



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
ALGILARI İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Keziban ERKOÇ

**Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doç Dr. Adnan Küçükoglu
2017**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Keziban ERKOÇ

Danışman : Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

ERZURUM

Eylül, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında, Keziban ERKOÇ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 29/09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

İmza:

Jüri Üyesi: Doç.Dr.Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / 20..

02 Kasım 2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

29 / 09 / 2017

Keziban ERKOÇ

K. Erkoç

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Keziban ERKOÇ

2017, 75 sayfa

Bu araştırmada, günlük hayatın ve sosyal uyumun çok önemli bir parçası olan problem çözme becerisinin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni örneklemini belirlerken örneklem alımı yoluna gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

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" (Teachers' Self Efficacy Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" nden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkenine göre öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunurken, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Öğretmenlerin "Problem Çözme Envanteri" nden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkenine göre düşünen, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında, yaş değişkenine göre sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre ise kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, problem çözme becerisi, öz yeterlik

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND THE PROBLEM SOLVING SKILLS OF CLASSROOM TEACHERS

Keziban ERKOÇ

2017, 75 pages

The relationship between self-efficacy perception of classroom teachers and their problem solving skills, a very important component of daily life and socialization, has been investigated in this study. The study is a qualitative one and is in the relational screening model. The universe of the research is composed of 350 classroom teachers working in Palandöken district center of Erzurum province in 2015-2016 academic year. Defining the class teacher sampling; sampling was not applied, but the whole universe was tried to be reached.

The "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and The "Teachers' Self Efficacy Scale" developed by Tcshannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) for preservice teachers' self-efficacy beliefs have been used as data collection tools. As a result of this research, it has been determined that while it has been detected significant differentiation on encouraging participation of student and classroom management sub-dimensions according to gender variable, it has been detected significant differentiation on all sub-dimensions according to age and professional seniority variables at "Teachers' Self Efficacy Scale" scores of classroom teachers. Moreover, it has been detected significant differentiations on thinking, avoidant, evaluator sub-dimensions according to gender variable, only on evaluator sub-dimensions according to age variable, and avoidant sub-dimension according to professional seniority variable at "Problem Solving Inventory" scores of classroom teachers. Also, it has been ascertained that there are significant relationship between the self-efficacy perception and the problem solving skills of classroom teachers.

Key Words: Teacher, problem solving skills, self efficacy

ÖN SÖZ

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılları ile öz yeterlik algıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının tüm araştırmacılara, eğitim ve öğretim süreci içerisinde aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenlerine ve tüm eğitimcilere katkısı olmasını dilerim.

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde, bana yol gösteren tez danışmanım Sayın, Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar beni sabırla bekleyen, yaşamım boyunca beni her zaman destekleyen sevgili eşim Mahmut ERKOÇ'a ve biricik oğlum Kadir Orhan'a teşekkür ediyorum.

Erzurum - 2017

Keziban ERKOÇ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Alt problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Öz Yeterlik Algısı	5
2.2. Problem Çözme Becerisi.....	7
2.3. Yapılan Araştırmalar	9
2.4. Araştırmanın Önemi.....	14

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	15
3.1. Araştırma Modeli	15
3.2. Evren ve Örneklem	15
3.3. Veri Toplama Süreci	16
3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	16
3.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	17
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	18
3.4. Verilerin Analizi.....	18

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	20
4.1. Bulgular.....	20
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	20
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	24
4.1.3. Öz Yeterlik Algısı ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	29
4.2. Yorumlar	30
4.2.1. Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulguların Yorumu.....	30
4.2.1.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların yorumu	30
4.2.1.2. Yaş değişkenine ilişkin bulguların yorumu	31
4.2.1.3. Mesleki kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguların yorumu	32
4.2.2. Problem Çözme Becerisine Ait Bulguların Yorumu	33
4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların yorumu	33
4.2.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulguların yorumu	35
4.2.2.3. Mesleki kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguların yorumu	36

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	39
5.1. Sonuç.....	39
5.2. Öneriler	45
KAYNAKÇA	46
EKLER	57
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	57
EK 2. PÇE.....	58
EK 3. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ	61
EK 4. PÇE İZNİ.....	62
EK 5. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ İZNİ	63
ÖZGEÇMİŞ	64

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Çalışma Grubuna Giren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine İlişkin Sayısal Bilgileri	16
Tablo 3.2.	Uç Değer Analizine İlişkin Sonuçlar	18
Tablo 3.3.	Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonucu	19
Tablo 4.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	20
Tablo 4.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	22
Tablo 4.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	23
Tablo 4.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	24
Tablo 4.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	26
Tablo 4.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	28
Tablo 4.7.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	29

KISALTMALAR DİZİNİ

PÇE : Problem Çözme Envanteri



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesi ile sürekli değişim, gelişim ve farklılık gösteren toplumsal yaşantı içinde; insanların sahip olması gereken önemli özelliklerden birisi de problem çözme becerisidir. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli problemler ile karşı karşıya gelirler. Böyle zamanlarda karşılaştıkları bu sorunların üstesinden gelmek adına uygun çözüm arayışlarına girerler. Kişi yaşı her ne olursa olsun, hayatının her döneminde çeşitli sorunlar ile karşılaşır ve çözmek için çabalar. Hayatımızdaki pürüzleri yok etmek için harcadığımız tüm bu çabalar yaşamımızı sağlıklı sürdürebilmemiz adına yapılan doğal eylemlerdir.

İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için, gerek içsel gerekse dışsal sorunlardan kaynaklanan tüm problemleri çözme becerisine sahip olmalıdırlar. Çünkü problemlerden arındırılmış bir yaşam insanların uyum sağlama ve sağlıklı düşünme süreçlerini yakından ilgilendirir. Bireylere, problem çözme becerisini kazandırmak ancak ve ancak iyi bir eğitimle sağlanabilir. Bu konuda da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğrencilere, problem çözme becerisini kazandırmada birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerimizin öncelikle kendilerinin iyi birer problem çözücü olmaları kaçınılmazdır.

Gagne'ye göre eğitim programları; öğrencilere hem yaşantıları boyunca hem de eğitim öğretim ortamında problem çözme becerisini öğretmeyi amaçlamalıdır. (Senemoğlu, 2003). Okul, sınıf gibi kalabalık yerler problemlerin daha sık rastlanıldığı ortamlardır. Öğretmenler bu ortamlarda sadece öğrencileri ve eğitim öğretim süreçleri ile ilgili değil, okul dışı kaynaklı birçok problem ile de karşı karşıya gelmektedirler. Böyle zamanlarda öğretmenler hem iyi birer problem çözücü hem de bu beceriyi öğrencilerine kazandıran öğretici olmalıdırlar. Çünkü Bilen (1996) öğrencilerin ilköğretim yıllarından başlayarak problem çözme becerisini kazanması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde; kendilerine olan inançları, deneyimleri ve yeterlikleri büyük

rol oynamaktadır. Problem çözme becerisini yakından ilgilendiren kavramlardan biri de öz yeterlik algısıdır. Öz yeterlik kişinin başladığı bir işi yapabilmek için çaba harcayıp, bu işi başarılı bir şekilde sonlandırma kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2003). Albert Bandura; öz yeterlik algısı kavramını ortaya ilk çıkaran kişidir. Bandura (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı içinde geçen öz yeterlik algısını şu şekilde tanımlamaktadır; öz yeterlik, bireylerin belirli konularda gerçekleştirmek istedikleri eylemleri sürdürmeye yönelik kendilerine karşı oluşturdukları yargılarıdır. Farklı bir tanıma bakacak olursak; öz yeterlik, bir kişinin karşılaştığı olaylar ya da görevler karşısında başarılı olup olmayacağına ilişkin kendisine olan inancını oluşturur (Tuckman, 1991). Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik; kişinin kendisine olan inancı, olaylar karşısındaki duyguları, düşünceleri, yaklaşımı ve kendini nasıl motive ettiği ile ilgili unsurlardan birisidir. Eğitim ortamlarının hazırlanmasında ve sağlıklı yürütülmesinde, öz yeterlik algımız bizi başarıya götüren bir kılavuz olabilir. Öğretmenlerin nitelikli öğretim yapmaları ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırmaları konusunda kendilerine güvenmeleri çok önemlidir.

Bu bilgilerden yola çıkarak; öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında karşılaştıkları problemlere yönelik tutumları, eğitim öğretim ortamlarını hazırlama süreçleri, öğrenci motivasyonunu ve öğrenmelerini sağlamada kendilerine olan inançları, mesleki bilgilerini işe dönük olarak kullanmaları gibi faaliyetlerin tümü kendilerine olan öz yeterlik algılarından önemli derecede etkilenmektedir. Sınıfların problemleri içinde çok fazla barındırdığı ortamlar olduğunu düşünürsek, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları ortadan kaldıran öğretmen eğitim öğretim uygulamalarını daha kolay gerçekleştirecek ve aynı zamanda öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarını daha çabuk oluşturabilme imkanını bulacaktır. Bu sayede mesleki öz yeterlik algısı artacak ve çalışma ortamındaki problemleri kolayca çözebilecektir. Gerekli öz yeterlik algısı oluşmuş öğretmen aynı zamanda iyi bir problem çözücüdür. Problem çözme becerisi, kişilerin veya toplumların karşı karşıya geldikleri zorluklardan ortaya çıkar. Öğretmen sınıf içinde karşılaştığı olumsuz ortamı ortadan kaldırmak için, öncelikle bu ortamı yaratan durumu belirlemeli sonra da çözüm yoluna gitmelidir. İnsanlar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren problemler ile karşılaşır. İlk zamanlarda birer basit ihtiyaçtan doğan problemler zamanla yerini daha karmaşık ve zor problemlere bırakır. Kişiler hayatlarını aksatan bu problemlere ne derece çözüm bulursa o derece huzurlu bir yaşam sürer. (Büyükkaragöz,

1994). Öğretmenlerin de sınıf ortamındaki problemleri çözmeleri onları hem mesleki açıdan doyuma ulaştıracak hem de oluşan sorunsuz bir sınıf ortamında zihinsel olarak rahatlamalarını sağlayacaktır..

