isteği kullanacağı metod ve tekniklerle yetenek ve tecrübeleri ile süreci başlatması problem çözme becerilerini kullanması açısından için önemli bir fırsattır. Kişiler eğitim sisteminde problem çözme sürecini yaşarken birlikte hareket ederler aynı zamanda birbirlerinin önceki tecrübe ve öğrenmelerinden de faydalanacak ve bunları öğreneceklerdir. Bu sebeple problem çözme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi eğitimin esas unsurlarından biri olarak kabul görnektedir. (Akman ve Erden, 2007).

Bireylerin erken yaşlarda edindikleri becerilerin kalıcı etkileri ilerleyen yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Bu yönden bakıldığında bireylerin problem çözme becerilerini ne kadar erken yaşlarda kazanırlarsa ilerleyen yaşlarda oldukça önemli olduğu iddia edilmektedir (Aydoğan, 2012). Sorunu çözmenin basamakları ve süreci, sorunu çözmekten bile daha önemlidir. Problem çözme sürecini sağlam bir temele oturtmak ve bu yönde davranmak ve problem çözme süreci hakkında bilgi edinmek sürecin sorunsuz çalışmasını sağlar. Çocukluğun ilk dönemindeki bireyler, problem çözme süreçlerinde kendilerinden büyüklerden veya öğretmenlerden yardım isteyebilirler. Bu süreçte yetişkinler ve öğretmenler, çocuklara problem çözme fırsatı tanımalı, sergileyecekleri sabır ve sakinlik davranışı ile çocuklardan problemleri çözmelerini istekdiklerini belirtmeliler (Bingham, 2004). Çocuğun çözmesi beklenen sorunların diğer kişiler tarafından çözülmesi, çocuğun hayatında ortaya çıkan sorunların kendi başına uğraşmak yerine her zaman bir başkası tarafından çözüleceği fikrini gelişmesine neden olabilir. Yeteneklerin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan problem çözme aynı zamanda rtkili bir öğrenme metodudur. Çocuğun eğitim aldığı alanlarda aktif olarak yer aldığı problem çözme süreci, bireyin kendine güven duymasını ve karşılaştığı sorunlar karşısında cesurca dururken bilgi ve teccürebesinin de arttığı görülmektedir (Altun, 2013). Problem çözme sürecinde birey, fırsatlardan nasıl yararlanacağı konusunda bir öğrenme şansı yakalar. Daha sonra problem çözme sürecinde kazanılan bilgi, tecrübe ve duygular birey için emsalsiz ve değerli bir hal alır. (Bingham, 2004).

Eğitim sürecinde doğal olarak meydana gelen problemlerden benzer olmayan, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenler tarafından oluşturulan problem durumları da mevcuttur ancak bu problemlerin amacına uygun şekilde ulaşabilmesi için öncelikle öğrenilmesi gereken problemler vardır. Bu konuda

dikkat edilmesi gereken durumlar Goffin ve Tull (1985) tarafından tespit edilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

- "Problem kolay anlaşılmaya elveişli olmalıdır.
- Problem öğrenciler için cezbedici ve anlaşılır olmalıdır
- Problem durumu kompleks ancak çözüme uygun olmalıdır.
- Öğrenciler problem çözme aşamasında bir bütünlük içinde hareket etmeli problemin altındaki durumları ortaya çıkarmalıdırlar.
- Öğrencilerin bir problem durumu karşısında karar vermeleri gerekir.
- Öğrenciler sorun çözerken ve bilgi toplarken gözle görülür bir çaba sarfetmelidirler.
- Öğrenciler çabalarının sonucunu görmelidirler.
- Öğrenciler problem çözme sürecini değerlendirmelidirler." (Aydoğan, 2012).

Problemin bilincinde olma ya da bireyde huzursuzluk yaratma durumu, problem çözme sürecinin ilk adımı olarak belirtilmektedir (Gelbal, 1991). Genç bireyler karşı karşıya kaldıkları problem durumunun farkında olmayabilirler (Bingham, 2004). Bu sebeple öğretmenler ve anne-babalar çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesi için yol gösterici olmalıdırlar. (Aydoğan, 2012).

Sınıf içerisinde problem çözme sürecinde öğretmenlerin yapabileceği rehberlik faaliyetleri aşağıdaki maddeler halinde sıralanmıştır (Akdeniz, 2006):

- "Öğrencilerin ilgilerine göre etkinlikler uygulama,
- Öğrencinin gelişmine göre sorun durumu belirleme
- Öğrencileri aynı sorunlarla karşı karşıya getirme,
- Problem durumunun farkındalığını kolaylaştırıcı faaliyetler hazırlama,
- Öğrencinin problem çözme sürecinde izleyeceği işlem basamaklarını ortaya koyma,
- Çözülmesi gereken problemin çözüm seçeneklerinin öğrencinin zihninde belirlenmesini sağlama,
- Öğrencinin sorunun ne denli önemli olduğunun farkındalığını artırma,
- Öğrencilerin problem çözmede onlara yardımcı olacak araç ve gereçleri kolaylıkla temin etmelerini sağlama,
- Problem çözüm sürecini değerlendirme,

- Problem çözümü ile ortaya çıkacak sonuca yapılacak katkılar hakkında öğrenciyle konuşma,
- Öğrencilerin gerektiğinde uzman kişilerle iletişim kurmasına yardımcı olma."

Genel olarak problem çözme sürecinin bireyin doğduğu günden itibaren ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Problem çözme becerilerinin eğitimin bir parçası olduğu ve sürekli gelişmeye açık olduğu görülmektedir. (Bingham, 2004).

Sonuç olarak problem çözme yöntemleri incelendiğinde bireyin problem çözme becerilerini elde etmesi, uygulaması ve bu becerilere katkı sunması için bu işi öğretebilecek en iyi yerde olan yetişkinlere ve eğitimcilere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinde izleyecekleri yol, hangi metod ve stilleri kullanacakları konusunda anne-baba ve eğitimcilerin uygulamaları son derece önemlidir. Her iki tarafın yapacağı uygulamalar ve bilgilendirmeler, çocuğun bilişsel, davranışsal ve zihinsel problem çözme metodlarını etkin olarak kullanmasını sağlamalı ve bu becerilerin günlük yaşamda kullanımını artıracak özelliklere sahip olmalıdır. (Yıldız, 2003).

## 2.3. Yapılan Çalışmalar

### 2.3.1. Öz Yeterlik ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Dağ (2022) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından ele almıştır. İzmir'de 156 devlet okulunda 12 erkek ve 355 kadından oluşan toplam 367 kişilik örneklem üzerinde okul öncesi öğretmenlerden iç içe karma desen modeliyle çalışma tamamlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki uzmanlıkları ile ikili ilişikilerdeki öz yeterlikleri arasında yüksek seviyede ve olumluı yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmişitr. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine bakıldığında kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkısı, duygusal emek alt boyutlarıyla üst düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki profesyonellik ve kişilerarası öz yeterlik açısından çalışılan okul türü, kıdem süresi ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edelmemiştir. Araştırmada elde edilen bilgilere göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalama puanı ve üst bilişsel farkındalık ortalama puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üst bilişsel farkındalığının öğretmen adaylarının cinsiyetleri üzerinde bir anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Hero (2022), araştırmasında öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi okul öncesi öğretmenlerini örneklem alarak incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın araştırma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 396 okul öncesi öğretmeni ile basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Kaplan (2018) tarafından geliştirilen (OÖÖ-SYBÖ) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ile öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda basit doğrusal regresyon analizi ile elde edilen sonuçlara göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanlarının öz yeterlik inançları toplam puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Yaş, meslekteki görev süresi, çocuk sayısı, sınıfta çocuk başına yeterli alan, yardımcı öğretmen ve kaynaştırma öğrenci olup olmaması değişkenleri ile öğretmenlerin sınıf içindeki fiziksel düzenlemeler alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Çocuk başına yeterli alan ile öğretmenlerin görev durumlarını ifade eden iletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin yaş, mesleki durum, meslekteki görev süresi, çocuk sayısı, sınıftaki yardımcı öğretmen durumu, kaynaştırma öğrenci ve sınıfta çocuk başına yeterli alan durumları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Topbaş (2022), pandemi sürecinde uzaktan eğitim sistemini kullanan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmada 2020–2021 öğretim yılı esas alınmış ve uzaktan eğitim veren Afyonkarahisar'da MEB'e bağlı aktif görev yapan 8713 öğretmenden oluşan evrenden 444 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve mesleki deneyim, eğitim düzeyleri, görev yeri, kurum türü ve haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak yüksek lisans eğitim düzeyine sahip ve mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının diğer eğitim durumu değişkenine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Daha önce uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almayanlar ile uzaktan eğitim tecrübesine sahip olan öğretmenler arasında öz yeterlik algı

düzeylerinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Aslan (2022) tarafından yapılan araştırma "okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile öğrenme kavramı ve çocukların yaşama hazırlanmasında öğrenilmesi gereken temel becerilerin tanımlanmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi" amacıyla yapılmıştır. Algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Karma bir yöntemle araştırma için toplanan nicel veriler için ölçek kullanılmış ve nitel veriler için görüşme formu kullanılması tercih edilmiştir. Küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan bu araştırmanın katılımcıları 200 okul öncesi son sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem grubuna nicel ve nitel sorular birlikte sorulmuş, nicel verilerden elde edilen sonuçlarda grup ortalamasına göre 21. yy. becerileri en düşük ve en yüksek olan öğretmen adayların görüşleri nitel analiz yöntemiyle değerlendirmeye alınmıştır. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının 21. yy. beceri öz yeterlikleri ortalama ve üzerinde bir değerde ancak demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Şahinaslan'ın (2022) "Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojik yeterliklerini ve pandemi sürecindeki uygulamalara yönelik görüşlerinin belirlemesi" amacıyla yaptığı çalışmada, pandemi sürecinde ilkokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim çalışmalarına katılan sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu nicel ve nitel süreçleri için ayrı ayrı belirlenmiştir. Nicel veri toplanması için örneklem grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde çalışan 183 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel verilerin toplanması için "Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmış ve tarama yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojilerle ilgili öz yeterlik inançları genel anlamda yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında erkek sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde çevrim içi teknolojilere karşı öz yeterlik algıları kadın sınıf öğretmenlerinden orta düzeyde etkili ve daha yüksek bulunmuştur. Yaşanılan yer değişkeni açısından kasaba/köy gibi kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin şehir merkezinde (il ve ilçe) görev yapan sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitim çevrim içi teknolojilere yönelik öz

yeterlik algılarının orta etki ile yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları mesleki kıdemleri 6-10 yıl, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinden orta etki ile daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öztuzcu (2022), "öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve bu teknolojiyi derslere entegre ederek nasıl kullandıklarının öz yeterlikle ilişkisine" yönelik bir çalıma yapmıştır. Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi ele alındığından pandemi süreci ve etkileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubu Balıkesir ili içinde ortaokulda görevli öğretmenlerden 211 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlikleri yüksek seviyededir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri cinsiyet, yaş, branş, kurum türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine bakılarak analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak lisans eğitimi düzeyinde bilgisayar eğitimi alınıp alınmadığının belirlenmesi için ilgili değişkene göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

### 2.3.2. Öz Yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bandura ve Jourden (1991) tarafından yapılan "Hedef sistemlerinin motivasyonel etkilerini yöneten öz denetim mekanizmaları" başlıklı çalışmalarında farklı sosyal karşılaştırma modellerinin, öz denetim mekanizmalarına aracılık etme üzerindeki etkileri yoluyla, simüle edilmiş bir organizasyonda performans kazanımlarını etkileyeceği hipotezini test etmişlerdir. Burada, karşılaştırıcılar kadar iyi performans gösterdikleri, önceden düzenlenmiş karşılaştırmalı geri bildirim altında kurumsal karar vericiler olarak hizmet ettiler, sürekli olarak onları aştılar, artan ustalık elde ettiler veya aşamalı düşüş yaşadılar. Aşamalı ustalık, algılanan öz yeterliği, verimli analitik düşünmeyi, zorlu hedef belirlemeyi, yardımcı duygusal öz tepkiyi ve örgütsel performansı geliştirdiler. Göreli gerileme, bu öz denetim faktörlerini baltaladı ve örgütsel performansta giderek artan bir bozulmaya neden oldu. Benzer ve üstün sosyal karşılaştırmalı etki kalıpları, destekleyici bir öz düzenleme ve performans etkisine sahipti. Yol analizleri, algılanan öz yeterliğin, analitik düşüncenin kalitesinin, kişisel hedef belirlemenin ve duygusal öz tepkilerin performans kazanımlarının önemli belirleyicileri olarak işlediğini ortaya çıkardı.