1.1. Problem

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.1.1. Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır:

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2016 yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Öz Yeterlik: Bireyin, belirli bir işi gerçekleştirirken, gerekli olan tüm becerilerine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997).

Öğretmen Öz Yeterlik Algısı: Eğitim öğretim ortamlarında istendik sonuçlara ulaşmak için öğretmenlerin sahip oldukları mesleki ve kişisel yeterlikleri ile ilgili kendilerine karşı olan inançlarıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Problem: Bireylerin iç ve dış kaynaklı sorunlar karşısında zorluk çekmesidir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem Çözme: Problem çözme aşamasında; en uygun çözüm yolunu seçme ve doğru kararı verip ilerleme sürecidir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme becerisi kişilerin yaşamları boyunca çeşitli değişkenlerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gösterdikleri davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkileri olarak tanımlanmaktadır (Shewchuck, Johnson ve Elliott, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce öz yeterlik algısı ve problem çözme becerisi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş, ardından konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı kaynaklı araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik algısı, bireylerin karşılaştığı sorunlar karşısında kendilerine karşı olan inançları şeklinde tanımlanabilir. Eğitim öğretim süreçleri öğretmen ve öğrencilerin öz yeterlik algısından etkilenir. Öğretmenlerin nitelikli öğretim, öğrencilerin ise nitelikli öğrenme sağlayabilmeleri, kendilerine karşı olan kişisel yargıları ile yakından ilgilidir. Bandura (1997) öz yeterlik algısının iki önemli faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; öz yeterlik bir işi başarabileceğimize ilişkin kendimize olan inancımız şeklinde tanımlanabilir. Diğeri ise sonuç beklentisi yani, bir işi veya görevi sonuna kadar devam ettirebileceğimize dair kendimize olan inancımızdır.

Bandura'ya (1997) göre, bireylerin öz yeterlik algısını etkileyen kaynaklar şöyle sıralanabilir;.

1. Doğrudan deneyimler
2. Dolaylı deneyimler
3. Sosyal ikna
4. Duygusal etkiler

Bandura'ya göre bu kaynaklardan öz yeterlik algısını en fazla etkileyeni doğrudan yaşantılardır. İkinci önemli etki ise dolaylı deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler başka kişilerin başarılarından etkilenip, bireyin kendine olan inancının artmasıdır. Üçüncü etki kaynağı ise sözel iknadır. Bu etki kaynağına göre bireyi başarıya giden yolda motive edici sözler ile ikna etme yoluna gidilirse kişi başaracağına inanır. En son

etki kaynağı ise duygusal etkililerdir. Bireyin günlük yaşantılarında karşılaştıkları olaylar karşısında oluşan duygusal değişimleri öz yeterlik algısını etkileyebilir.

Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik, öğretmenin mesleki donanımları haricindeki etkenleri de içinde barındırmaktadır. Bandura, öğretmenin öz yeterlik algısının; etkili sınıf yönetimini sağlayabilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) ise; bir öğretmenin öğretim işi sırasında, yapacağı tüm uygulamaları başarıyla gerçekleştireceğine dair kendisine olan inancını öğretmen öz yeterliği olarak tanımlamaktadır.

Cherniss (1993) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliği şu şekilde tanımlanmıştır: Öz yeterlik, öğretmenin sınıf içi ve dışındaki tüm eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirme aşamasında ve çalıştığı okuldaki kurumsal sorumluluklarını yerine getirme sürecinde kendine olan inancıdır. (Friedman ve Kass, 2002).

Öz yeterlik algısı, dört temel psikolojik süreç üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Bunlar ; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve tercih süreçleridir (Bandura, 1994).

Bilişsel süreçler; pek çok eylemin kaynağı başlangıçta zihinde oluşur. Güçlü öz yeterlik algısına sahip olan kişiler öncelikle yapacakları işi başaracaklarına dair senaryolar oluşturur. Düşük öz yeterlik algısına sahip birey ise, başarısızlık senaryoları oluşturur ve yenilgiyi baştan kabul eder. Kişinin bireysel kapasitesine ilişkin inancı, elde edeceği sonucu olumlu veya olumsuz yönde etkiler.

Duyuşsal süreçler; karşılaşılan problemler ile baş edebilme inançları, kaygı, stres ve güdülenme düzeyi kişinin bilişsel olarak nasıl bir yol izleyeceğini etkiler. Öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey zorluklar karşısında daha düşük kaygı seviyesine sahipken, öz yeterlik algısı düşük olan birey ise artan kaygı ile birlikte karşılaştığı probleme çözüm yolu bulma konusunda daha başarısızdır.

Güdülenme süreçleri; bireyin sonuca ulaşmak için kendisine koyduğu hedefler öz yeterlik algısını etkiler. Öz yeterlik algısı bireyin bir problem ya da bir deneyim karşısında ne yapabileceği hakkında etkili olmaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler geleceğe yönelik kendileri için amaçlar belirleyebilmektedirler.

Seçim süreçleri; bireyler kendi yeteneklerinin üstünde olduğunu düşündükleri, başaramayacakları kaygısını taşıdıkları işlerden kaçınma eğilimi gösterirken, bunun tersi durumlarda işleri üstlenme konusunda daha kararlı olurlar. Yani, bireyin bir işin üstesinden geleceğine dair inançları, kişinin başaracağına dair iyi duygular üretmesini sağlarken, başarısızlık beklentisi ise kaygı, korku gibi olumsuz duyguların oluşmasına yol açmaktadır. Oluşan bu duygular bireyin performansını da olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir.

2.2. Problem Çözme Becerisi

Günlük hayatımızda karşılaşmış olduğumuz engelleri aşmak için bazı problem çözme yollarını deneriz. Hatta, bireyler gün içindeki performanslarının ve zamanlarının çoğunu karşılaştıkları problemleri çözerek harcar. Heppner ve Krauskoph'a (1987) göre problem çözme; içsel yada dışsal uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunmaktır. Problem çözmenin aşamaları vardır, bu aşamalar bireyin çözüm yoluna ulaşma basamaklarını oluşturduğu zaman başlar. Bir anlamda çözüme ulaşmaya çalışılırken karşılaşılan güçlükler ile başa çıkmak gerekir. Çözümsel süreçte karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması ve sorunların yok edilmesi amaçlanır. Her birey karşılaştığı problemi farklı algılar ve dolayısı ile de, problemi çözme basamaklarını kendi çözüm yöntemine göre oluşturur.

D'Zruilla ve Goldfield (1971) tarafından problem çözme aşamaları şu şekilde sıralanmıştır;

1. Problem Karşısında Genel Yönelim: Bu yönelim problem çözmenin ilk aşamasıdır. Kişinin eğilimlerini içerir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli şey kişinin problemi görüp kabullenmesi ve çözüm yolları arayışı içine girerek sonuca odaklanmasıdır.

2. Problemin Tanımlanması ve Formülasyonu: Kişi problemi tanıır, problemi özetler, problem ile ilgili bilgiler toplar ve bunları bir sıra dahilinde ele alır. Çözüm önerilerini anlaşılır hale getirir.

3. Alternatiflerin Oluşturulması: Kişi problemi çözüme ulaştırabilecek çeşitli çözüm yollarının listesini oluşturur.

4. Karar Verme: Çözüm yolları alternatiflerinden birini seçmek olarak da adlandırılabilir. Bu aşamada problem çözen kişi aldığı kararlardan pişman olmamalı, kararlarının arkasında durmalıdır. Bunun için de kişinin en iyi çözüm yolunu seçmesi gerekir.

5. Değerlendirme: Problem çözme aşamalarının tamamını kontrol altında tutmayı içermektedir.

Kişi bilişsel, duyuşsal, sosyal tepkilerini kullanarak problemini çözmeye çalışır. Problem çözme yöntemini kısaca tanımlayacak olursak; problemi anlama ve tanımlama, çözüm şeklini aşamalandırma, çözüm şeklini verilerle destekleyerek karar verme gibi davranışları içeren süreçtir (Oğuzkan, 1993).

Sonuç olarak problem çözme becerisi hayatımızı kolaylaştıran etkiye sahip olduğundan bireylerin yaşamları boyunca edinmesi gereken önemli bir beceridir. Problem çözme konusunda birey kendisini ne kadar yeterli görürse, çevreye uyum sağlaması ve sosyal hayatta kendine yer bulması o kadar kolay ve sağlıklı olur. Problem çözme becerisini kişilik özelliği haline getirmiş bireylerin, öz güven duygularının gelişmiş olduğu, yaratıcı düşünme ve nesnel bakış açısı ile olaylara yaklaştıkları görülmektedir. Üstelik bu bireyler, günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylarda daha az kaygı taşıyarak, problemlerin üstesinden gelebilme özelliğine de sahiptirler (Rosenberg, 1989).

Eğitim öğretim ortamları açısından bakılacak olursa, okullar tüm bileşenleri ile koordineli ve uyumlu çalışmazsa işlevini getiremez hale gelir. Okuldaki tüm birimlerin sağlıklı ve sorunsuz işlemesi problemlerin çözümündeki beceriye bağlıdır. Problem çözme becerisi kişilerin kendilerine olan güvenleri ve yeterlikleri ile doğrudan ilgilidir. Okuldaki tüm birimleri bir bütün olarak düşündüğümüzde, olası bir problem karşısında bütünün tamamı etkilenecektir. Problem çözme aşamalarında oluşabilecek aksaklık tüm birimleri olumsuz yönde etkileyecek; hatta sağlıklı eğitim öğretim ortamlarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Okul ve sınıf ortamları kalabalık ve sürekli sorunların olduğu yerler olduğundan problem çözme becerisi bu açıdan önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan kendilerini geliştirmeli, eğitim öğretim ortamlarında karşı karşıya kaldıkları problemler karşısında akılcı çözümler

üretebilmelidirler. Eğitimde birçok değişken öğrenme üzerinde etkilidir. Bunlardan bazıları; öz yeterlik algısı, motivasyon, problem çözme becerisi, öz güven ve ilgi olarak sıralanabilir (Alsop, 2003). Başarı, öz güven ve motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu, bu becerilere sahip bireylerin başarısının arttığı, düşük düzeyde olanlarda ise başarının azaldığı görülmektedir (Randel, Stevenson ve Witruk, 2000). Çünkü bireylerin öğrenme sürecinde daha yüksek düzeyli öğrenmeye ulaşmaları için, kendilerine güven duymaları gerektiği savunulmaktadır (Alsop, 2003).

2.3. Yapılan Araştırmalar

Bu başlıkta yurt dışı ve yurt içi kaynaklı öz yeterlik algısı ve problem çözme becerisi ile ilgili çalışmaların sonuçları incelenip karşılaştırmalar yapılarak aktarılmıştır.

Problem çözme becerisi ve öz yeterlik algısı ile ilgili yurt dışı kaynaklı araştırmalar incelendiğinde konuyla ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda problem çözme becerisi ve öz yeterlik algısının; eğitim, cinsiyet, zeka düzeyi, kişilik tipi gibi değişkenler ile ilişkileri ortaya konmuştur.

Gibson ve Dembo (1984), araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile bireysel öğretim yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı bir araştırma da Brownell ve Pajares (1999) tarafından yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin yeterlik inançlarının, öğretim konusundaki başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çeşitli araştırmalar incelendiğinde alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu ve diğer alan öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Duncan ve Ricketts, 2008; Flores, Desjean-Perrotta ve Steinmetz, 2004; Fox ve Peters, 2013; Rocca ve Washburn, 2006; Unruh ve Holt, 2010).

Heppner ve Petersen'in (1982), yaptığı araştırmada ise haftada bir saat olmak üzere altı hafta süre ile 19 kişiden oluşan bir gruba problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışma grubuna verilen eğitim ile problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Heppner

ve Anderson'ın (1985) araştırmasına bakıldığında problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Elliott ve Henrick (1995) tarafından, “Problem Çözme Envanteri” ve “Myers-Briggs Kişilik Tipleri Ölçeği” kullanılarak üniversite öğrencileri ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Heppner, Reeder ve Larson (1983) ise, kişisel problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler ile arasında anlamlı bir ilişkisinin olduğunu bulgulamıştır.

Literatür incelendiğinde yurt içi çalışmalara rastlamakta mümkündür. Tümkaya ve İflazoğlu (2000), araştırmalarında sınıf öğretmeni öğrencilerinin otomatik düşünce sıklıklarının ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler ile arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileriyle otomatik düşünceler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün ve Bozkurt'un (2003) okul yöneticileri üzerinde yapmış oldukları araştırmaya bakıldığında; yöneticilerin katılmış oldukları problem çözme becerisi konulu kurs veya seminerlerin, problem çözme becerisiyle bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir.. Benzer bir araştırmada Albayrak (2002); ilköğretim okullarında yöneticilik yapanların bireysel problem çözme becerileri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, ilköğretim yöneticilerinden mesleki yılları (1-5) arasında olanların kişisel kontrol yeterliğinin daha fazla olduğunu bulgulamıştır.

Taylan (1990), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada; problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ise; öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Tabancalı ve Çelik (2013), öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koçer (2014) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ile, Küçük Kılıç ve Öncü (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda, öz yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı

düzeyde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Koparan, Öztürk ve Haşıl Korkmaz (2011) öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Kahramanoğlu ve Ay (2013) ise, sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çiftçi ve Taşkaya (2010) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve iletişim becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini bulgulamışlardır.

Güvenç'de (2010) benzer bir sonuç yakaladığı araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında bir farklılaşma olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Uysal ve Kösemen (2013) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri ile arasında anlamlı farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısı ile ilişkisinin olmadığını gösteren araştırmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır. Bu araştırmaların aksine Durdukoca (2010), yaptığı çalışmada erkek sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde; bazı araştırmacılar erkek katılımcıları daha çok öz yeterli görürken bazıları da kadın katılımcıları daha öz yeterli görmüştür. Bazı araştırmacılar ise; cinsiyetin öz yeterliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Arkan'ın (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz Yeterlikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" konu başlıklı tez çalışması incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin, sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik algılarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca; öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerden; lisansüstü eğitim görenler, kendilerini eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre problem çözme becerisinin öğretiminde daha yeterli görmüşlerdir. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklı sonuçların bulunduğu araştırmalarda mevcuttur. Kasap (2012), mesleki kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zararsız (2012), mesleki kıdem yılının öğretmenlerin öz yeterliklerini etkilediğini belirtmiştir. Altunbaş (2011) ise (11-20) aralığında mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin, 21 ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre

kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Gençtürk ve Memiş (2010), öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma göstermediğini, mesleki kıdem yılına göre farklılaşma gösterdiğini bulgulamıştır.

Yılmaz ve Gürçay (2011) tarafından yapılan araştırmada ise; öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlikleri, genel öz yeterlikleri, alan öğretime ilişkin öz yeterlikleri ve alanlarına ilişkin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çoban ve Sanalan (2002), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik algısının özgün deney tasarımı hazırlama ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özgün fen bilgisi deneyi tasarlayan öğrencilerin, fen öğretimi öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaya ve Dönmez (2008), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz yeterliklerinin arasında anlamlı farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur.

Özder, Konedralı ve Zeki (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu, ancak mesleğe yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada Abbasoğlu ve Öncü (2013) ise öğretmen adayları ile yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik başarı algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özer, Tüysüz, Bozkurt ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin bir kısmının kendilerini yeterli gördükleri bir kısmının da yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer bir çalışma da Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının kendilerini yetersiz algıladıkları dolayısıyla da önceki branşlarına yeniden geçmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz ve Serin (2014) tarafından yapılan araştırmada da bir grup öğretmenin alan değişikliği yaptığı branşta kendilerini öğretim sürecinde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan değişikliği ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaların çoğu birbirlerine yakın sonuçlar göstermektedir.

Gürol, Altunbaş ve Karaarslan (2010), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Farklı bir çalışmada Babaoğlu ve Korkut

(2010), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir; iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulmuş ve öğretmenlerin yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Eker (2014), yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını yeterli düzeyde bulmuştur. Araştırmacı bu sonucu teknolojik gelişmeler ile birlikte öğretmenlerin mesleki deneyimlerini meslektaşlarıyla daha kolay paylaşabildikleri şeklinde yorumlamıştır. Buna benzer bir araştırmada Turcan (2011), öğretmenlerin genel olarak yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğunu bulgulamıştır. Başka bir çalışma da ise Çevik (2011), sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretiminde orta düzeyde öz yeterli olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini öz yeterli algıladıkları görülmektedir.

Şahin (2010), çeşitli değişkenler ile öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve öz yeterlik algıları ile arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Demirel (2009), sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada; okul yöneticiliği deneyiminin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarını olumlu düzeyde etkilediğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarındaki farklılıkların nedenleri arasında, örneklem farklılığı ve katılımcıların farklı sosyo-kültürel çevreden gelmesi, kullanılan ölçeklerin farklı olması gibi sebepler gösterilebilir

Problem çözme becerisi ve öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların sonuçları incelendiğinde, bireylerin sınıf düzeyi ile öğrenim görülen program, kaygı, meslekte geçirilen süre, öğretmenlik eğitimi, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği görülmektedir.

Yapılan araştırmaların, genel olarak öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı gibi değişkenler de ele alınarak incelenmiştir. Yapılan bu araştırmanın sınıf öğretmenleri üzerinde yapılması ile literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

İnsanlar doğası gereği toplu bir şekilde yaşarlar. Birey yalnız başına düşünülemez ve günlük hayatta yaptığı bir çok işte başkalarıyla dayanışma içindedir. Kişi yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmek için zaman zaman çevresinde bulunan diğer insanların yardımına ihtiyaç duyar. Fakat bu her zaman mümkün olmayabilir, çünkü insan olarak sorunlarımızı çözebilme yeterliğine kavuşmuş olmamız şarttır. Aksi halde küçük problemlerin üstesinden gelirken dahi dışa bağımlı bir kişilik sergilemek zorunda kalabiliriz. Bu durum özellikle öğrencilerde daha fazla karşımıza çıkar (Başaran, 1994). Bundan dolayı öğretmenlere öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırabilme yeterliğini kazandırma konusunda büyük görevler düşmektedir. Bunu başarabilmesi için de öğretmen öncelikle kendisi iyi bir problem çözücü olmalıdır. Kendisine güvenmeli ve yeterli hissetmelidir. Günlük hayattaki problemlere doğru çözüm yolları bulmak, öz yeterlik algısının gelişmiş olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu da öz yeterlik algısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki ile mümkün olabilir.