Brandon (2000), 300 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamasına yönelik öz yeterlik algılarının değişimi anket

formu aracılığıyla verilerin toplanmasıyla istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının okul deneyimi değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine sonuçlanmış, erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bandura ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan öz yeterlik algısına yönelik sorulardan oluşan ölçekten elde edilen bulgulara göre araştırmada, bir çocuğun öz yeterlik algısının onun çalışma hayatından, mesleki tercihlerine, seçeceği meslek seviyesinden, kariyer planlamasına kadar birçok alanda belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma da öz yeterliğin etkisinin çocukların kariyer gelişiminde de devam ettiği bulunmuştur.

Usher ve Pajares (2008) "Okulda öz yeterliğin kaynakları: Literatür ve gelecekteki yönelimlerin eleştirel incelemesi" çalışmada gözden geçirmenin amacı üç yönlüdür. İlk olarak, Bandura (1986) tarafından önerilen öz yeterlik inançlarının kuramlaştırılmış kaynakları, tipik olarak nasıl değerlendirilip analiz edildikleri de dâhil olmak üzere açıklanmıştır. İkinci olarak, akademik bağlamlarda bu kaynakların araştırılmasından elde edilen bulgular gözden geçirilmiş ve eleştirilmiştir. Mevcut araştırmalardaki kaynakların kavramsallaştırılmasındaki sorunlar ve gözden kaçanlar belirlenmiştir. Ustalık deneyimi tipik olarak öz yeterliğin en etkili kaynağı olmasına rağmen, kaynakların gücü ve etkisi cinsiyet, etnik köken, akademik yetenek ve akademik alan gibi bağlamsal faktörlerin bir fonksiyonu olarak farklılık gösterdiği ortaya konmıştur. Son olarak, akademik bağlamlarda öz yeterlik inançlarının oluşumunda iş başında olan psikolojik mekanizmaları araştıran araştırmacılara rehberlik edecek öneriler sunulmaktadır.

Zimmerman (2000) tarafından yapılan "Öz yeterlik: Öğrenmek için temel bir güdü" başlıklı çalışmada son yirmi yılda, öz yeterlik, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmesinin oldukça etkili bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Algılanan yeteneğin performansa dayalı bir ölçüsü olarak öz yeterlik, kavramsal ve psikometrik olarak sonuç beklentileri, benlik kavramı veya kontrol odağı gibi ilgili motivasyonel yapılardan farklıdır. Araştırmacılar, öğrencilerin aktivite seçimleri, çaba, sebat ve duygusal tepkiler gibi ortak motivasyonel sonuçları tahmin etmede ayırt edici geçerliliğinin yanı sıra yakınsak geçerliliğini doğrulamayı başardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik inançlarının, öğrencilerin performans bağlamındaki küçük değişikliklere, öz düzenlemeli

öğrenme süreçleriyle etkileşime ve öğrencilerin akademik başarısına aracılık etmeye duyarlı olduğu bulunmuştur.

Yoshikawa, Wuermli, Britto, Dreyer, Leckman ve Stein, (2020) öz yeterlik, insanların davranışlarının ve refahının önemli bir göstergesi olduğunu belirtmiş ve yaptığı bu boylamsal çalışmada, çocuk merkezli eğitim uygulamasında erken çocukluk eğitimci öz yeterliğindeki (ESE) istikrar ve değişim kalıplarını ve bunun yordayıcılarını araştırmıştır. Okul öncesi eğitimcilerden veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Gizli profil analizi dört profil vermiştir: azalma profili (%21,2), artış profili (%25,0), düşük profil (%9,6) ve yüksek profil (%44,2). Analizler, eğitimcilerin deneyiminin, haftalık çalışılan saat sayısının ve kurumun profil üyeliği için önemli belirleyiciler olduğunu göstermiş; daha az mesleki deneyime ve haftada daha az çalışma saatine sahip eğitimcilerin düşük profilde olma olasılığı daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile temelli eğitimcilerin düşüş profilinde olma olasılığı, merkez temelli eğitimcilere göre daha yüksektir. Daha az deneyimli, yarı zamanlı eğitimciler ve aile temelli çalışan eğitimciler için öz yeterliği artırma fırsatlarının eksikliği, aşağıdakiler çerçevesinde tartışılmıştır.

### 2.3.3. Problem Çözme ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Arslan (2001) "Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi" başlıklı çalışmasında Konya ve Niğde'deki okullarda çalışan öğretmenler arasından rastgele örnekleme yönetmine göre belirlenen 183 öğretmen ile yine o illerdeki Selçuk ve Niğde Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde okuyan gören öğrenciler arasından yine aynı yöntemle seçilen 351 aday öğretmenle Heppner'in Problem Çözme Envanteri ve araştırmacının hazırladığıbir bilgi formu kullanılarak öğretmen adaylarının problem çözme becerileri bazı değişkenlere göre incelendiğinde bu becerilerin farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Problem çözme becerisi kendine güven duygusu ile ilişkilendirildiğinde bu beceri arttıkça bireyin kendine güven duygusunun da arttığı görülmüştür.

Albayrak'ın (2002) "İlköğretim okulu yönetiminin bireysel problem çözme becerileri / İlkokul müdürlerinin bireysel problem çözme becerisi" çalışmasında anket yöntemiyle veri toplanmış, araştırma Sakarya'nın Adapazarı, Hendek ve Kaynarca ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında uygulanmıştır. İlköğretim okulu yöneticileri ile yaptığı çalışmasında bireysel problem çözme becerilerinin ilköğretim yöneticilerinde

meslekte yeni olan yöneticilerde (1-1,5 yıl) kişisel kontrol yeteneği düzeyinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu okul yöneticileri için meslek süresince problem çözme becerilerini geliştiremedikleri ve beraberinde bu niteliğe gereken önemi vermedikleri şeklinde açıklanmıştır.

Üstün ve Bozkurt (2003) "İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler" başlıklı çalışmasında okul müdürlerinin kendi algılarına dayanarak problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörlerin ortaya çıkarılması, yöneticilerin yönetim görevleri içerisinde önemli olan problem çözme becerisinin ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örenklemini 241 ilköğretim okulu müdürleri evreni oluşturuken örneklem olarak şehir ve köy ayrımı dikkate alınmış rastgele 98 ilköğretim okulu müdürü seçilerek anket yöntemiyle veriler toplanmıştır. Bu çalışmada okul yöneticileri üzerine benzer bir araştırmada yöneticilerin problem çözme amaçlı eğitimlere katılmış olmalarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında bir gelişme sağlamadığı ortaya konulmuştur.

Katkat ve Mızrak (2003) "Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi" çalışmasında öğretmen adaylarına uygulanan pedagojik formasyon müfredat programının amacına ulaşıp ulaşmadığını incelemek amacıyla çalışma yapmış ve daha sonra farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerine göre olarak fark olup olmadığını ele almıştır. Problem çözme becerisinin cinsiyet açısından ele alındığı araştırmasında öğretmen adaylarında kızlarda problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek yani kızların problem çözmede erkek öğretmen adaylarından daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın esas amacı olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmek, bu konuda yeterli olup olmadıklarını göstermek, problem çözme becerisinin cinsiyetler arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmaktır. Toplanan veriler ışığında konuya farklı bir boyut kazandırarak eğitimcilere, eğitim denetçilerine ve ebeveynlere ipuçları vermeyi amaçlamıştır.

Pehlivan ve Konukman (2004) "Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması" çalışmasında anket yöntemiyle veri toplamış ve branş olarak öğretmenleri karşılaştırmıştır. Çalışmayı Mersin'de çeşitli branşlarda ortaöğretim kademesinde görev yapan "Formatör Beden

Eğitimi Öğretmeni Kursu"na katılan 194 beden eğitimi öğretmeni ve 118 diğer branşlardan öğetmenler ile toplamda 312 öğretmenle yapımış ancak geçerli olan 302 değerlenedirme dikkate alınmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerini diğer branş öğretmenleri ile karşılaştırdığı araştırmasında problem çözme becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Efe ve arkadaşları (2008) futbol hakemlerinin, İnce ve Şen (2006) ise basketbolcuların problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalar yapmışlardır.

Yaman ve arkadaşları (2004), tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırma yapmış ve evren olarak 2002-2003 öğretim yılında Sakarya ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 374 okul müdürü ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Adapazarı, Hendek ve Kaynarca ilçelerinde görev yapan 48 okul müdürü, 11 müdür başyardımcısı ve 80 müdür yardımcısından oluşan toplam 139 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermemekle birlikte öğrencilerin sınıf düzeylerine göre fark gösterdiği görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Aksu (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretim yöntemine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, alan ve bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf, Fen Bilimleri ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 232 öğretmen adayını gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemde belirlenen çalışmada veriler, araştırmacının tarafından geliştirilen ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimime yönelik öz yeterlik inancı ve baş etme davranışı alt boyutları açısından yüksek eğilimleri olduğu ortaya konmuştur. Katılımcılar arasında öz yeterlik inançları açısından cinsiyete, lisenin mezun olunan alana ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir

Gençtürk ve Memiş (2010), öğretmenlerin öz yeterlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmadaanket yöntemiyle veriler, toplanmış ve ilişkisiz örneklemler t-testi uygulamasında kullanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kıdem yılına ve branşa göre öğretmenlerin öz yeterlik skorlarında anlamlı fark görülmüştür.

Aydoğan ve Özbay (2012) akademik erteleme davranışı ile öz yeterlik arasındaki ilişki araştırmıştır. Anket yöntemiyle toplanan veriler korelasyon analiziyle incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri sonuçlarına göre, akademik erteleme davranışı ile benlik

saygısı arasında negatif açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öz yeterlik ve benlik saygısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki saptanmış, benlik saygısı ve durumluluk kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye saptanmıştır. Akademik erteleme davranışlarının yaşla negatif yönde anlamlı ilişkisinin varlığı saptanmıştır.

Öztürk'ün (2012), "Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öz Yeterlik Algısı" adlıçalışmasının amacı, Ankara İli ortaöğretim okulu yöneticilerinin öz yeterlik algılarının düzeyini tespit etmektir. Anket ölçme aracı kullanılarak toplanmış ve sonuçta yöneticilerin kendilerini en çok "kaynak ve imkân yönetimi" boyutunda yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin kendilerini "toplumla iş birliği" boyutunda daha yeterli gördükleri ve yöneticilerin eğitim durumlarına göre öz yeterlik inançları bağlamında belirgin bir değişimin ortaya çıkmadığı saptanmıştır. Görevlendirme yoluyla çalışan yöneticilerin birçok boyut ve değişkende düşük öz yeterlik algıları olduğu saptanmıştır.

Dündar (2009) tarafından yürütlen araştırmada lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerini kişilik özelliklerine göre incelemek amaçlanmıştır. Katılımcıların problem çözme becerilerinde cinsiyet, sınıf ve kişilik uyum özelliklerine göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Problem Çözme Envanteri" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kişilik uyumu ile problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özğül (2009) tarafından yapılan çalışmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretme tutumlarını belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışamnın örneklem grubu ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan 96 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen; Şahin, H. Şahin ve Heppner'in (1993) Türkçe'ye çevirdiği "Problem çözme Envanteri" ve Bilgin'in (1996) geliştirdiği "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği"ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, demokratik tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri yüksek bulunurken, kayıtsız tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Genç ve Kalafat (2010) yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde farklı bölümlerde eğitim gören 360 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler "Problem Çözme Envanteri" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyete göre farklılık bulunmamakta; 3. sınıf öğretmen adaylarının kendilerini 4. sınıf öğrencilerine göre problem çözmede daha yeterli gördükleri bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yetkin olduğu ortaya konulmuştur. Babası eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Bal (2011) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul, İzmir ve Denizli'de görev yapan 352 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, "Problem Çözme Envanteri" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği ile toplanmştır. Araştırmanın bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasında eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Ceylan ve ark. (2012), yürütülen çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerini incelemektir. Çalışma grubunda 122 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen yaşının öğretmenlerin problem çözme becerilerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre problem çözmede daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisi kazandırdıkları çocukların yaşı anlamlı bir fark yaratmazken; Ortalama puanlar 4 yaş öğretmenlerinin 6 yaş öğretmenlerine oranla daha yeterli problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

Sesli (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin inançlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleminde 222 okul

öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmada veriler, “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğretmen Disiplinini Anlama Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile mezun oldukları okul türü ve kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlenmiştir. Böylelikle Problem Çözme Envanteri'nin kişisel kontrol alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerilerinin önlisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştığı yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte altı yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin, güvenin alt boyutlarında kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Zincirli (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının ebeveyn tutumları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu son sınıfta okuyan 277 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Problem Çözme Envanteri”, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme, ebeveyn tutumları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Şahin (2015) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Eğitimi Fakültesi’nde öğrenimlerine devam eden 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve “Problem Çözme Envanteri” ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya onulmuştur.