Yapılan literatür taraması sonucunda; problem çözme becerisi ve öz yeterlik algısı ile ilgili bir çok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak araştırmalar çoğunlukla öğretmen adaylarına yönelik olduğundan, sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve problem çözme becerilerinin daha geniş bir şekilde incelenmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve problem çözme becerileri ile ilgili çalışmalar çoğaldıkça, onların bu mesleği yapabileceklerine yönelik inançlarının da daha net bir şekilde ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi geliştirici çalışmalara yardımcı olması beklenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacı ile yapılmış bir çalışmadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenleri açısından belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Birbirinden etkilenen iki ayrı durumun arasında ilişki olup olmadığını farklı değişkenler kullanarak incelendiği araştırmalara ilişkisel tarama modeli denir (Gençer, 2002).

İlişkisel tarama modeli, kullanım şekli olarak iki veya daha çok değişken ile farklı durumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, yapılan bu tür araştırmalar için kullanılması uygun görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde yer alan ilkokullarda görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmeni örneklemini belirlerken örneklem alımı yoluna gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak dağıtılan ölçeklerden 272 tanesi geri gelmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubuna Giren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine İlişkin Sayısal Bilgileri

Değişkenler		N	%	Toplam	
				N	%
Cinsiyet	Kadın	147	54.04	272	100.0
	Erkek	125	45.96		
Yaş	21-30	44	16.18	272	100.0
	31-40	133	48.90		
	41 ve üzeri	95	34.92		
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	27	9.92	272	100.0
	6-10 yıl	45	16.55		
	11 ve üzeri	200	73.53		

Tablo 3.1 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan kadın öğretmenlerin oranı % 54.04 olarak saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin oranı ise % 45.96 olarak ortaya çıkmıştır. Tablodaki verilere göre kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Yaş dağılımına bakıldığında zaman çalışma grubunun; yaşı 21-30 arası olan öğretmenler %16.18'ini, yaşı 31-40 arası olan öğretmenler %48.90'ını ve yaşı 41 ve üzeri olanlar ise %34.92'sini oluşturmaktadır. Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler %9.92, 6-10 yıl olan öğretmenler %16.55, 11 ve üzeri yıl olan öğretmenler ise çalışma grubunun % 73.53'ünü oluşturmaktadır..

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde verilerin toplanma süreci ve kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada veriler; “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak toplanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırma verilerini toplamak için; Tcshannen–Moran ve Woolfolk–Hoy (2001) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına yönelik olarak geliştirilen

“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 24 maddelik bu ölçek Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 24 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçekte, “derse öğrenci katılımı sağlama (8 madde)”, “öğretim stratejilerini kullanma (8 madde)” ve “sınıf yönetimi (8 madde)” konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Soruların hepsinin beş seçeneği bulunmaktadır. 1-2 arası olanlar 1 ... “Yetersiz”, 3-4 arası olanlar 3... “Çok az yeterli”, 5-6 arası olanlar 5 ... “Biraz yeterli”, 7-8 arası olanlar 7 ... “Oldukça yeterli”, ve 9 olanlar 9 ... “Çok yeterli” olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 216, en düşük puan ise 24’tür. Ölçekte yer alan maddelerin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri

Araştırmada problem çözme becerileri incelenmek istenen sınıf öğretmenleri için ise; Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, 35 maddeden oluşan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. 1-6 arası puanlanan likert tipi bu ölçek Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Envanter 35 maddeden oluşmaktadır ve maddeler “Hep böyle davranırım” ile “Hiç böyle davranmam” arasında değişen 6 dereceli likert tipi cevap seçeneklerine sahiptir. Envanterin, problem çözme yaklaşımlarına yönelik 6 alt boyutu vardır: Bunlar; aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım alt boyutlarıdır. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) envanterin geneli için cronbach alfa güvenirlik katsayısını .88 olarak hesaplamışlardır. Puanlama esnasında “9., 22 ve 29.” maddeler puanlama dışı tutulmuştur. Ölçekte bu maddelerin yanında “Ω” işareti bulunmaktadır “1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30.” ve 32. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Ölçekte bu maddelerin yanında “*” işareti bulunmaktadır. Envanterden alınabilecek toplam puan ranjı 32–192 dir.

Ölçekten alınan puanların yüksek olması, bireyin problem çözme becerisinin düşük olduğu anlamına gelirken, puanların düşük olması ise bireyin problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Kısacası problem çözme envanterinden alınan puan ile, problem çözme becerisi arasında ters orantı vardır (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

İzin alınarak kullanılan ölçme araçları ile birlikte sınıf öğretmenlerine ait veriler elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” katılımcılara dağıtılmıştır. Bu form ile cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına istatistik programı ile aktarılmış ve bu program aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi ve yorumlanmasında; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin parametrik özellik taşıyıp taşımadığının belirlenmesi için uç değer analizi ve normallik analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Veri setinin uç değer içerip içermediğini belirlemek için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Uç Değer Analizine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Basıklık Katsayısı (Skewness)	Çarpıklık Katsayısı (Kurtosis)
Aceleci Yaklaşım	-,178	-,243
Düşünen Yaklaşım	,612	-,691
Kaçıngan Yaklaşım	-,925	,343
Değerlendirici Yaklaşım	,592	-,688
Kendine Güvenli Yaklaşım	,571	-,599
Planlı Yaklaşım	,614	-,634
Öz Yeterlik Algısı	-,481	-,043

Veri setlerinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin genel olarak +1.96 ile -1.96 arasında değer alması durumunda veri setinin uç değer taşımadığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda Tablo 3.2’de verilen değerler incelendiğinde ilgili veri setinde problem çözme yaklaşımları ve öz yeterlik algılamalarının parametrik analizler açısından problem oluşturacak düzeyde herhangi bir uç değer içermediği söylenebilir.

Uç değer analizinin ardından veri setinin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kolmogorov-Smirnov normallik analizi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklem birim sayısı 50 kişi ve üzerinde olması durumunda önerilen bir normallik testidir. Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.

Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonucu

Boyutlar	İstatistik	Sd	p
Aceleci Yaklaşım	2,068	253	,067
Düşünen Yaklaşım	3,130	253	,121
Kaçıngan Yaklaşım	3,129	253	,123
Değerlendirici Yaklaşım	2,923	253	,098
Kendine Güvenli Yaklaşım	3,213	253	,119
Planlı Yaklaşım	2,981	253	,099
Öz Yeterlik Algısı	3,070	253	,121

Tablo 3.3 incelendiğinde problem çözme yaklaşımları ve öz yeterlik algısına ilişkin değerlerin normallik değerleri bakımından istenilen değerler arasında bulunduğu ve veri setinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de uç değer ve normallik analizlerine ilişkin olarak verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda veri setinin parametrik koşulları sağladığı söylenebilir.

Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerden, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Her iki ölçekte de verilerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Verilerin yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasında yapılan ölçüm sonucunda, ortaya çıkan doğrusal ilişkinin yönü ve kuvveti ile ilgili bilgi verir (Alpar,2006).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem yılına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik karşılaştırmalı bulgular tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Alt Problem 1. “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir. Verilerin cinsiyete göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F = .011$, $p > .05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F = .25$, $p > .05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F = .29$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.1.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Öğrenci katılımı sağlama	Kadın	145	55.85	7.97	2.69	.00
	Erkek	124	53.20	8.06		
Öğretim stratejileri	Kadın	143	58.53	7.94	1.92	.055
	Erkek	125	56.61	8.33		
Sınıf yönetimi	Kadın	144	58.65	8.42	2.47	.01
	Erkek	120	56.04	8.69		

Tablo 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda ($t_{(267)} = 2,69$, $p < .05$) ve sınıf yönetimi alt boyutunda ($t_{(267)} = 2,47$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar arasında ki farkı belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ($X = 55,85$) ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($X = 53,20$) olduğu ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ($X = 58,65$) ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($X = 56,04$) olduğu ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Buna karşın öğretim stratejileri alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($t_{(267)} = 1,92$, $p > .05$).