Gürer (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan 423 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerileri tüm alt boyutlar açısından incelendiğinde toplam puanın yüksek olduğu ve en çok kaçınan yaklaşımı, en az ise aceleci yaklaşımı kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet, mesleki kıdem

ve eğitim durumuna göre demografik değerlerde farklılık olmazken branş değişkenine göre alt boyutlarda farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerileri öğretim yeterlikleri açısından incelendiğinde sınıf yönetiminde toplam puan ve tüm alt boyutların yüksek düzeyde olduğu ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini en az yeterli hissettikleri görülmektedir. Branş ve eğitim durumu değişkenleri incelendiğinde farklılık olmadığı, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ise farklılık olduğu görülmüştür.

Arslan (2022) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu çalışmada 81 ili kapsayan örneklem ile 3143 öğretmenden anket yoluyla veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek üzere yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin problem çözme beceri düzeyleri yüksek, teknostres düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 2.3.4. Problem Çözme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

### 2.3.4. Problem Çözme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Heppner ve Peterson' un (1982) yaptığı araştırmanın amacı, problem çözme eğitiminin bireylerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına yönelik etkisini belirlemektir. Araştırmada kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik çalışma grubuna haftalık birer saat şeklinde altı hafta problem çözme becerieğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan kişilerin problem çözme becerileri "Problem Çözme Envanteri" ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, kontrol grubuna göre katılımcıların problem çözme becerilerine ilişkin algılarında pozitif yönlü ilerleme tespit edilmişitir. (Akt: Zeytun, 2010).

Leithwood ve Stager' ın (1989) yaptıkları çalışmada tecrübeli ve tecrübesiz okul yöneticilerinin problem çözme becerileri karşılaştırmalı olarak ele almışlardır. Araştırmaya farklı okullardan 21 erkek ve 1 kadın toplam 22 ilköğretim okulu müdürü dâhil olmuştur. Bunlardan altısı "tecrübeli" olarak saptanmıştır.16 "tecrübesiz" ve 6 "tecrübeli" okul müdürü ile kontrollü görüşmeler yapılarak, sorunun en az ve en net şekilde nasıl çözülebileceğine dair detaylı bilgiler aktarılmıştır. Çalışmanın sonucunda tecrübeli müdürlerin kısıtları problem çözme süreçlerinde çözüme kavuşturulması gerekli görülen alt problemler olarak gördükleri ve etkili bir problem çözme süreci yaşadıkları belirlenmiştir.

D'Zurilla ve ark. (1998) tarafından yapılan araştırmada toplumsal problem çözme becerilerinde yaş ve cinsiyet değişimleri ele alınmıştır. Toplumsal problem çözme becerilerindeki yaş ve cinsiyet değişimleri "Gözden Geçirilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri" ve anket ölçüm yöntemi kullanılarak elde edilmiş ve sonuçlar sosyal problem çözme becerisinin genç erişkinlik döneminden (17-20 yaş) orta yaşa (40-55 yaş) ve ilerleyen yaşlara kadar (60-80 yaş) azaldığı tespit edilmiştir.

Schriver ve Czerniak (1999), "Ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin gelişimsel açıdan uygun müfredat ve öğretim konusunda yeterlik ve bilgi düzeylerinin karşılaştırılması" başlıklı çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerinde, destek algılarında ve gelişimsel olarak uygun müfredat ve öğretim bilgilerinde farklılıklar olup olmadığını anket ölçme aracı kullanarak toplanan veriler ışığında incelenmiştir. Araştırma neticesinde orta kademedeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları, ilk kademedeki öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarından biraz daha yüksek çıkmıştır. Müfredat uygulaması değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tschannen-Moran and Hoy (2001) öğretmen yeterliğinin ölçülmesiyle ilgili konuları araştırmak ve yeni bir ölçüm amacıyla yaptıkları çalışmada, veriler ölçek olarak anket tekniğiyle toplanmış ve bu veriler ışığında öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki hayatlarında daha ılımlı ve hevesli olduklarını göstermiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, başarısız olma ihtimalini kolaylıkla göze alabilmekte ve başarısızlık durumunda mesuliyet almaktadırlar. Ancak öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler başarısızlıklarını dış etkilere bağlamaya meyillidirler.

Chase'in (2001) yaptığı çalışmanın amacı, çocukların öz yeterliği, yaşı ve cinsiyetindeki farklılıkların motivasyonel niyetleri, gelecekteki öz yeterliği ve başarısızlık algılarını takiben atıfları nasıl etkilediğini incelemekti. Çalışamada 8-14 yaş aralığında 289 öğrenciden oluşan örneklemle anket aracılığıyla topladığı verilerle yaptığı karşılaştırmalı analizle çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada ise, yaşları büyüyen çocukların öz yeterlilik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak, çocukların büyüdükçe cevaplarının daha çok gerçeği yansıttığı, yapabilecekleri ile yapamayacakları şeylerin farkında olmaları gösterilmiştir.

Hsu (2004) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ilerletmeye yönelik durumları ve tecrübelerini aktarabilecekleri bir internet sayfası geliştirmeyi amaçlamıştır. Bulgular yarı yapılandırılmış görüşmeyle elde edilmiştir. Bu

internet sayfasında, öğretmen adayları ve tecrübe sahibi öğretmenlerin durumlar hakkında görüş paylaşmalarına izin verildi. İki aylık sürenin bitiminde öğretmen adaylarından problem çözme ölçeğini cevaplamaları talep edilmiş ve müzakerelerde bulunmaları sağlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara ışığında bu etkinlik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ilerletmelerini sağlamıştır. Öğretmen adaylarının multidisipliner anlayışa göre bir iş tasarımı ortaya koydukları tespiti yapılmıştır.

Irwanto ve ark. (2018), geleneksel öğretimin ve POGIL (Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme) programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Endonezya Üniversitesinde öğrenim gören 48 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, karşılaştırmalı değerlendirmelerden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu için anlamlı bir fark olduğu; ancak eleştirel düşünme ile problem çözme becerileri arasında olumlu yönde ileri düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

# 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin hangi araçlarla toplandığı ve yapılan istatistiki analiz açıklanmıştır.

## 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, mevcut durumu inceleyen betimsel bir araştırma olup, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır (Yıldırım, 2016). İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla değişkenin eş zamanlıele alınıp değişkenliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tarama modelidir. İlişkisel tarama modelinin temelinde değişkenlerin beraber değiştiğine veya değişmediğine ve değişim olmuşsa ne ölçüde gerçeklştiğini, bunun nasıl bir değişim olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

## 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulu ile anasınıflarında çalışan 820 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini rastgele örneklem yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 325 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Rastgele örneklem yönteminde evren homojen yapıdadır (sosyo-demografik özellikler kümeleşme göstermemektedir) ve evrende bulunan her birimin/bireyin örneğe seçilme şansı birbirine eşittir (Güven, 2017). Çalışmanın örneklemi ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

| ***Demografik Nitelik*** | **Gruplar** | **N** | **%** |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 273 | 84,0 |
| | Erkek | 52 | 16,0 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |
| Yaş | 20-25 yaş | 30 | 9,2 |
| | 26-30 yaş | 74 | 22,8 |
| | 31-35 yaş | 75 | 23,1 |
| | 36-40 yaş | 86 | 26,5 |
| | 41 yaş ve üzeri | 60 | 18,5 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

| | | | |
|---|---|---|---|
| Eğitim durumu | Ön lisans | 8 | 2,5 |
| | Lisans | 281 | 86,5 |
| | Lisansüstü | 36 | 11,1 |
| | **Toplam** | 325 | 100,0 |
| Mezun olunan bölüm | Okul Öncesi Öğretmenliği | 287 | 88,3 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği | 27 | 8,3 |
| | Diğer | 11 | 3,4 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |
| Mesleki Kıdem | 1-3 yıl | 53 | 16,3 |
| | 4-6 yıl | 56 | 17,2 |
| | 7-9 yıl | 54 | 16,6 |
| | 10 yıl ve üzeri | 162 | 49,8 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |
| Çalışılan kurum türü | Anaokulu | 209 | 64,3 |
| | Anasınıfı | 116 | 35,7 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |
| Sınıftaki öğrenci sayısı | 1-12 öğrenci | 87 | 26,8 |
| | 13-25 öğrenci | 197 | 60,6 |
| | 26 ve üzeri öğrenci | 41 | 12,6 |
| | **Toplam** | **325** | **100,0** |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada katılımcılara ilişkin bilgilere ulaşmada "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek için; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır.

***Kişisel Bilgi Formu:*** Araştırmacı tarafından hazırlanan ve beş sorudan oluşan kişisel bilgi formunda yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurum türü ve sınıftaki öğrenci sayılarının belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır.

***Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği:*** Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği "Öğrenci Katılımı Sağlama", "Öğretim Stratejileri Kullanma" ve "Sınıf Yönetimi" olmak üzere üç alt boyuttan ve

toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde "yetersiz" (1) ile "çok yeterliye" (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

| **Boyutlar** | **Boyutlarla İlgili Maddeler** | **Cronbach-Alpha Katsayıları** |
|---|---|---|
| Öğrenci Meşguliyeti | 1-2-4-6-9-12-14-22 | .910 |
| Öğretim Stratejileri | 7-10-11-17-18-20-23-24 | .930 |
| Sınıf Yönetimi | 3-5-8-13-15-16-19-21 | .923 |
| **Toplam** | **24 madde** | **.971** |

Megan Tschannen-Moran ve Anita Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen 24 sorudan oluşan "Hiç"ten "çok"a kadar 9 puanlık derecelendirme ölçeği ve 3 boyut (sınıf yönetimi için yeterlik, etkililik; öğrenci için etkinlik ve öğretim stratejileri için katılım ve etkinlik boyutları) olan ölçek Çapa vd., (2009) tarafından kısaltılarak aynı faktör yapısına sahip 12 maddelik versiyonu literatüre kazandırılmıştır. "Sınıf yönetimi için yeterlik (sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik), öğrenci katılımı için etkinlik (öğrenci katılımına yönelik özyeterlik) ve öğretim stratejileri için yeterlik (eğitim adresine yönelik öz yeterlik)" olarak ifade edilen özellikler ölçekte yer almaktadır. "Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?", "Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" ve "Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?" sorularına bu alt boyutlar aracılığıyla cevap aranmakta ve araştırma bu kapsamda yürütülmektedir. Alt ölçek puanlarını belirlemek için her faktöre yüklenen maddelerin ağırlıksız ortalamalarının hesaplanası yöntemiyle ölçme yapılmaktadır. Bu ölçek hizmet içi öğretmenler; Öğretmen adayları (Öğretmen adayları herhangi bir sınıfa ve/veya herhangi bir disipline eğitim veren öğretmenler) için kullanılabilir.