Alt Problem 2. “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F = 1,19$, $p > .05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F = .92$, $p > .05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F = 2,18$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.2.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Yaş	N	X	Ss	F	P
Öğrenci katılımı sağlama	21-30	43	51.58	8.80	4.11	.01
	31-40	131	54.81	8.19		
	41 üzeri	95	55.78	7.39		
Öğretim stratejileri	21-30	43	53.16	8.92	8.15	.00
	31-40	132	58.34	7.84		
	41 üzeri	93	58.71	7.66		
Sınıf yönetimi	21-30	44	52.98	10.19	8.60	.00
	31-40	130	57.69	8.73		
	41 üzeri	90	59.34	6.76		

Tablo 4.2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yaşlarına göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda ($F_{(266)} = 4,11$, $p < .05$), öğretim stratejileri alt boyutunda ($F_{(266)} = 8,15$, $p < .05$) ve sınıf yönetimi alt boyutunda ($F_{(266)} = 8,60$, $p < .05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda yaşı 21-30 olanların puan ortalamasının yaşı 31-40 olanlara göre ve yaşı 41 ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretim stratejileri alt boyutunda yaşı 21-30 olanların puan ortalamasının yaşı 31-40 olanlara göre ve yaşı 41 ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıf yönetimi alt boyutunda ise yaşı 21-30 olanların puan ortalamasının yaşı 31-40 olanlara göre ve yaşı 41 ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Alt Problem 3. “ Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir. Verilerin kідeme göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F= 2,37$, $p>.05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F= 3,00$, $p>.05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F= 2,02$, $p>.05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.3.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss	F	P
Öğrenci katılımı sağlama	1-5 yıl	37	33.22	6.01	5.70	.00
	6-10 yıl	44	36.02	5.84		
	11 ve üzeri	188	35.37	7.11		
Öğretim stratejileri	1-5 yıl	37	14.18	5.85	8.13	.00
	6-10 yıl	44	14.04	7.18		
	11 ve üzeri	188	12.90	6.10		
Sınıf yönetimi	1-5 yıl	37	16.92	4.84	8.43	.00
	6-10 yıl	44	19.22	3.48		
	11 ve üzeri	188	19.14	4.41		

Tablo 4.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem yıllarına göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda ($F_{(266)}= 5,70$, $p<.05$), öğretim stratejileri alt boyutunda ($F_{(266)}= 8,13$, $p<.05$) ve sınıf yönetimi alt boyutunda ($F_{(266)}= 8,43$, $p<.05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda kідemi 1-5 yıl olanların puan

ortalamasının kıdemi 6-10 yıl ve kıdemi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretim stratejileri alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl olanların puan ortalamasının kıdemi 6-10 yıl ve kıdemi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf yönetimi alt boyutunda ise kıdemi 1-5 yıl olanların puan ortalamasının kıdemi 6-10 yıl ve kıdemi 11 ve üzeri yıl olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 4. “Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir. Verilerin cinsiyete göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F= 1,86$, $p>.05$, düşünen yaklaşım için $F=33$, $p>.05$, kaçınan yaklaşım için $F= 2,87$, $p>.05$, değerlendirici yaklaşım için $F= .05$, $p>.05$, kendine güvenli yaklaşım için $F= .59$, $p>.05$, ve planlı yaklaşım için $F= .08$, $p>.05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.4.

Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Aceleci yaklaşım	Kadın	146	35.47	6.48	.54	.58
	Erkek	123	35.02	7.25		
Düşünen yaklaşım	Kadın	146	12.51	6.14	2.02	.044
	Erkek	125	14.05	6.34		

Tablo 4.4. (Devamı)

Kaçınan Yaklaşım	Kadın	147	19.59	4.13	2.73	.00
	Erkek	125	18.16	4.50		
Değerlendirici yaklaşım	Kadın	146	7.33	3.89	2.83	.00
	Erkek	125	8.66	3.79		
Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	146	15.09	6.75	1.34	.18
	Erkek	125	16.22	7.16		
Planlı yaklaşım	Kadın	147	9.89	4.76	1.25	.21
	Erkek	125	10.62	4.87		

Tablo 4.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin düşünen yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = 2,02$, $p < .05$), kaçınan yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = 2,73$, $p < .05$) ve değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = 2,83$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde düşünen yaklaşım alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 12,51$) ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 14,05$) olduğu ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 19,59$) ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 18,16$) olduğu ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 7,33$) ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($X = 8,66$) olduğu ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Buna karşın aceleci yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = .54$, $p > .05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = 1,34$, $p > .05$) ve planlı yaklaşım alt boyutunda ($t_{(267)} = 1,25$, $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Alt Problem 5. “Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F = .59$, $p > .05$, düşünen yaklaşım için $F = 1.72$, $p > .05$, kaçınan yaklaşım için $F = 1.67$, $p > .05$, değerlendirici yaklaşım için $F = 2.48$, $p > .05$, kendine güvenli yaklaşım için $F = 2.65$, $p > .05$, ve planlı yaklaşım için $F = 2.79$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.5.

Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Yaş	N	X	Ss	F	P
Aceleci yaklaşım	21-30	43	34.02	6.41	1.07	.34
	31-40	133	35.24	6.57		
	41 üzeri	93	35.87	7.37		
Düşünen yaklaşım	21-30	44	14.27	6.47	1.59	.20
	31-40	133	13.47	6.74		
	41 üzeri	94	12.37	5.38		
Kaçınan Yaklaşım	21-30	44	17.75	4.76	2.29	.10
	31-40	133	18.96	4.04		
	41 üzeri	95	19.44	4.52		
Değerlendirici yaklaşım	21-30	44	8.36	3.62	4.09	.01
	31-40	132	8.45	4.21		
	41 üzeri	95	7.03	3.41		
Kendine güvenli yaklaşım	21-30	43	16.77	6.84	1.80	.16
	31-40	133	15.97	7.22		
	41 üzeri	95	14.59	6.55		
Planlı yaklaşım	21-30	44	11.16	4.57	2.43	.09
	31-40	133	10.50	5.16		
	41 üzeri	95	9.41	4.34		

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 4,09$, $p<.05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış, yaşı 41 ve üzeri olanların puan ortalamasının diğer yaş aralıklarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Buna karşın aceleci yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,07$, $p>.05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,59$, $p>.05$), kaçınan yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 2,29$, $p>.05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,80$, $p>.05$) ve planlı yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 2,43$, $p>.05$) yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Alt Problem 6. “Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F= 2,17$, $p>.05$, düşünen yaklaşım için $F= 2,48$, $p>.05$, kaçınan yaklaşım için $F= 2,28$, $p>.05$, değerlendirici yaklaşım için $F= .38$, $p>.05$, kendine güvenli yaklaşım için $F= 1,70$, $p>.05$, ve planlı yaklaşım için $F= 1,42$, $p>.05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.6.

Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss	F	P
Aceleci yaklaşım	1-5 yıl	37	33.22	6.01	1.50	.22
	6-10 yıl	44	36.02	5.84		
	11 ve üzeri	188	35.37	7.11		
Düşünen yaklaşım	1-5 yıl	37	14.18	5.85	.961	.38
	6-10 yıl	44	14.04	7.18		
	11 ve üzeri	188	12.90	6.10		
Kaçıngan Yaklaşım	1-5 yıl	37	16.92	4.84	3.24	.04
	6-10 yıl	44	19.22	3.48		
	11 ve üzeri	188	19.14	4.41		
Değerlendirici yaklaşım	1-5 yıl	37	8.04	3.45	.62	.53
	6-10 yıl	44	8.51	3.99		
	11 ve üzeri	188	7.80	3.93		
Kendine güvenli yaklaşım	1-5 yıl	37	17.18	6.13	1.29	.27
	6-10 yıl	44	16.41	7.66		
	11 ve üzeri	188	15.22	6.88		
Planlı yaklaşım	1-5 yıl	37	11.33	4.01	1.10	.33
	6-10 yıl	44	10.62	5.34		
	11 ve üzeri	188	9.99	4.79		

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem yıllarına göre sadece kaçıngan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($F_{(269)}= 3,24, p<.05$). Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış ve kıdemi 6-10 yıl olanların puan ortalamasının kıdemi 1-5 yıl olanlara göre ve 11 ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın aceleci yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,50, p>.05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}=.961, p>.05$), değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= .62, p>.05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,29, p>.05$) ve

planlı yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)} = 1,10$, $p > .05$) yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

4.1.3. Öz Yeterlik Algısı ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Alt Problem 7. “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?”

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğrenci katılımı sağlama	Öğretim stratejisi	Sınıf yönetimi
Acelecı yaklaşım	.19**	.21**	.18**
Düşünen yaklaşım	-.31**	-.34**	-.30**
Kaçıngan yaklaşım	.32**	.36**	.34**
Değerlendirici yaklaşım	-.27**	-.30**	-.28**
Kendine güvenli yaklaşım	-.25**	-.27**	-.24**
Planlı yaklaşım	-.29**	-.29**	-.27**

** $p < .01$

Tablo 4.7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenci katılımı sağlama alt boyutu ile acelecı yaklaşım arasında ($r = .19$, $p < .01$) ve kaçıngan yaklaşım arasında ($r = .32$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın öğrenci katılımı sağlama alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında ($r = -.31$, $p < .01$), değerlendirici yaklaşım arasında ($r = -.27$, $p < .01$), kendine güvenli yaklaşım

arasında ($r = -.25, p < .01$) ve planlı yaklaşım ile arasında ($r = -.29, p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Öğretim stratejileri alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ($r = .21, p < .01$) ve kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında ($r = .36, p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın öğretim stratejileri alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında ($r = -.34, p < .01$), değerlendirici yaklaşım arasında ($r = -.30, p < .01$), kendine güvenli yaklaşım arasında ($r = -.27, p < .01$), ve planlı yaklaşım ile arasında ($r = -.29, p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Sınıf yönetimi alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ($r = .18, p < .01$) ve kaçınan yaklaşım alt boyutu ile arasında ($r = .34, p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın sınıf yönetimi alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında ($r = -.30, p < .01$), değerlendirici yaklaşım arasında ($r = -.28, p < .01$), kendine güvenli yaklaşım arasında ($r = -.24, p < .01$) ve planlı yaklaşım ile arasında ($r = -.27, p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

4.2. Yorumlar

4.2.1. Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulguların Yorumu

4.2.1.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları kadın veya erkek olmalarına göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış, verilerin cinsiyete göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F = .011, p > .05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F = .25, p > .05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F = .29, p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Sonuçlara bakıldığında öz yeterlik algılarının öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu alt boyuta göre; kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

sonucuna varılabilir. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin, çeşitli sınıf içi etkinlikler ile öğrencileri derse daha çok dahil etmelerinden veya erkek öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmalarından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf yönetimi alt boyutuna ait ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu anlamda bu alt boyut ele alındığında da kadın öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu farklılaşma, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha titiz ve detaycı olduklarından dolayısıyla da sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha öz yeterli hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ölçekte bulunan öğretim stratejileri alt boyutunun puan ortalamalarına bakıldığında ise; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Aypay (2010), genel öz yeterlikle ilgili olarak yaptığı çalışmada cinsiyetin genel öz yeterliği anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşırken; Yıldırım ve İlhan (2010), cinsiyetin genel öz yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet değişkeninden etkilediğini saptamıştır.