***Problem Çözme Envanteri**:* Kişilerin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını değerlendiren, ergen ve yetişkinlere uygulanabilen, uygulanmasında belirli bir zaman sınırı olmayan, 35 maddelik, 1-6 arasında puanlanmış ve Heppner ve Petersen, (1982) tarafından geliştirilmiş, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılacaktır. Ölçek 6 puanlı Likert tipi bir ölçek olup, 35 maddeden oluşmaktadır. Ancak ölçeğin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, genellikle ölçeğin 32 maddeden oluştuğu bilgisi ile karşılaşılmaktadır. Ölçekteki üç madde (9.-22.-29. maddeler) puanlama dışı tutulduğu için, araştırmacıların ölçek ile ilgili bilgileri veririken, bu üç maddeyi hesaba katmayıp, ölçeği 32 madde olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır (Philips, Pzienza ve Ferrin,1984;

Nezu ve Ronan, 1985; Baumgardner, Heppner ve Arkin, 1986; Nezu ve Carnevale, 1987) Ayrıca ölçeğin 13 maddesi (1.-2.-3.-4.-13.-14.-15.-17.-21.-25.-26.-30.-32. maddeler) ters kodlanarak hesaplama yapılmıştır. Bu nedenle düşük puanlar, kişinin problem çözmede kendini daha güvenli algıladığını, problemleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduğunu ve problemleri çözme eğiliminde olduğunu göstermektedir. (Şahin, Şahin ve Heppner (1993). Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve "STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı" ise .45 olarak bulunmuştur. "Taylan (1990) tarafından Türkiye'de ilk geçerlik güvenirlik çalışması üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Ardından benzer bier çalışma Şahin vd., (1993) tarafından ölçekle ilgili yapılan faktör analizi neticesinde, "Aceleci yaklaşım", "Düşünen yaklaşım", "Kaçıngan yaklaşım", "Değerlendirici yaklaşım", "Kendine güvenli yaklaşım" ve "Planlı yaklaşım" olarak belirlenen altı faktörlü bir yapı olarak ortaya konulmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Her iki çalışmada da ortaya konulan ölçme aracının yapısal özellikleri orijinal formundan farklı şekilde ortaya konulduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** Problem Çözme Envanterinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

| **Boyutlar** | **Boyutlarla İlgili Maddeler** | **Cronbach-Alpha Katsayıları** |
|---|---|---|
| Aceleci yaklaşım | 13-14-15-17-21-25-26-30-32 | .741 |
| Düşünen yaklaşım | 18-20-31-33-35 | .914 |
| Kaçıngan yaklaşım | 1-2-3-4 | .824 |
| Değerlendirici yaklaşım | 6-7-8 | .906 |
| Kendine güvenli yaklaşım | 5-11-23-24-27-28-34 | .708 |
| Planlı yaklaşım | 10-12-16-19 | .896 |
| **Toplam** | **35 madde** | **.920** |

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS programına aktarıldıktan sonra verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda tüm maddelerde, boyutlarda ve ölçek toplamlarında "çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu tespit edilmiş" (George ve Mallery, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA, sperman korelasyon ve regresyon hesaplamalarından yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyine göre test edilmiştir. T-testinde varyansların eşitliği (homojenlik)

durumu Levene testiyle kontrol edilmiş ve testler .05 düzeyinde çoğunlukla anlamsız (p>.05) çıktığı için bu şartın sağlandığı anlaşılmış ve bu durumda t-testi tablosundaki birinci satır olan "Equal variances assumed" satırındaki değerler kullanılmıştır (Kuş ve Keskin, 2008). Levene testinin anlamlı çıktığı (p<.05) ve dolayısıyla homojenlik şartının sağlanmadığı durumlarda ise ikinci satır olan "Equal variances not assumed" satırındaki değerler kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılırken varyansların eşitliği durumu yine Levene testiyle kontrol edilmiş ve testler .05 düzeyinde anlamsız (p>.05), çıktığı için bu şartın sağlandığı anlaşılmıştır. Bu nedenle post-hoc testlerinde homojenlik varsayımına dayalı testlerden Sheffe seçilmiştir. Gruplar arasında muhtemel olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırabilmesi için "Scheffe metodu" geliştirilmiştir ve bu metod genellikle en esnek ve karşılaştırılacak grup sayıları fazla olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post-hoc türü olarak ele alınmaktadır (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959). Sheffe testinin seçilmesinin sebebi karşılaştırılacak gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farkın fazla olmasıdır. Regresyon testi için gerekli varsayımlar olan normal dağılım ve doğrusallık varsayımları kontrol edilmiş ve bu şartların sağlandığı görülerek regresyon analizi yapılmıştır.

# 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerine ilişkin ulaşılan veriler açıklanmıştır.

## 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, öz yeterlik düzeylerinin; yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurum türü ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

### 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine Yönelik Boyutlar Temelindeki Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının boyutlara ve öz yeterlik düzeylerinin toplamına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

| **Boyutlar** | **N** | Min. | Max. | $\overline{X}$ | **ss** | **sh** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | 325 | 36 | 72 | 59,90 | 7,63 | 0,42 |
| Öğretim stratejileri | 325 | 26 | 72 | 60,08 | 7,93 | 0,44 |
| Sınıf yönetimi | 325 | 32 | 72 | 60,04 | 7,77 | 0,43 |
| **Öz Yeterlik Düzeyleri Toplam** | **325** | **94** | **216** | **180,02** | **22,52** | **1,25** |

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik düzeyleri en yüksek düzeyde iken ($\overline{x}$=60,08), ikinci sırada sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikleri ($\overline{x}$=60,04) olduğu, öğrenci meşguliyetine yönelik öz yeterlik düzeyleri ($\overline{x}$=59,90) ise en düşük düzeydedir (Tablo 6).

### 4.1.2.Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Yaş değişkenine göre farklı beş grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, yaşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | $\overline{X}$ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı fark (Tukey) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | A) 20-25 yaş | 30 | 56,60 | Gruplar arası | 691,780 | 4 | 172,945 | 3,04 | 0,02* | D-A E-A |
| | B) 26-30 yaş | 74 | 58,70 | | | | | | | |
| | C) 31-35 yaş | 75 | 59,87 | | | | | | | |
| | D) 36-40 yaş | 86 | 61,02 | Gruplar içi | 18182,263 | 320 | 56,820 | | | |
| | E) 41 yaş ve üzeri | 60 | 61,48 | | | | | | | |
| | **Toplam** | **325** | **59,90** | | **18874,043** | **324** | | | | |
| Öğretim stratejileri | A) 20-25 yaş | 30 | 58,27 | Gruplar arası | 382,887 | 4 | 95,722 | 1,53 | 0,19 | - |
| | B) 26-30 yaş | 74 | 58,66 | | | | | | | |
| | C) 31-35 yaş | 75 | 60,59 | | | | | | | |
| | D) 36-40 yaş | 86 | 60,64 | Gruplar içi | 20011,033 | 320 | 62,534 | | | |
| | E) 41 yaş ve üzeri | 60 | 61,30 | | | | | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,08** | | **20393,920** | **324** | | | | |
| Sınıf yönetimi | A) 20-25 yaş | 30 | 57,77 | Gruplar arası | 400,369 | 4 | 100,092 | 1,67 | 0,16 | - |
| | B) 26-30 yaş | 74 | 58,86 | | | | | | | |
| | C) 31-35 yaş | 75 | 60,25 | | | | | | | |
| | D) 36-40 yaş | 86 | 60,78 | Gruplar içi | 19159,188 | 320 | 59,872 | | | |
| | E) 41 yaş ve üzeri | 60 | 61,28 | | | | | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,04** | | **19559,557** | **324** | | | | |
| ***Öz Yeterlik Toplam*** | A) 20-25 yaş | 30 | 172,63 | Gruplar arası | 4222,299 | 4 | 1055,575 | 2,11 | 0,08 | - |
| | B) 26-30 yaş | 74 | 176,23 | | | | | | | |
| | C) 31-35 yaş | 75 | 180,71 | | | | | | | |
| | D) 36-40 yaş | 86 | 182,44 | Gruplar içi | 160024,551 | 320 | 500,077 | | | |
| | E) 41 yaş ve üzeri | 60 | 184,07 | | | | | | | |
| | **Toplam** | **325** | **180,02** | | **164246,849** | **324** | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrenci meşguliyeti [$F_{(4-324)}$ = 3,04; p<0.05] boyutunda öğretmen öz yeterliği ile yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrenci meşguliyeti faktörüne ilişkin yeterlikleri yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın "36-40 yaş" ve "41 yaş ve üzeri" gruplarındaki öğretmenler ile "20-25 yaş" grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= .02). Buna göre, 36-40 yaş ($\overline{x}_D$= 61,02). 41 yaş ve üzeri ($\overline{x}_E$= 61,48) gruplarındaki öğretmenlerin, 20-25 yaş ($\overline{x}_A$= 56,60) grubundaki öğretmenlere nazaran öğrenci meşguliyeti öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Yukarıdaki sonuçların yanı sıra, öğretim stratejileri [$F_{(4-324)}$ = 1,53; p>0.05] ve sınıf yönetimi [$F_{(4-324)}$ = 1,67; p>0.05] alt boyutları ile öz yeterlik toplam [$F_{(4-324)}$ = 2,11; p>0.05] puanları bakımından öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak söz konusu boyutlarda ve toplam puanlarda da "36-40 yaş" ve "41 yaş ve üzeri" gruplarındaki öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere nazaran kendilerini en ileri düzeyde yeterli görürken, "20-25 yaş" grubundaki öğretmenler ise diğerlerine göre kendilerini en az seviyede yeterli buldukları tespit edilmiştir (Tablo 7).

### 4.1.3.Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Eğitim durumu değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmenlerinin, öz yeterlik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | A) Ön lisans | 8 | 228,13 | 2 | 11,157 | 0,00* | A-B<br>A-C<br>B-C |
| | B) Lisans | 281 | 166,42 | | | | |
| | C) Lisansüstü | 36 | 121,82 | | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| Öğretim stratejileri | A) Ön lisans | 8 | 241,25 | 2 | 11,709 | 0,00* | A-B<br>A-C<br>B-C |
| | B) Lisans | 281 | 165,65 | | | | |
| | C) Lisansüstü | 36 | 124,93 | | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| Sınıf yönetimi | A) Ön lisans | 8 | 229,75 | 2 | 12,473 | 0,00* | A-B<br>A-C<br>B-C |
| | B) Lisans | 281 | 166,76 | | | | |
| | C) Lisansüstü | 36 | 118,83 | | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| ***Öz Yeterlik Toplam*** | A) Ön lisans | 8 | 237,06 | 2 | 12,782 | 0,00* | A-B<br>A-C<br>B-C |
| | B) Lisans | 281 | 166,36 | | | | |
| | C) Lisansüstü | 36 | 120,28 | | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; öğrenci meşguliyeti [$\chi^2_{(2)}$ = 11,157; p<0.05], öğretim stratejileri [$\chi^2_{(2)}$ = 11,709; p<0.05] ve sınıf yönetimi [$\chi^2_{(2)}$ = 12,473; p<0.05] alt boyutları ile öz yeterlik toplam [$\chi^2_{(2)}$ = 12,782; p<0.05] puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı yönde değişime uğradığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar nticesinde bütün boyutlarda ve öz yeterlik toplam puanlarında anlamlı farkın, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ile eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan

öğretmenler arasında olduğu, ayrıca eğitim durumu lisans olan öğretmenler ile eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler arasında da bulunmaktadır (Tablo 8).

Grupların sıra ortalamaları göz önünde bulundurularak yapılan analizde, öz yeterlik düzeyine ilişkin tüm boyutlarda ve toplam puanlarda, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ayrıca eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin düştüğünü göstermektedir (Tablo 8).

### 4.1.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre farklı dört grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı değişim yaşayıp yaşamadığını test etmek üzere, mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| *Boyutlar* | Gruplar | N | $\overline{X}$ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı fark (Tukey) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | A) 1-3 yıl | 53 | 57,08 | Gruplar arası | 1134,719 | 3 | 378,240 | 6,84 | 0,00* | D-A D-C |
| | B) 4-6 yıl | 56 | 59,21 | | | | | | | |
| | C) 7-9 yıl | 54 | 58,09 | | | | | | | |
| | D) 10 yıl ve üzeri | 162 | 61,67 | Gruplar içi | 17739,324 | 321 | 55,263 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **59,90** | | **18874,043** | **324** | | | | |
| Öğretim stratejileri | A) 1-3 yıl | 53 | 57,89 | Gruplar arası | 711,112 | 3 | 237,037 | 3,87 | 0,01* | D-A D-C |
| | B) 4-6 yıl | 56 | 59,55 | | | | | | | |
| | C) 7-9 yıl | 54 | 58,57 | | | | | | | |
| | D) 10 yıl ve üzeri | 162 | 61,48 | Gruplar içi | 19682,808 | 321 | 61,317 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,08** | | **20393,920** | **324** | | | | |
| Sınıf Yönetimi | A) 1-3 yıl | 53 | 57,60 | Gruplar arası | 897,650 | 3 | 299,217 | 5,15 | 0,00* | D-A D-C |
| | B) 4-6 yıl | 56 | 59,61 | | | | | | | |
| | C) 7-9 yıl | 54 | 58,20 | | | | | | | |
| | D) 10 yıl ve üzeri | 162 | 61,59 | Gruplar içi | 18661,907 | 321 | 58,137 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,04** | | **19559,557** | **324** | | | | |
| ***Öz Yeterlik Toplam*** | A) 1-3 yıl | 53 | 172,57 | Gruplar arası | 8147,989 | 3 | 2715,996 | 5,59 | 0,00* | D-A D-C |
| | B) 4-6 yıl | 56 | 178,38 | | | | | | | |
| | C) 7-9 yıl | 54 | 174,87 | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D) 10 yıl ve üzeri | 162 | 184,75 | Gruplar içi | 156098,860 | 321 | 486,289 |
| | **Toplam** | **325** | **180,02** | | **164246,849** | **324** | |

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrenci meşguliyeti [$F_{(3-321)}$ = 6,84; p<0.05], öğretim stratejileri [$F_{(3-321)}$ = 3,87; p<0.05] ve sınıf yönetimi [$F_{(3-321)}$ = 5,15; p<0.05] alt boyutları ile öz yeterlik toplam [$F_{(3-321)}$ = 5,59; p<0.05] puanlarında öğretmen algıları arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın öz yeterliğe ilişkin tüm boyutlarda ve toplam puanlarda, mesleki kıdemi "10 yıl ve üzeri" olan öğretmenler ile mesleki kıdemi "1-3 yıl" ve "7-9 yıl" olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, mesleki kıdemi "10 yıl ve üzeri" olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi "1-3 yıl" ve "7-9 yıl" olan öğretmenlere nazaran öz yeterlik düzeylerinin belirgin biçimde daha yüksek görülmektedir (Tablo 9).