4.2.1.2. Yaş değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F = 1,19$, $p > .05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F = .92$, $p > .05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F = 2,18$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; yaşı 21-30 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, yaşı 31-40 aralığında olanlar ile 41 ve üzeri yaş olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen verilere göre 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlere göre daha

düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Buradan hareketle; yaş ile birlikte meslekte geçen sürenin artıyor olması yaş aralığı fazla olan öğretmenlerin, mesleklerine karşı daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Aypay (2010); öz yeterlik algısının yaş değişkenine göre anlamlı şekilde etkilendiğini, Yıldırım ve İlhan (2010) ise yaş değişkeninin öz yeterlik algısını anlamlı bir şekilde etkilemediğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılanların farklı kesimlerden seçilmiş olması ya da farklı ölçekler değişik bulguları ortaya çıkarmış olabilir.

4.2.1.3. Mesleki kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin kідeme göre homojen dağılımlarını belirlemek için ise Levene testi yapılmış ve öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için $F=2,37$, $p>.05$, öğretim stratejileri alt boyutu için $F=3,00$, $p>.05$, ve sınıf yönetimi alt boyutu için $F=2,02$, $p>.05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem yıllarına göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda ($F_{(266)}=5,70$, $p<.05$), öğretim stratejileri alt boyutunda ($F_{(266)}=8,13$, $p<.05$) ve sınıf yönetimi alt boyutunda ($F_{(266)}=8,43$, $p<.05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olanların puan ortalamasının mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Buradan mesleki kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu sonucu çıkarılabilir. Mesleki tecrübenin artması, yaş değişkeninde olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha fazla öz yeterli algılamalarına sebebiyet vermiş olabilir. Ya da meslekte yeni olan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi sağlama ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama konularında kıdemli öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz hissettiklerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretim stratejileri alt boyutu incelendiğinde ise; mesleki kıdem yılı 11 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının

mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, meslekte yeni olan sınıf öğretmenlerinin yeni ve çeşitli yöntem ve teknikleri eğitim öğretim ortamında aktif olarak kullanmalarından kaynaklı ortaya çıkmış olabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Benzer (2011) yapmış olduğu çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem dereceleri arttıkça, aynı yönde öz yeterlik algı düzeyinin arttığı sonucuna varmıştır. Bu anlamda araştırma sonuçları, yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Altunbaş (2011); Kasap (2012); Zararsız'ın (2012) yapmış oldukları araştırmalarda da mesleki kıdem yılı ile öz yeterlik algısı arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görülmektedir ki; öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri de artış göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin meslekte ki tecrübelerinin artmasıyla birlikte öz yeterlik algılarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak bakıldığında kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ölçekteki öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmişlerdir. Bu da kadınların öğrencileriyle daha iyi ve yakın ilişkiler kurmasından, daha kuralcı olduklarından dolayı sınıf kontrolünü daha iyi sağlamalarından kaynaklanmış olabilir. Yaş değişkeni incelendiğinde; tüm alt boyutlarda 41 yaş ve üzeri öğretmenler, diğer öğretmenlere göre kendilerini daha öz yeterli algılamışlardır. Mesleki kıdem yılı değişkeninde ise benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular; yaş ile birlikte meslekteki tecrübelerin arttığı dolayısıyla da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Problem Çözme Becerisine Ait Bulguların Yorumu

4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Verilerin cinsiyete göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F= 1,86$, $p>.05$, düşünen yaklaşım için $F=33$, $p>.05$, kaçınan

yaklaşım için $F = 2,87$, $p > .05$, değerlendirici yaklaşım için $F = .05$, $p > .05$, kendine güvenli yaklaşım için $F = .59$, $p > .05$, ve planlı yaklaşım için $F = .08$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Problem çözme envanterinin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında kadın öğretmenlerin kendilerini daha iyi problem çözücü olarak gördükleri sonucuna ulaşmamızı sağlar. Bu farklılaşmanın sebebi; kadınların genel olarak daha detaylı düşünmelerinden, hiçbir ayrıntıyı kaçırmadan problemleri bütünüyle ele almalarından kaynaklanmış olabilir. Kaçınan yaklaşım alt boyutuna ait ortalamalar incelendiğinde ise; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta ise erkek sınıf öğretmenleri kendilerini daha iyi birer problem çözücü olarak görmektedir. Buna karşın aceleci yaklaşım, planlı yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Corner (2004) yaptığı araştırmada; problem çözme becerisinin cinsiyet ile ilişkili olduğunu kaydetmiştir. Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu'nun (2009) yaptığı araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001), araştırmalarında öğrencilerin problem çözme becerileri ve genel başarılarının cinsiyet değişkeni ile aralarında bir ilişki bulamamışlardır. Yüksel (2008), benzer bir araştırmayı öğrencilere uygulamış ve aynı şekilde cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Bayrak (2015), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bulguların yaptığımız araştırma ile örtüşmemesi kullanılan ölçeğin farklı olmasından veya farklı illerde ve yaş gruplarına uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca toplumumuzda sınıf öğretmenliğinin genelde kadınların yaptığı bir meslek olarak görülmesi, daha çok kadınlara

yakıştırılması, problem çözme becerisinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı farklılaşma bulmamıza sebebiyet vermiş olabilir.

4.2.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F = .59$, $p > .05$, düşünen yaklaşım için $F = 1,72$, $p > .05$, kaçınan yaklaşım için $F = 1,67$, $p > .05$, değerlendirici yaklaşım için $F = 2,48$, $p > .05$, kendine güvenli yaklaşım için $F = 2,65$, $p > .05$, ve planlı yaklaşım için $F = 2,79$, $p > .05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. . Problem çözme envanterinin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış ve yaşı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre yaşı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini daha iyi problem çözücü olarak görmektedirler. Bu bulgudan hareketle, yaş aralığı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin; problem çözme sürecinde sadece karşılaştıkları soruna adapte olup, tüm çözüm yollarını düşünerek sonuca ulaşmaya kararlı oldukları görülmektedir.

Buna karşın öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında aceleci yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)} = 1,07$, $p > .05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)} = 1,59$, $p > .05$), kaçınan yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)} = 2,29$, $p > .05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)} = 1,80$, $p > .05$) ve planlı yaklaşım alt boyutunda ($F = 2,79$, $p > .05$) yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde Güven ve Akyüz'ün (2001), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu'nun (2009) yaptığı araştırmalarda; öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Özgül (2009), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem

çözme becerisinin, yaş değişkenini istatistiksel olarak bir etkide bulunmadığını saptamıştır.

Bu araştırmalardan farklı olarak; Nacar ve Tümkeya (2011), öğretmenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yaptığımız araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

4.2.2.3. Mesleki kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguların yorumu

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin yaşa göre homojen dağılımlarını belirlemek için Levene testi yapılmış ve aceleci yaklaşım için $F= 2,17, p>.05$, düşünen yaklaşım için $F= 2,48, p>.05$, kaçınan yaklaşım için $F= 2,28, p>.05$, değerlendirici yaklaşım için $F= .38, p>.05$, kendine güvenli yaklaşım için $F= 1,70, p>.05$, ve planlı yaklaşım için $F= 1,42, p>.05$, olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri setinin homojen dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Problem çözme envanterinin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem yılına göre sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($F_{(269)}= 3,24, p<.05$). Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için post hoc scheffe testi yapılmış ve kıdemi 6-10 yıl arası olanların puan ortalamasının mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu da demek oluyor ki mesleki kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri bu alt boyutta kendilerini daha iyi problem çözücü olarak görmektedirler. Mesleğinin ilk yıllarında, daha az yorgunluk hisseden, daha hevesli olan sınıf öğretmenlerinin problem çözümünde diğer öğretmenlere göre daha ayrıntılı bilgiler topladıkları bu işe daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasında aceleci yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,50, p>.05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= .961, p>.05$), değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= .62, p>.05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,29, p>.05$) ve planlı yaklaşım alt boyutunda ($F_{(269)}= 1,10, p>.05$) mesleki kıdem yılına göre anlamlı

farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Demirtaş ve Dönmez'in (2008) araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin kendilerini daha iyi problem çözücü olarak algıladıkları görülmektedir. Bu araştırma sonucu yaptığımız araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında; düşünen yaklaşım alt boyutuna ait ortalamalara göre; erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kadınların erkeklere göre daha fazla bilgiyi dikkate alarak, problemler üzerinde daha detaylı durdukları şeklinde yorumlanabilir. Kaçıngan yaklaşım alt boyutuna ait ortalamalar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kadın öğretmenlerin günlük yaşantılarında daha çok problemle karşılaştıklarından, mesleki problemlerini göz ardı ederek problemleri çözme işinden kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ait ortalamalar incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyuta göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha iyi problem çözücüdürler sonucuna ulaşılabilir. Kadınların daha detaycı ve titiz olduklarını düşünürsek problem çözümünde başvuracağı yolların hepsini düşünerek en doğru sonuca ulaşmak istemesi, ortaya çıkan sonucu kaçınılmaz kılmıştır. Buna karşın aceleci yaklaşım, planlı yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu da öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmeksizin problem çözme anlamında kendilerine güvendikleri, problem çözme aşamasında sonuca ulaşmak için en hızlı ve kestirme yolu denemekten yana tercihlerini kullandıkları şeklinde değerlendirilebilir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yaşı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu dolayısıyla da daha iyi problem çözücü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşın getirdiği tecrübe ile öğretmenlerin problem çözme sürecinin sonuna ulaşma yolunda daha sabırlı, daha üretken oldukları gözlemlenmektedir.