### 4.1.5. Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine yönelik fark olup olmadığını saptamak üzere yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| ***Boyutlar*** | **Gruplar** | **N** | $\overline{X}$ | **ss** | **sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | A) Anaokulu | 209 | 61,29 | 7,02 | 323 | 4,53 | 0,00* |
| | B) Anasınıfı | 116 | 57,41 | 8,07 | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| Öğretim stratejileri | A) Anaokulu | 209 | 61,44 | 7,09 | 323 | 4,01 | 0,00* |
| | B) Anasınıfı | 116 | 57,63 | 8,77 | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| Sınıf yönetimi | A) Anaokulu | 209 | 61,24 | 7,19 | 323 | 3,67 | 0,00* |
| | B) Anasınıfı | 116 | 57,87 | 8,32 | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |
| ***Öz Yeterlik Toplam*** | A) Anaokulu | 209 | 183,97 | 20,57 | 323 | 4,17 | 0,00* |
| | B) Anasınıfı | 116 | 172,91 | 24,16 | | | |
| | **Toplam** | **325** | | | | | |

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin; öğrenci

meşguliyeti [$t_{(323)}$= 4,53; p<0,05], öğretim stratejileri [$t_{(323)}$= 4,01; p<0,05] ve sınıf yönetimi [$t_{(323)}$= 3,67; p<0,05] alt boyutları ile öz yeterlik toplam [$t_{(323)}$= 4,17; p<0,05] puanları arasında, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. (Tablo 10).

### 4.1.6. Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Bulgular

Sınıftaki öğrenci sayısına göre farklı üç grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, sınıftaki öğrenci sayılarına baz alınarak belirlenen grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 11).

**Tablo 11.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

| *Boyutlar* | Gruplar | N | $\overline{X}$ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı fark (Tukey) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci meşguliyeti | A) 1-12 öğrenci | 87 | 59,47 | Gruplar arası | 910,174 | 2 | 455,087 | 8,16 | 0,00* | A-C<br>B-C |
| | B) 13-25 öğrenci | 197 | 60,94 | | | | | | | |
| | C) 26 ve üzeri öğrenci | 41 | 55,83 | Gruplar içi | 17963,869 | 322 | 55,788 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **59,90** | | **18874,043** | **324** | | | | |
| Öğretim stratejileri | A) 1-12 öğrenci | 87 | 59,43 | Gruplar arası | 1082,354 | 2 | 541,177 | 9,02 | 0,00* | A-C<br>B-C |
| | B) 13-25 öğrenci | 197 | 61,27 | | | | | | | |
| | C) 26 ve üzeri öğrenci | 41 | 55,76 | Gruplar içi | 19311,566 | 322 | 59,974 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,08** | | **20393,920** | **324** | | | | |
| Sınıf yönetimi | A) 1-12 öğrenci | 87 | 59,21 | Gruplar arası | 873,930 | 2 | 436,965 | 7,53 | 0,00* | A-C<br>B-C |
| | B) 1-325 öğrenci | 197 | 61,17 | | | | | | | |
| | C) 26 ve üzeri öğrenci | 41 | 56,34 | Gruplar içi | 18685,627 | 322 | 58,030 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **60,04** | | **19559,557** | **324** | | | | |
| ***Toplam*** | A) 1-12 öğrenci | 87 | 178,10 | Gruplar arası | 8547,320 | 2 | 4273,660 | 8,84 | 0,00* | A-C<br>B-C |
| | B) 13-25 öğrenci | 197 | 183,39 | | | | | | | |
| | C) 26 ve üzeri öğrenci | 41 | 167,93 | Gruplar içi | 155699,530 | 322 | 483,539 | | | |
| | **Toplam** | **325** | **180,02** | | **164246,849** | **324** | | | | |

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrenci meşguliyeti [$F_{(2\text{-}324)}$ = 8,16; p<0.05], öğretim stratejileri [$F_{(2\text{-}324)}$ = 9,02; p<0.05] ve sınıf yönetimi [$F_{(2\text{-}324)}$ = 7,53; p<0.05] alt boyutları ile öz

yeterlik toplam [$F_{(2-324)}$ = 8,84; p<0.05] puanlarında öğretmen öz yeterlik arasında sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi sınıftaki öğrenci sayısınagöre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın öz yeterliğe ilişkin tüm boyutlarda ve toplam puanlarda, sınıfındaki öğrenci sayısı "1-12 öğrenci" ve "13-25 öğrenci" olan öğretmenler ile sınıfındaki öğrenci sayısı "26 ve üzeri öğrenci" olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenci sayısı "1-12 öğrenci" ve "13-25 öğrenci" olan öğretmenlerin, öğrenci sayısı "26 ve üzeri öğrenci" olan öğretmenlere nazaran öz yeterlik düzeylerinin anlamlı yönde daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Tablo 11).

## 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Öz yeterlik düzeyi değişkeninin öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutları ile problem çözme becerileri değişkeninin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

**Tablo 13.** Öz Yeterlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelâsyon Matrisi

| ***Değişkenler*** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği | | | | | | | | | |
| 1. Öğrenci meşguliyeti | **1.00** | | | | | | | | |
| 2. Öğretim stratejileri | .694** | **1.00** | | | | | | | |
| 3. Sınıf yönetimi | .696** | .689** | **1.00** | | | | | | |
| Problem Çözme Envanteri | | | | | | | | | |
| 4. Aceleci yaklaşım | -.334** | -.298** | -.298** | **1.00** | | | | | |
| 5. Düşünen yaklaşım | -.492** | -.479** | -.463** | .207** | **1.00** | | | | |
| 6. Kaçıngan yaklaşım | -.386** | -.349** | -.345** | .436** | .367** | **1.00** | | | |
| 7. Değerlendirici yaklaşım | -.400** | -.403** | -.397** | .124** | .767** | .289** | **1.00** | | |
| 8. Kendine güvenli yaklaşım | -.406** | -.394** | -.382** | .009** | .614** | .179** | .648** | **1.00** | |
| 9. Planlı yaklaşım | -.505** | -.482** | -.468** | .192** | .676** | .362** | .653** | .691** | **1.00** |

*p<.05, **p<.01

Tablo 13'de analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci meşguliyeti ile öğretim stratejileri (r=.694; p<.05), sınıf yönetimi

(r=.694; p<.05) arasında ve öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi (r=.689; p<.05) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin öğrenci meşguliyeti alt boyutu ile problem çözme envanterinin alt boyutlarından aceleci yaklaşım (r = -.334; p<.05), düşünen yaklaşım (r= -.492; p<.05), kaçıngan yaklaşım (r= -.386; p<.05), değerlendirici yaklaşım (r= -.400; p<.05), kendine güvenli yaklaşım (r= -.400; p<.05) ve planlı yaklaşım (r= -.505; p<.05) arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretim stratejileri ile aceleci yaklaşım (r =-.298; p<.05), düşünen yaklaşım (r = -.479; p<.05), kaçıngan yaklaşım (r= -.349; p<.05), değerlendirici yaklaşım (r= -.403; p<.05), kendine güvenli yaklaşım (r= -.394; p<.05) ve planlı yaklaşım (r= -.482; p<.05) arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi ile aceleci yaklaşım (r= -.298; p<.05), düşünen yaklaşım (r= -.463; p<.05), kaçıngan yaklaşım (r= -.345; p<.05), değerlendirici yaklaşım (r= -.397; p<.05), kendine güvenli yaklaşım (r= -.382; p<.05) ve planlı yaklaşım (r= -.468; p<.05) arasında da orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

# 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci meşguliyeti alt boyutlarının onların yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurumu türü, sınıfta bulunan çocuk sayısı değişekenlerinden etkilendiğini ortaya konmuştur.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin en yüksek olduğu, ikinci sırada sınıf yönetimine yönelik öz yeterliklerinin takip ettiği, öğrenci meşguliyetine yönelik öz yeterliklerinin ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hero (2022), okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulşamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin onların sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini ortay koymuştur. Yapılan çalışmalar öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretme konusunda daha hevesli (Allinder, 1994; Guskey, 1984), öğretime daha bağlı olduklarını (Coladarci, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Trentham ve ark., 1985) ileri sürülmektedir ve öğretmenliğe devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Glickman ve Tamashiro, 1982). Ayrıca bu öğretmenler aynı zamanda yeni düşünceleri daha kolay kabullenme ve çocukların gereksinimlerine daha etkin cevap vermek karşılamak için öğretim yeniliklerini kullanmaya ve daha çok benimseme eğilimindelerdir (Allinder, 1994; Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey,1984).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile yaş değişkeni arasıdaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin yaş ile öz yeterlik düzeylerinin öğrenci meşguliyeti alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı iken öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. 35 yaş ve daha büyük katılımcıların genç katılımcılara göre öğrenci meşguliyet düzeylerinin daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Bandura (1977), öz yeterliğin nispeten istikrarlı olduğunu, George ve arkadaşları (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada, Hero (2022) ise okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yaşın etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin çalışma yılı aynı zamanda yaşı arttıkça öz yeterliklerinin de arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca deneyimli

öğretmenlerin genç öğretmenlere göre çocukları meşgul edecek daha fazla yöntem ve tekniğe sahip olmalarının bu durumu etkilediği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim durumu ile öz yeterlikleri arasında ilişkinin anlamlı olduğu, öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci meşguliyeti ile eğitim durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu, bu anlamlılığın yüksek olduğu belirlenmiştir. Bandura (1990; 1994) öz yeterlik inancında motivasyonun önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır Benzer şekilde yürütülen çalışmalar öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin meslek öncesi ve sonrası aldıkları eğitimin (Mintzes, Marcum, Messerschmidt-Yates ve Mark, 2013; Ross ve Bruce, 2007; Guo vd., 2011 Durksen vd., 2017) onların öz yeterliklerini etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu ortaya konmuştur. Klassen ve Chiu (2010) acemi ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterliklerinin karşılaştırılmasıyla ilgili olarak, yılların deneyimi ile öğretmen öz yeterliği arasında doğrusal olmayan bir ilişki bulmuştur. 0-23 yıllık deneyim arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenler için artan öğretmen öz yeterlik düzeylerini, ancak öğretmenlik kariyerlerinin sonunda öğretmenler için öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin düştüğünü ortaya koymaktadırlar. Yoshikawa ve diğerleri (2020) erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin deneyimlerinin öz yeterliklerini etkilediğini, Usher ve Pajares (2008) öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve Bandura'nın ustalık deneyimi olarak ifade ettiği öğretmen deneyiminin öz yeterlik üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bu bulguların aksine yeni başlayan öğretmenlerde öğretmen öz yeterliğinin gelişimini inceleyen Woolfolk Hoy ve Burke-Spero (2005), deneyimli öğretmenler ile karşılaştırıldığında, öğretmenin kariyerinin belirli aşamasına bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları doğrultusunda ve yapılan diğer araştırmalar (Friedman, 2000; Klusmann vd., 2012; Stokking ve diğerleri, 2003; Veenman, 1984) öz yeterliğin başlangıçta arttığını, ilk yılllardan sonra öz yeterlik düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde çalıştıkları kurumun etkisi incelenmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci meşguliyeti alt boyutları ile çalıştıkları kurum arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, bu farkın anaokulunda çalışan öğretmenler lehine olduğu Türkiye'de anaokulları bağımsız bir kurum olarak işlev gören kurumlar olup birden fazla sınıfa sahip olan, kendine özgü işleyişi ve sınıf özellikleri bulunan kurumlardır. Bu kurumlarda birden fazla okul öncesi