Ayrıca kaçıngan yaklaşım alt boyutunda mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak mesleki kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin, mesleğe yeni başlamış olmanın hevesi ile mesleki anlamda

karşılaştıkları problemlerin hepsini değerlendirip çözme sürecine girmek istedikleri, sorunlardan kaçmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öz yeterlik algısı ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve problem çözme becerileri arasında negatif ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Yenice (2012), yaptığı araştırmada öğretmen öz yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Yaptığımız araştırmanın sonucu Yenice'nin (2012) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında kendilerini daha öz yeterli algılamaları böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Ya da öz yeterlik algısı yüksek sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında içsel veya dışsal kaynaklı problemleri daha kolay ortadan kaldırdıklarından kaynaklanmış olabilir. Birey kendisini yeterli gördüğü problemleri çözme eğilimi göstereceğinden; araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin bulunmasına sebebiyet vermiş olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılları değişkenlerine göre öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, kadın sınıf öğretmenleri kendilerini, öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu algılamaktadır. Öğretim stratejileri alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Başer, Günhan ve Yavuz'un (2005) araştırma sonuçlarının, bu bulgu ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonucuna göre bayan öğretmen adayları kendilerini erkek öğretmen adaylara göre daha öz yeterli görmektedir. Yine, Kalaian ve Freeman'ın (1994) araştırmasında bayan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Çevik'de (2011), yaptığı araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar ele alındığında kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olmasının sebebi, öğretmenliğin diğer mesleklere göre bayanlar için daha uygun olması gösterilebilir.

Buna karşın, Akkoyunlu ve Orhan (2003); Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004); Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran'ın (2006) araştırmalarında ise öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma görülememiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin iki alt boyutunda da kadın sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucu görülmektedir. Bu da ülkemizde kadının akıllardaki rolü yerine, iş ve sosyal hayatta ön

plana çıkması, başarılarının eskiye oranla daha fazla desteklenmesi ve meslek hayatında erkekler ile eşit tutulması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle, toplumda kendisine yer bulmuş, öz güveni ve ifade gücü yüksek, başarılı kadınların öğretmenlik mesleğinde yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları kaçınılmazdır.

2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında yaşı 41 ve üzeri olanların, yaş aralığı 21-30 olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer ile Aypay'ın yaptığı çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler yöndedir. Aypay (2010), Scholz ve diğerleri (2002) öz yeterliğin yaş ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve İlhan (2010), Brink, Alsen, Herlitz, Kjellgren ve Cliffordson (2012) ise araştırmalarında öz yeterlik ile yaş arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada yaş aralığının artması ile birlikte; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yaş ile birlikte, mesleki kıdemin ve sınıf içi yaşanmışlıkların artmış olması öğretmenlerin kendilerini daha öz yeterli algılamalarına sebebiyet vermiş olabilir.

3. Mesleki kıdem yılına ilişkin bulgulara bakıldığında; öz yeterlik algısının; öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, mesleki kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular; Chester ve Beaudin (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Woolfolk-Hoy (1990) mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, az olanlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını saptamıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde Önen ve Öztuna (2005) ile Cheung'da (2008), mesleki kıdem ile öğretmen yeterliği arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Öğretim stratejileri alt boyutuna bakıldığında ise; mesleki kıdem yılı 1-5 arasında olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının 11 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; Kasap (2012) ile Altunbaş'ın (2011) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Ancak mesleki kıdem yılı ve öz yeterlik algısı arasında önemli farklılıkların olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ekici, 2006; Karahan, 2006;

Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Steele-Dadzie, 2004). Farklı sonuçlar, öğretmenlerin farklı mesleki deneyimlere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Sonuçlara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı gözlemlenmektedir. Bu da öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tecrübelerinin, öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

4. Problem çözme becerisinin cinsiyete ilişkin bulguları incelendiğinde, erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaçınan yaklaşım alt boyutunda daha iyi problem çözücü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında ise kadın öğretmenler kendilerini daha iyi problem çözücü olarak görmektedir. Buna karşın aceleci yaklaşım, planlı yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde; Katkat (2001), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha iyi birer problem çözücü olarak gördüklerini araştırmasında ortaya koymuştur. Corner (2004) yaptığı çalışmada, problem çözme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması bireyin toplumda üstlenmiş olduğu cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Farklı bir çalışmada Bozkurt, Serin ve Erman (2004), cinsiyetin öğretmenlerin problem çözme becerileri ile ilişkili bir değişken olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bazı araştırmalar incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür. Taylan (1990) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; düşünen ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha iyi birer problem çözücü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin günlük hayatta daha çok problem çözmek zorunda kalmaları, onların meslek yaşamlarında da iyi birer problem çözücü olmalarına olumlu etki etmiş olabilir. Ya da günlük hayatta bir çok problem ile başa çıkmak zorunda kalan erkek öğretmenler, mesleki yaşamlarında kadın

öğretmenlere göre daha yorgun ve problemler karşısında daha çabuk pes eden kişiler haline dönüşmüş olabillirler.

5. Yaş değişkeni ele alındığında; değerlendirici yaklaşım alt boyutunda yaşı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha iyi problem çözücü olarak gördükleri anlaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Güven ve Akyüz (2001) ile Saracaloğlu ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu araştırmalarda, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Özgül (2009), okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada, yine yaş değişkeninin öğretmenlerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır.

Literatürde farklı sonuçlanan araştırmalara rastlamakta mümkündür. Kelleci ve Gölbaşı'nın (2004) araştırmasında genç hemşirelerin kendilerini daha iyi problem çözücü olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmacılar tarafından, tecrübeli hemşirelerin mesleğe yeni başlayan hemşirelere göre eski düzene daha fazla bağlı kalarak çalıştıkları şeklinde açıklanmıştır.

Diğer araştırmalarda kullanılan ölçek türleri, araştırmaya katılan kişiler ve araştırmaların yapıldığı meslek gruplarının farklı olabileceğini göz önünde bulundurursak, değişik sonuçların ortaya çıkması olağandır.

6. Mesleki kıdem yılına göre bulgular incelendiğinde; sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olanlara göre kendilerini daha iyi problem çözücü olarak gördükleri söylenebilir. Demirtaş ve Dönmez'in (2008) araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin kendilerini daha iyi problem çözücü olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum, meslekte yeni olan öğretmenlerin daha iyi teknolojik donanıma sahip olduklarından ve değişime açık olduklarından sorunların üstesinden daha kolay gelebildikleri şeklinde açıklanmıştır. Bu anlamda yapılan araştırma, bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirmiş oldukları sürenin artmasıyla, problem çözme becerilerinin azaldığı söylenebilir. Kıdemli öğretmenlerin hayatları boyunca sosyal ve iş yaşamlarında daha fazla problemle karşılaştıkları, yorgun oldukları, daha

yoğun oldukları bir gerçektir. Bu da onları meslek yaşantılarında karşılaştıkları problemlerden uzaklaştırmış, problemleri yok saymalarına sebebiyet vermiş olabilir. Nitekim Korkut (2002) problem çözme becerisini karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak için önceki deneyimlerin yanı sıra yeni çözüm yolları üretip uygulamak olarak tanımlamıştır.

7. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; problem çözme becerileri ve öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular incelendiğinde öğrenci katılımı sağlama alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ve kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın öğrenci katılımı sağlama alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında, değerlendirici yaklaşım arasında, kendine güvenli yaklaşım arasında ve planlı yaklaşım arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğretim stratejileri alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ve kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın öğretim stratejileri alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında, değerlendirici yaklaşım arasında, kendine güvenli yaklaşım arasında ve planlı yaklaşım arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Sınıf yönetimi alt boyutu ile aceleci yaklaşım arasında ve kaçınan yaklaşım ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna karşın sınıf yönetimi alt boyutu ile düşünen yaklaşım arasında, değerlendirici yaklaşım arasında, kendine güvenli yaklaşım arasında ve planlı yaklaşım ile arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgular Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Altunçekiç ve diğerleri (2005), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda, problem çözme becerisi kazanmış bireylerin; öz güvenlerinin ve yaratıcılıklarının yüksek olduğu görülmüştür (Owens 2001). Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arttıkça mesleki başarıları da artacaktır. Kendine güvenen bir öğretmende yüksek öz yeterlik algısı oluşacak ve problem çözme becerileri de gelişecektir.