öğretmeni birlikte çalışmakta ve öğretmenler arasında etkileşim daha fazla meydana gelmektedir. Bu alanda çalışan araştırmacılar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında meslektaş dayanışması ve iş birliğinin önemli olduğunu, meslektaşları gözlemlemenin ve iş birliğinin öz yeterliği olumlu yönde etkledğini belirtmişlerdir (Guo ve diğerleri, 2011; Henson, 2001; Klassen ve diğerleri, 2011; Mulholland ve Wallace, 2001; Pas ve diğerleri, 2012 Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Ayrıca Guo ve arkadaşları (2011) "sınıf özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterliğini etkilediğini" belirtmektedir. Anasınıflarına göre anaokullarının sınıf özellikleri olarak daha zengin içeriğe sahip olmasının öğretmen öz yeterliğini etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kendine özgü sınıf düzeni olan, farklı öğretim yöntem ve teknikleri gerektiren bir eğitim kademesidir. Sınıfın yapısı ve çocuk sayısı öğretimin niteliğini ve öğretmenin öz yeterliğini etkilemektedir. Çalışma bulguları öğretmen öz yeterlik alt boyutları olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci meşguliyeti alt boyutları ile öz yeterlik toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu, bu farkın ise öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin lehine olduğu göstermektedir. Daha az sayıda öğrenci ile meşgul olmanın öğretmene sağlayacağı faydalardan biri öz yeterlik becerisini kullanmak ve bu süreçte de problem çözme becerisinde daha az sayıda öğrenci ile meşgul olduğundan avantajlı durumda olduğu ifade edilebilir. Öz yeterlik inançları ile ilişkili öğretmen özelliklerini ve sınıf düzeyindeki faktörleri araştıran önceki araştırmalar (Guo vd., 2011; Hero, 2022; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Örneğin, Guo vd., (2011), öğrenci katılımının daha yüksek olduğu sınıflardaki öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inançları sergilediklerini bulmuşlardır. Çocuk sayısının az olması sınıf içi etkileşimin daha yoğun olmasını, çocukların aktif katılımı teşvik edici olması nedeniyle sonuçlar üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen önemli bulgulardan birisi de öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkidir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik alt boyutları ile problem çözme becerileri alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi öz yeterlik algısını etkileyen bir öncül olarak kabul edildiğinde bu durumda öz yeterlik ile problem çözme becerisinin yakın ilişki içine olduğunu söylemek doğru olacaktır. Öz yeterlik sahibi olduğuna inanan kişilerin bilişsel, duygusal ve seçim sürecini etkilemekle birlikte kişinin motivasyon sürecini de etkilemekte ve bu süreçlerden etkilenmektedir (Bandura, 1994). Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelik becerileri analitik düşünme becerisine de etki etmekte ve böylelikle kişinin düşünce becerisine de

katkı sunmaktadır. (Bandura ve Woodman, 1989). Bandura (1994) yüksek öz yeterlik inancı olan kişiler çevreden edindikleri bilgileri kullanırken çözümleyici düşünme becerisine güvenerek bu yöndeki çabalarını destekleyecek şekilde kullanma eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir. Bandura ve Jourden (1991) yaptıkları çalışmada algılanan öz yeterliği, analitik düşüncenin kalitesini, kişisel hedefler belirlemenin ve duygusal öz tepkilerin önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Aksu (1998) Problem çözme döneminde kişi sıkıntılarından sıyrılmanın ve kendisini bir dengeye ulaştırmanın yöntemlerini bulmaya çalışırken bu durumu engellerden kurtularak ve koşullara sağladığını, bununla birlikte duyguları, eylemi, iradeyi, aklı ve zekâyı çok yönlü olmasıyla kendinde bir araya getirdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma bulguları da bilişsel ve duyuşsal bir süreç olan problem çözmede öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin etkili olduğunu göstermektedir. Gürer (2021) öğretmenlerin öğretim yeterlikleri açısından problem çözme becerilene bakıldığında toplam puan ve tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin onların problem çözme becerilerini etkilediği söylenebilir.

Çalışmada saptanan veriler göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerin öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve yaş, eğitim durumu, deneyim, çalıştığı kurum, sınıfta bulunan çocuk sayısından etkilendiğini göstermiştir. Problem çözme yeteneği olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de iyi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve politika yapıcı ve yöneticilere aşağıdaki öneriler sunulabilir:

***Okul öncesi öğretmenlere;***

- Öz yeterlik düzeylerinin önemli olduğu ve öz yeterliğin başta eğitim öğretim süreci olmak üzere yaşamlarını etkilen önemli bir faktör olduğuna ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve bu yönde kendilerini geliştirmeye yönelik çaba göstermeleri,
- Eğitimin ve deneyimin öz yeterlik üzerinde etkisinin olmasından dolayı kendilerini alanlarına ilişkin desteklemek ve deneyim kazanmak için farklı eğitsel faaliyetlere katılmaları,
- Çalıştıkları kurumun şartlarını iyileştirmek ve meslektaşları ile iş birliği ve iletişimlerini artırarak öz yeterliklerini desteklemeleri önerilebilir.

***Politika yapıcı ve yöneticilere;***

- Öğretmen öz yeterliği üzerinde önemli etkiye sahip olan deneyim ve eğitimi destekleyici fırsatların öğretmenlere sunulması,
- Kurumun ve sınıfın özelliklerinin iyileştirilmesi ve çocuk sayısının azami oranda tutularak eğitim ortamının planlanması,
- Öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişimin güçlendirilmesine yönelik girişimlerin yapılması,
- Öğretmenlerin yeterliklerine yönelik olumlu geri bildirimlerin verilmesi ve motive edilmesi,
- Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini destekleyecek çalışmaların yapılması önerilebilir.

***Araştırmacılara ise;***

- Öğretmen öz yeterliği ve öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine ortaya koyacak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA


Abaan S, Altintoprak A. (2005). Nurses' perceptions of their problem solving ability: analysis of self apprasials. *Hacettepe University School of Nursing Journal*, 12 (1): 62-76.

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6 (11), e05482.

Adams, C. M. ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.

Akbayır, M. (2019). *Sağlık çalışanlarının problem çözme becerisi ve performansı arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi).

Akdeniz, A. R. (2006). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönetiminin fen eğitiminde kullanılması *(5. Baskı)* S. Çepni (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (108-133). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 11.

Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 102-116.

Aksu, H.H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik özyeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.

Aksu, M. (1998). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. Problem Çözme Yöntemleri El Kitabı*. ODTÜ Yayınları

Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri (Sakarya ili örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95.

Altun, M. (2001). *Matematik öğretimi*. ALFA Basım Yayın Dağıtım.

Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).

Altunçekiç, A., Yaman, S., Koray, Ö., (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

Anderson, R. N., Greene, M. L. ve Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research.*

Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 451-464.

Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Arslan, H. (2022). *Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri İle Teknostres Düzeyleri Arasindaki İlişkinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University).

Ashton, P. T. (1984), Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

Atabay, A. (2004). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

Aydın, F. (2016). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydoğan, D., ve Özbay, Y. (2012). Explanation of academic procrastination from self-esteem, state anxiety, self-efficacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2(3), 1-10.

Aydoğan, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi. E. Ömeroğlu (Ed.), 2. Baskı. Özgünkök Yayıncılık.

Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* 2 içinde ( 458-468). Kuşadası.

Aylar, F., Aksin, A., (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).

Azar, A., (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.

Bakioğlu, A. ve Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen Ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek!. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 49-78.

Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Rewiew*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall Englewood Cliffs, Prentice- Hall, ınc.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy.* Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W,H, Freman.

Bandura, A., Adams, N. E., (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.

Bars, M., 2016. *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi.* (Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi).

Basım, H. N., Korkmazyürek, H., Tokat, A. O., (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 121-130.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Pegem Akademik Yayıncılık

Betz, N. E., Hackett, G., (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 197-210.

Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(2), 197- 210.

Bingham, A., & Oğuzkan, A. F. (1971). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi.* Milli Eğitim Basımevi.

Bilen, M., (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Aydan Web Tesisleri.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık

Büke, S. A. (2012). *Yaratıcı düşünce.* AR GE Bülten, Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü, S. Ağustos, s. 35-37.

Büyükkaragöz, S. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Atlas Kitabevi,

Capa Aydin, T. ve Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts teacher self-efficacy. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 123-128.

Capa Aydin, Y., Sungur, S. ve Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher selfregulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., ve Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching ve Learning*.

Ceylan, R., Bıçakcı, M. Y., Aral, N., ve Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85-98.

Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, *28*(4), 397-408.

Chase, M. A., (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 72(1), 47-54.

Cheung, H. (2006): The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary inservice teachers, *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 435 – 451

Chiew, V., ve Wang, Y. (2004). Formal Description of The Cognitive Process of Problem Solving. Proceedings of The Third IEEE International Conference on Cognitive Informatics (ICCI'04).

Chong, W. H., Nonis, K., Moore, D. W., Tang, H. N. ve Koh, P. (2016). Pre-School Teacher's Attitudes towards Inclusion of Children with Developmental Needs in Kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31(3), n3.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. The *Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.

Cüceloğlu, D. (1990). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.

Çakmak, M., ve Tertemiz, N. (2002). *Problem çözme.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).

Çetin, B, (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(25), 130-141.

Çetin, B., (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlilik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 55-71.

Çetin, F., Basım, H. N., (2010), İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269.

Çetin, F., Şeşen, H., Basım, H. N., (2013), Örgütsel Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Sürecine Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma, *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3), 95-107.

Çırak, Y. (2012). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar.* A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 233-264). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çoban, A., Sanalan, V. A., (2002), Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.

Çolak, G. (2019). *Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile İş Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi)

Dağ, R. (2022). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

D'zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. M.-O. (2009). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. (pp. 11–27). https://doi.org/10.1037/10805-001

Delen, E. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleğe karşı tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.435300).

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A selfmanagement approach* (2nd ed.). Mahwah Press

Demir, S. ve Başarır, F. (2013). *Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi.*

Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy.*

Dinçer-Atilla, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi).

Donald, H.V. (1993) *Problem çözümünde yaratıcılık*, (D. Şahiner Çev), Cep Yönetim Dizisi 2,

Dong, C., Cao, S. ve Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID- 19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review, 118,* 1-9. doi: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440.

Dong, Y., Chai, C. S., Sang, G. Y., Koh, J. H. L. ve Tsai, C. C. (2015). Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 158-169.

Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme* (2. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman, B. (2011). Problem Çözme ve Problem Çözme Terminolojisi. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 393-401). Pegem Akademi Yayıncılık

Durksen, T. L., Klassen, R. M. ve Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67, 53-66.

Dündar, S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 24(2), 139-150.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., ve Kant, G. L. (1998). Age And Gender Differences İn Social Problem-Solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241- 252.

D'Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving Behavior Modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107.

Eker, C., (2014), Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(17), 162-178.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110. Erişim adresi: http: // efdergi.hacettepe.edu.tr / yonetim/ içerik / makaleler / 545-published.pdf

Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale.

Erden, M., & Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi* (21. Baskı). Arkadaş Yayınevi.

Erkuş, A., Fındıklı, M. A., (2013), Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma, *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2), s 302-318.

Ersoy, Y. (2004). Problem kurma ve çözme yaklaşımlı matematik öğretimi yönünde yenilik hareketleri. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. www.matder.org.tr.

Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi: kuram, araştırma, uygulama*. HYB Basım Yayın.

Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.

Fackler, S., Malmberg, L. E., (2016), Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects, *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.

Fives, H., ve Buehl, M. M. (2010). *Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen ve F. C. Feucht (Eds.), Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 470–515). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.015

Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.

Gayatri, M. (2020). The Implementation of Early Childhood Education in the Time of Covid-19 Pandemic: a Systematic Review. *Humanities ve Social Sciences*,8(6) 46-54. https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-*Hacettepe University Journal Of Education*, 6(6).

Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

George, D. ve Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). GEN, Boston, MA: *Pearson Education, Inc*, 10, 152-165.

George, S. V., Richardson, P. W. ve Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233.

Ghaith, G. ve Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 451-458.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.

Gist, M. E., Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of applied psychology*, 74(6), 884.

Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562.

Goffin, S. G. ve Tull, C. Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children.*

Gökmen, A. (2017). *60-84 Aylık Çocuklarda Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).

Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American psychologist*, 5(9), 444.

Guilford, J. P. (1968). Intelligence Has Three Facets: There are numerous intellectual abilities, but they fall neatly into a rational system. *Science*, 160(3828), 615-620.

Guo, Y., Connor C.M. ,Yang Y., Roehrig A.D. ve Morrison F.J., The effects of teacher qualifications, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders'literacy outcomes, *Elementary School Journal*, Vol. 113, pp. 3-24, 2012

Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study Of Construct Dimensions; *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education,* 4(1), 63-69.

Gündüz, Ş. (2008). *Fizik problemlerini çözme performansının teşhise yönelik değerlendirilmesinde bir model geliştirilmesi*. (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi).

Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Master's thesis, Bülent Ecevit Üniversitesi).

Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri* (3. Baskı) Nobel Akademik Yayıncılık

Gürer, G. (2021). *Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğretim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*

Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. Update: *Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32-38.

Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas.

Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personel problem solving. *The Counseling Psychologist*, Issue: 15; pp. 371- 447.

Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.

Hero, J. L. (2022). Information and Communications Technology (ICT) Literacy and Self-Efficacy of Junior High School Students: Basis for an ICT Enhancement Program. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(3), 393-403.

Hesapcıoğlu, M. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim*, Beta Yayınları.

Hohmann, M., ve Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. High/Scope Press.

Holladay, C. L., ve Quiñones, M. A. (2003). Practice Variability and Transfer of Training: The Role of Self-Efficacy Generality. *Journal of Applied Psychology*, 1094-1103. doi:10.1037/0021-9010.88.6.1094

Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.

Hsu, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and teacher education*, 20(7), 681-692.

Hyun Seon Ahn, Mimi Bong, Sung-il Kim, (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 48, Pages 149-166, ISSN 0361-476X, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.002.

Irwanto, Saputro, A. D., Rohaeti, E., ve Prodjosantoso, A. (2018). Promoting Critical Thinking and Problem Solving Skills of Preservice Elementary Teachers through Process-Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL). *International Journal of Instruction*, 11(4), 777-794.

İskender, M., Yaman, E. ve Albayrak, G. (2004). İlköğretim Okullarında Etkin Yöneticiler İçin Bir Gösterge: Problem Çözme Becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 73-84.

Jonassen, D. H., ve Hung, W. (2012). Problem Solving. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2680–2683). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_208.

Kadim, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapilan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 2(1), 1-21.

Kakoudakis, K. I., McCabe, S., Story, V., (2017), Social tourism and self-efficacy: Exploring links between tourism participation, job-seeking and unemployment, *Annals of Tourism Research*, 65, 108-121.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Gazi Kitabevi.

Karahan, A. (2008). Çalışanların Örgüt Kültürünü Algılamalarına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (20), 457-478.

Karahan, Ş., ve Uyanık Balat, G. (2011, Ocak). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (15. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158(15.02), 2013.

Kaygusuz, C. (2007). Gestalt Kuramı ve Öğrenme. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 439-462). Pegem Akademik Yayıncılık

Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Egitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi).

Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.

Keskin, E. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz- Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımları Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Denizli İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkake Üniverisitesi)

Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

Klassen, R. M. ve Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.

Kneeland, S. (2001). Problem çözme. (N. Kalaycı Çev.). Gazi Kitabevi,

Korkmaz, İ. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 217-242). Pegem Akademik Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2018). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* içinde (246-269). Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (22), 177-184.

Köse, İ. A., (2007). *Öğretmen öz-yeterlik öz yeterliköz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi).

Kösebay, M. (2022). *Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim İçin Evde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı Öz Yeterliliği ile Bilgi ve*

*İletişim Teknolojileri Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişki.* (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

Krapp, K. (2005). Albert Bandura. *Psychologists and their theories for students*, 1, 39-66.

Kundu, A., Bej, T., ve Dey, K. N. (2020). An empirical study on the correlation between teacher efficacy and ICT infrastructure. *The International Journal of Information and Learning Technology*.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Eğitim Yayınları

Lau, P. ve Lee, J. (2020). The effect of large-scale anti-contagion policies on the COVID-19 pandemic. *Nature*,584, 262–267.

Leithwood, K. A., ve Stager, M. (1989). Expertise in Principals' Problem Solving. *Educational Administration Quarterly,* 25(2), 126-161.

Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2021). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.

Liu, X., Toki, E. I. ve Pange, J. (2014). The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China: A Comparative Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 112, 1167-1176.

Lopes, P. N., Salovley, P. ve Staraus, R. (2003). Emotinal intelligence, personality and the perceieved quality of social responsibilities. *Personality and Individual Differences*(35), 641-658.

Lorig, K., Chastain, R. L., Ung, E., Shoor, S., Holman, H. R., (1989), Development and evaluation of a scale to measure perceived self-efficacy in people with arthritis. Arthritis ve Rheumatism: *Official Journal of the American College of Rheumatology*, 32(1), 37-44.

Lumsdaine, E. ve Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving*, Mac Graw York.

Maddux, E.J.,Gosselin, J.T. (2012). Self Efficacy. Leary, M. R.,Tangney, P. J.(Eds.). *Hanfbook of Self and Identitiy* (2. Baskı), (s. 198-224). The Guildford Press.

Maddux, J. E., Rogers, R. W., (1983), Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. J*ournal Of Experimental Social Psychology,* 19(5), 469-479.

Marangoz, D., ve Demirtaş, Z. (2017). Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53).

Marcus, B. H., Selby, V. C., Niaura, R. S., Rossi, J. S., (1992), Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 63(1), 60-66.

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. W.H. Freeman and Company.

MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Merrifield, P. R, Guilford, J. P., Christensen, P. R., ve Frick, J. W. (1962). The role of intellectual factors in problem solving. Psychological Monographs: *General and Applied*, 76(10), 1–21.

Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247.

Miller, A. D., Ramirez, E. M. ve Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.

Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C. ve Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of science teacher education*, 24(7), 1201-1218.

Moè, A., Pazzaglia, F., ve Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.

Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye Giriş*. S. Karakaş ve R. Eski (Ed.). Eğitim Kitabevi

Morgan, T. C. (2015). *Psikolojiye Giriş*. S. Karakaş ve R. Eski (Ed.). Eğitim Kitabevi

Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of school psychology*, 44(2), 105-121.

Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and teacher education*, 17(2), 243-261.

Murphy, C. A., Coover, D., Owen, S. V., (1989), Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49(4), 893-899.

Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Konya İli Örneği.* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi).

Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A. (2012). *Aile ve Çocuk. Çocuklarda Problem Çözme Becerisi.* N.ARAL (Ed). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Yayın No.1, Ankara Üniversitesi Basımevi, 217-237.

O'Leary, A., (1985), Self-efficacy and health. *Behaviour Research And Therapy*, 23(4), 437-451.

Öngören, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 11(18).

Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz yeterliköz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi).

Özçelik, H., ve Kurt, A. (2007). İlkögretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterliköz yeterlikleri: Balıkesir ili örnegi. *İlkögretim Online*, 6(3), 441-451.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterliköz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Educational Administration: *Theory and Practice*, 54, 277-306.

Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık

Özğül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Master's thesis, Uşak Üniversitesi).

Öztuzcu, Ö. (2022). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik inançları* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi).

Öztürk, A. (2009). *Fizik Problemlerini Çözmede Yüksek ve Düşük Başarılı Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fizik Problem Çözme Süreçlerinin Bilişsel Farkındalık Açısından İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi).

Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344.

Palmer-Evans, T. (2010). The potency of humor and instructional self-efficacy on art teacher stress. *A Journal of Issues and Research*, 52(1), 69–83.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P. ve Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school Psychology*, 50(1), 129-145.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitive research ve evalution methods: integrating theory and practice*. Fourth Edition.

Pehlivan, Z., ve Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-59.

Pesen, C. (2006). *Matematik öğretimi* (1. Baskı). Nobel akademik Yayıncılık.

Polya, G. (1957). *How the solve it: A new aspect of matematical methods (2th ed.)*. Princeton University Press.

Raudenbush, S. W., Rowan, B. ve Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 150-167.

Reyhing, Y., ve Perren, S. (2021, April). Self-Efficacy in Early Childhood Education and Care: What Predicts Patterns of Stability and Change in Educator Self-Efficacy?. *In Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 634275). Frontiers Media SA.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education* 17 (1),51-65.

Ross, J. ve Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A. ve McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British journal of educational psychology*, 82(2), 270-288.

Sahin, N., Sahin, N. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research,* 17, 379-396.

Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2 (1); s. 78-97.

Savaşır. I. ve Şahin, N. H. (Ed.) (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.* Türk Psikologlar Deneği Yayınları.

Savran, A., Çakıroğlu, J., (2001), Preserve biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi).

Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.

Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. John Wiley press.

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., Schwarzer, R., (2002).Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal Of Psychological Assessment,* 18(3), 242.

Schönfeld, P., Preusser, F., Margraf, J., (2017).Costs and benefits of self-efficacy: differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews*, 75, 40-52.

Schriver, M., ve Czerniak, C. M. (1999). A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction. *Journal of Science Teacher Education*,10(1), 21-42.

Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D. H. ve DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., Zhang, J. X., (1997), The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88.

Semiz, D. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak İli örneği).* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi).

Senemoğlu N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınları.

Senemoğlu, N. (2012*). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık

Sesli, S. (2013). Okul *Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi).

Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi)

Siddall, P. J., Molloy, A. R., Walker, S., Mather, L. E., Rutkowski, S. B. ve Cousins, M. J. (2000). The efficacy of intrathecal morphine and clonidine in the treatment of pain after spinal cord injury. *Anesthesia & Analgesia*, 91(6), 1493-1498.

Simon, H. A. ve Newell, A. (1971). Human problem solving: The state of the theory in 1970. *American psychologist*, 26(2), 145.

Skaalvik, S. ve Skaalvik, E. M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.

Snyder C R ve Lopez S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press US.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.

Stadjkovic, A. ve Luthans, D. (1998). Social Cognitive Theory and Self Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches, *Organizational Dynamics*, 26(4), pp. 62-74-76.

Stein, M. K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.

Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge University Pres

Stevens, M., ve Borup, J. (2015). Parental engagement in online learning environments: A review of the literature. *Exploring pedagogies for diverse learners online*.

Stevens, M. (1998). *Soru Çözümleme.* (A.Çimen, Çev.) Timaş Yayınları.

Strecher, V. J., McEvoy DeVellis, B., Becker, M. H. ve Rosenstock, I. M., (1986), The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, 13(1), 73-92.

Sungur, M. Z. (1998). Cinsel eğitim. *Klinik Psikiyatri*, 2, 103-108.

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. ve Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European journal of teacher education*, 26(3), 329-350.

Swars, S. L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary preservice teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of instructional Psychology*, 32(2).

Şahin, F. ve Gürbüz, S., (2012), Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(2), 123-140.

Şahin, S. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi).

Şeşen, H., Basım, N., (2012), Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.

Tallman, I., Leik, R. K., Gray, L. N., ve Stafford, M. C. (1993). A Theory of Problem-Solving Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 157-177.

Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık

Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi)

TDK. (2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 01.09.2019

TDK. (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Retrieved September 5, 2020, from https://sozluk.gov.tr/

Tezcan, G. (2016). *4mat öğretim modeli ve bütünsel beyin modeli'nin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi.* (Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Transaction Publishers.

Thornton, S. (1998). Çocuklar Problem Çözüyor. Ö. Kumrular (Çev.). İstanbul: Gendaş.

Topbaş, H. (2022). *Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi).

Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School science and mathematics*, 100(7), 374-379.

Tournaki, N. ve Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education,* 21(3), 299-314.

Trentham, L., Silvern, S. ve Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' selfefficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.

Tschannen-Moran, M., ve McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and

implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.

Tschanen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A (2001), Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, S. 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2007), The differential antecedents of selfefficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents Of Self-Efficacy Beliefs Of Novice And Experienced Teachers. *Teacher and Teaching Education*, 23, 944-956

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.

Usher E. L., Pajares F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.

Uysal, İ., (2013), Akademisyenlerin genel öz yeterliköz yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.

Uzel, A. (2009). Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*,

Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık

Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.

Üstün, A., ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13.

Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem Akademik Yayıncılık

Van Dinther, M., Dochy, F. ve Segers, M., (2011), Factors affecting students' selfefficacy in higher Education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.

Varış, F. (1994). *Eğitini Bilimine Giriş*. Atlas Kitabevi.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.

Von der Embse, N. P., Sandilos, L. E., Pendergast, L. ve Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317.

Wallas, G. (1926). *Düşünce sanatı*. J. Cape

Webb, R. B. ve Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 43-60.

Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology*, 99(1), 181.

Woodman, R. W. (1989). Organizational change and development: New arenas for inquiry and action. *Journal of Management*, 15(2), 205-228.

Wyatt, M. (2013). Overcoming low self-efficacy beliefs in teaching English to young learners. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(2), 238-255.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.

Yaman, S., Koray, Ö. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

Yang, W., Wu, R. ve Li, J. (2021). Okul öncesi öğretmenleri için STEM Öğretimi Öz yeterlik Ölçeğinin (STSS) geliştirilmesi ve geçerliliği. *Güncel Psikoloji*, 1-9.

Yayli, M. (2018). *Fizik öğretiminde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinliklerin değerlendirilmesi: basınç ve kaldırma kuvveti ünitesi örneği.*

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58. Erişim adresi: http:// static.dergipark.org.tr/ article-download/ imported/ 5000068463 / 5000 063 525. pdf?

Yenilmez, K., Kakmacı, Ö., (2008), İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(2).

Yenilmez, K., ve Kocaoğlu, T. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (14), 71-85.

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2009). Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim) (5.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2016). Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Problem Çözme. B. Akman (Ed.), *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* içinde (s. 159-171). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, A. (2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi).

Yılmaz, E. (2013). *Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ., (2012), *İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(23), 371-388.

Yilmaz-Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2009). The Effect of Learning Styles on Achievement in Different Learning Environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 8(4), 43-50.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J. ve Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics*, *223*, 188-193.

Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2003). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 221-229). Morpa Kültür Yayınları

Zhao, H., Seibert, S. E., ve Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1265.

Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy İn Changing Socities* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M., (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zincirli, Ö. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi).

egitimkolektifi.com. (2022, 06 06). https://egitimkolektifi.com/siniflarda-ideal-ogrenci-sayisikacolmali/#:~:text=Ara%C5%9Ft%C4%B1rmac%C4%B1lar%20genel%2

0olarak%20en%20nitelikli,bir%20s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%A7ok%20kalabal%C4%B1k%20niteli%C4%9Findedir. adresinden alındı.

# EKLER

**EK-1** Kişisel Bilgi Formu

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlı kullanılacak, herhangi bir kişi ve kurulaş ile paylaşılmayacaktır. Her sorudaki duruma ilişkin gerçek düşüncenize uyan seçeneği işaretlemeniz, objektif bir sonuç elde etmemiz açısından önem arz etmektedir.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Mahfuz OKUMUŞ
mahfuzokumus@gmail.com
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitim ABD Yük. Lis. Öğr.

**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

**1. Yaşınız** : ( ) 20-25 Yaş ( ) 26-30 Yaş ( ) 31-35 Yaş ( ) 36-40 Yaş ( ) 41 Yaş ve üzeri

**2. Eğitim Durumunuz** : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

**3. Mesleki Kıdeminiz** : ( ) 1-3 Yıl ( ) 4-6 Yıl ( ) 7-9 Yıl ( ) 10 Yıl ve üzeri

**4. Çalıştığınız Kurum Türü** : ( ) Anaokulu ( ) İlkokul (Anasınıfı)

**5. Sınıftaki Öğrenci Sayınız** : ( ) 1-12 ( ) 12-25 ( ) 26 ve üzeri

**EK-2** Öz Yeterlik Ölçeği

**Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği**

| Maddeler | Yetersiz | | Çok Az Yeterli | | Biraz Yeterli | | Oldukça Yeterli | | Çok Yeterli |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5. Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 21.Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

**EK-3** Problem Çözme Envanteri

## PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözünü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

***1. Hep böyle davranırım***
***2. Çoğunlukla böyle davranırım***
***3. Sıklıkla böyle davranırım***
***4. Arada sırada böyle davranırım***
***5. Ender olarak böyle davranırım***
***6. Hiç böyle davranmam***

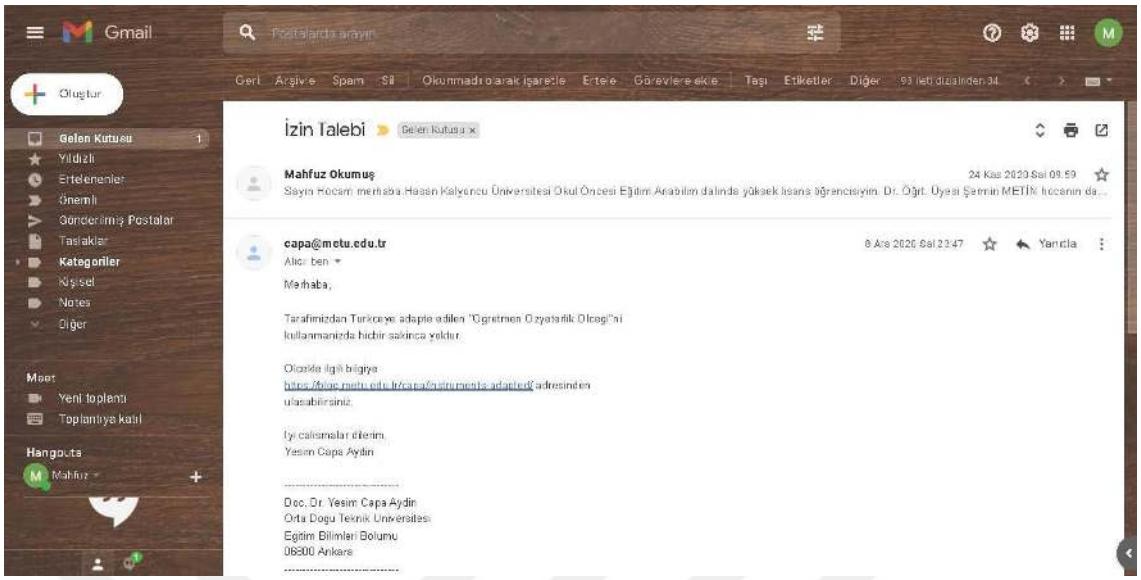
**Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?**

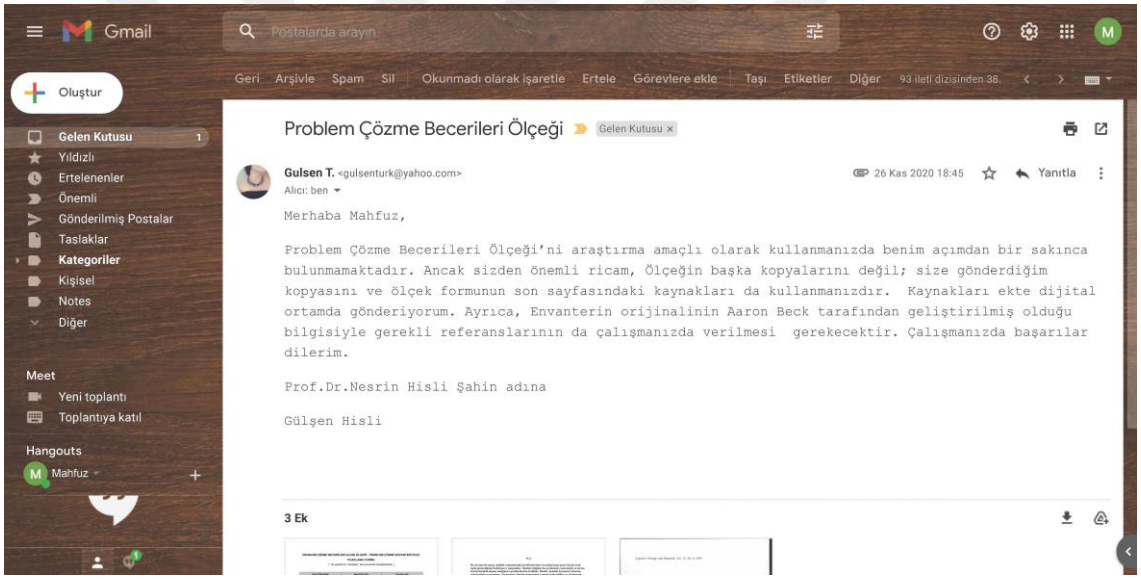
| **Maddeler** | , Hep böyle davranırım | Çoğunlukla böyle davranırım | Sıklıkla böyle davranırım | Arada sırada böyle davranırım | Ender olarak böyle davranırım | Hiç böyle davranmam |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi Toplayacağımı uzun boylu düşünmem.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam. **Ω** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürükle nip giderim.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. **Ω** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğim inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. **Ω** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.* | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

**EK-4** Ölçek Kullanım İzinleri



**EK-5** Veri Toplama İzinleri

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-25994893 04.06.2021
Konu : Araştırma İzni ( Mahfuz OKUMUŞ )

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
( Personel Müdürlüğü )

İlgi: 26/04/2021 tarih ve 2104260018 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Mahfuz OKUMUŞ'un **'Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi '** konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı resmi ve özel bağımsız ana okulları ile bünyesinde ana sınıfı bulunan resmi ve özel ilkokullar ile özel eğitim ana okullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik online olarak uygulama isteği 02/06/2021 tarih ve 25907459 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1- Müdürlük Onayı ( 1 Sayfa )

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİEĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR.
Telefon No : 0 (412) 322 2236
E-Posta: argal1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HATİP YAVUZ/MEMUR.
Unvan: Memur
İnternet Adresi: diyarbakir@meb.gov.tr
Faks:+12322224 8
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama kodu ile kontrol edilebilir. 4b74-928f-3177-863d-a9be

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-25907459 02.06.2021
Konu : Araştırma İzni ( Mahfuz OKUMUŞ )

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 26/04/2021 tarih ve 2104260018 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Mahfuz OKUMUŞ'un **'Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi '** konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı resmi ve özel bağımsız ana okulları ile bünyesinde ana sınıfı bulunan resmi ve özel ilkokullar ile özel eğitim ana okullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik online olarak uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasını **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke,esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür Yardımcısı

OLUR
Yüksel ARSLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Anket Belgeleri
2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Telefon No : 0 (412) 322 2236
E-Posta: argal1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HALİP YAVUZ/MEMUR
Unvan: Memur
İnternet Adresi: diyarbakir@meb.gov.tr Faks: 4123222248
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama kodu: 3e8f-8a2b-38cd-98b4-88d6 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

## *KİŞİSEL BİLGİLER*

**Adı-Soyadı** : Mahfuz OKUMUŞ
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Diyarbakır-14.09.1979
**E-posta** : mahfuzokumus@gmail.com

## *EĞİTİM*

- Lisans-Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih-Diyarbakır (2018)
- Lisans-Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi-Konya (2005)

## *İŞ TECRÜBESİ*

- Millî Eğitim Bakanlığı – Okul Müdürü (2017- Halen)
- Diyarbakır/ Sur Kaymakamlığı Özel Kalem Müdürü (2015-2017)
- Millî Eğitim Bakanlığı- Okul Müdürü (2012-2015)
- Millî Eğitim Bakanlığı- Müdür Yardımcısı (2011-2012)
- Millî Eğitim Bakanlığı- Öğretmen (2005-2011)

## *PROJELER*

- Millî Eğitim Bakanlığı "Benim Oyun Sandığım Projesi-2019 (İl Koordinatörlüğü)
- Sur Kaymakamlığı Sosyal Destek Projeleri Kapsamında Sur Ana-Çocuk Eğitim Merkezi Projesi-2016 (Proje Koordinatörlüğü)
- Sur Kaymakamlığı Sosyal Destek Projeleri Kapsamında Sur Kadın El Emeği Merkezi Projesi-2018 (Proje Koordinatörlüğü)

## *SERTİFİKALAR*

- Okul Tabanlı Afet Eğitici Eğitimi Kursu- Ankara (AFADEM, 06-07 Şubat 2020)
- Millî Eğitim Bakanlığı Afetlerde Arama, Kurtarma ve Tahliye Eğitici Eğitimi Kursu-Malatya (08-12 Temmuz 2019)
- Arama-Kurtarma Ekibi Eğitimi Kursu- AFAD Diyarbakır (20-24 Mayıs 2019)
- Arama, Kurtarma ve Tahliye Eğitimi Semineri- AFAD Diyarbakır (28.03.2019)
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Kapsamında Okul Öncesi Eğitim Programı Eğitici Eğitimi-Ankara (3-6 Ekim 2013)
- Türkiye Halk Oyunları Federasyonu II. Kademe Antrenörlük Kursu-Diyarbakır (Mayıs-2012)
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetimde Yeni Yaklaşımlar Semineri- Erzurum (2-6 Ağustos 2010)