Genel olarak bakıldığında; kişinin öz yeterlik algısı ne kadar güçlü olursa, kişi o kadar dirayetli ve bir işi başarma konusunda kararlı olur. Aynı zamanda öz yeterlik algısı bireylerin duygu ve düşüncelerini, olaylar karşısındaki tutumlarını ve problem çözme becerilerini yakından etkiler. Öz yeterlik düzeyi düşük olan bireyler, sorunlar karşısında dar bir görüş açısına sahiptirler ve karşılaştıkları problemleri çözmekten kaçınırlar. Fakat öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler, karşılaştıkları sorunlara daha rahat ve çözüm odaklı yaklaşırlar (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Öğretmenin bu özelliklere sahip olması ülkemizin geleceği olan öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda önemli bir role sahiptir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerilerinin hangi faktörlerden ne derece de etkilendiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre nasıl etkilendiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yenice (2012) yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin arttıkça problem çözme becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu yaptığımız araştırma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın genel olarak sonuçlarını değerlendirecek olursak sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öz yeterlik algıları arasında ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı, sınıf öğretmenlerine ve diğer araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenleri kendilerini ne kadar yeterli hissederse yaptıkları işe o kadar hakim olacaklardır. Sorunlar karşısında pes etmeyen, mesleklerinde yaşadıkları krizleri iyi yönetebilen öğretmenler bu sayede daha verimli eğitim öğretim yaşantıları oluşturacaklardır. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen problem çözme becerisine engel olan hislerini zihninden silecek, bu sayede de öğrencileri için daha olumlu bir sınıf ortamı hazırlamış olacaktır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde bulgular göz önünde bulundurularak ve yorumlara dayanılarak konuyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerine yeni öğretim stratejilerini kullanırmayı özendirmek amaçlı seminerler düzenlenmelidir.
2. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine, kıdemli sınıf öğretmenlerinin derslerini izleme şansı verilmeli, böylece sınıf yönetimi konusundaki eksiklikler yerinde görülmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ve öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik çalışma ortamları sağlanmalıdır.
4. Uzmanlar eşliğinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve problem çözme becerilerini yükseltici etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin uyum seminerleri problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
6. Benzer araştırmalar, farklı branş öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz yeterlik algılarını karşılaştırmaya yönelik çeşitli değişkenler ele alınarak yapılabilir.
7. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının geliştirilmesine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 407-425.
- 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), 86-93.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okul yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. (3. Basım). Ankara: Nobel.
- Alsop, S. (2003). Science education and affect. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1043-1047.
- Altunbaş, S. (2011) *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve 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.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğini (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Babaoğlu, E., Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.

- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of Human Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Akademik Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Başer, N., Günhan, B.C. ve Yavuz G. (2005). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bayrak, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 515-521.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilen, M., (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan Veb Tesisleri.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Erman, B (2004). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, iletişim becerileri, problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. XII.Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. and Cliffordson, C. (2012). General self-efficacy and health-related quality of life after myocardial infarction. *Psychology, Health & Medicine*, 17(3), 346-355.
- Brownell, M.T. and Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Büyükkaragöz, S. (1994). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Chester, M. D., Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.

- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Reserch methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Corner, M. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138(2), 185-191.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(137), 77-78.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çevik, D.B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 215-226.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S.M. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Çoban, T.A. ve Sanalan, V.A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.

- Durdukoca, Ş.F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- D'zurilla, T.J. and Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Duncan, D.W. and Ricketts, J.C. (2008). Total program efficacy: A comparison of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 38-46.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Elliott, T.R. and Henrick, S.M. (1995). Personality correlates of self-app raised problem solving abilities. *Counseling psychology quarterly*, 8(2), 163-172.
- Ersözlü, N.Z., Maviş, Ö.F., Özel, Ö. ve Kürşadoğlu, E.A. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 8-23.
- Flores, B.B., Desjean-Perrotta, B. and Steinmetz, L.E. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university certified and alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 26(2), 37-46.
- Fox, A.G. and Peters, M.L. (2013). First year teachers: Certification program and assigned subject on their self-efficacy. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-16.
- Friedman, I.A. and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *Elementary*

Education Online, 9(3), 1037-1054, [Online] <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000038029/5000036886>, 20/08/2017 tarihinde indirilmiştir.

- Gibson, S., and Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4). 569-582.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Güven, A. ve Akyüz, Y.M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Güvenç, H. (2010). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki öz yeterlik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *Electronic Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1410-1421 [Online] dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/download/5000063217/5000059366, 20/08/2017 tarihinde indirilmiştir.
- Heppner, P.P. and Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Conselling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P.P., Reeder and Larson (1983), The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive therapy and Researc*, 9(4), 415-427.
- Hepnerr, P.P. ve Anderson W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjutmnt. *Cognitive Therapyand Research*. 4, 415-427.
- Heppner, P.P. and Krauskoph, C.J. (1987). The integration of personal problem solving process within counselling. *The Counselling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P.P. (1988). *Problem solving inventory (PSI): research manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kalaian, H.A. and Freeman, D.J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, B. ve Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 107-122.
- Kelleci, M. ve Gölbaşı, Z. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2), 1-8.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Haşıl K.N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve beden eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayısı*, 52-61.

- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-177.
- Korkmaz, İ. ve Serin, M.K. (2014). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Küçük Kılıç, S. Öncü, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 13-22.
- Nacar, F.S. ve Tümkeya, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511 [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr>, 04/10/2017 tarihinde indirilmiştir.
- Oğuzkan, A.F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Owens, T.J. (2001). *Extending self-esteem theory and research*. Cambridge: University Press.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi*. I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (2), 253-275.
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N. ve Özdemir, S. (2013). Branş değişikliğiyle yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: (Hatay ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 265-290.

- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Randel, B., Stevenson, H.W. and Witruk, E. (2000). Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German and Japanese high school students. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 190-198.
- Rocca, S.J. and Washburn, S.G. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 58.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Saracaloğlu, A.S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Saracaloğlu, A.S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). *Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 104- 118.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Savaşır, I ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. and Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Senemoğlu, N. (2003), *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.

- Shewchuk, R.M., Johnson, M.O. and Elliot, T.R. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 727-740.
- Steele-Dadzie, T.E. (2004). *Relationships among teacher self-efficacy, student self-efficacy, and student performance*. Unpublished phd dissertation. The State University of New Jersey, The Graduate School of Education-Rutgers, New Brunswick, New Jersey.
- Şahin, N., Şahin, N.H. and Heppner, P.P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin T.Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 21–40.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. and Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Turcan, G.H. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Unruh, L., and Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in Teacher Education*, 32(3), 3-14.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 11(1), 13-20.
- Woolfolk, A.E. and Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 278-287.

- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



EKLER**EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Açıklama: Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir. Bu bilgilerden size uygun gelenlerin yanındaki parantezin içine (X) işaretini koyarak belirleme yapınız

1. Cinsiyetiniz

K () E ()

2. Yaşınız

21-30 () 31-40 () 41 ve üzeri ()

3. Meslekte geçirilen süre

1-5 yıl () 6 - 10 yıl () 10 yıldan fazla ()

EK 2. PÇE

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 be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <i>1. Hep böyle davranırım</i> | <i>4. Arada sırada böyle davranırım</i> |
| <i>2. Çoğunlukla böyle davranırım</i> | <i>5. Ender olarak böyle davranırım</i> |
| <i>3. Sıklıkla böyle davranırım</i> | <i>6. Hiç böyle davranmam</i> |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
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)	

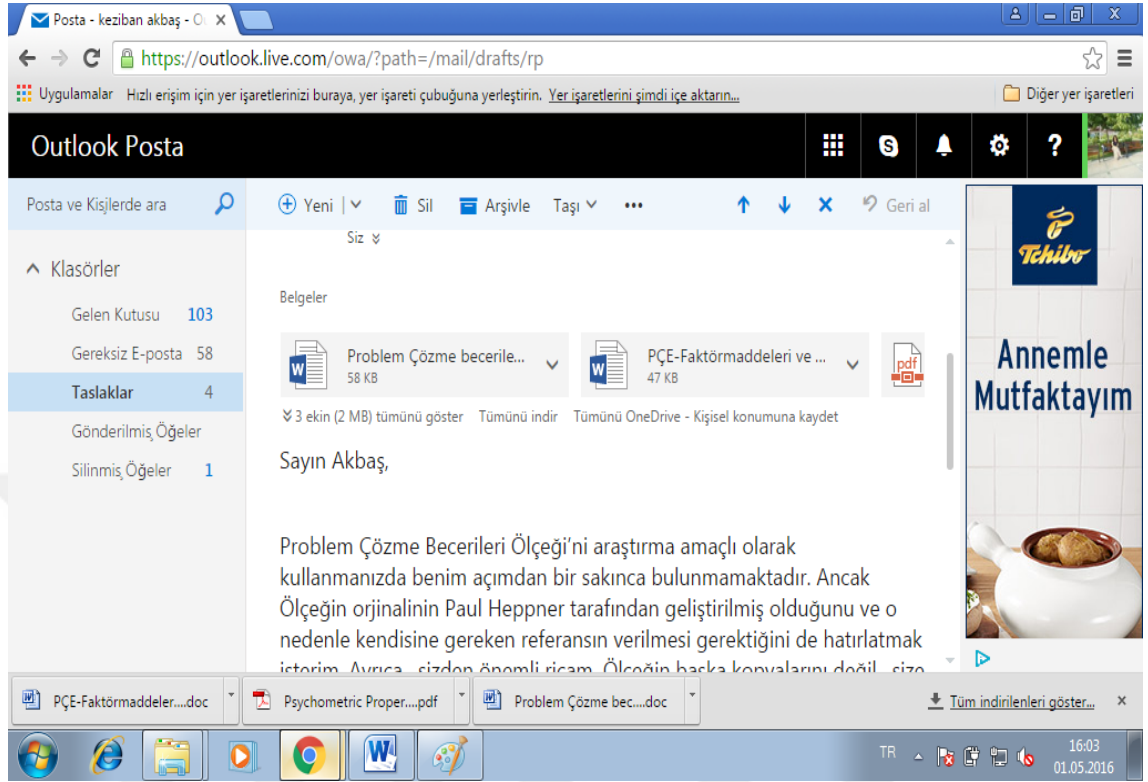
7. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve 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 sürüklenip giderim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, 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 çözebileceğime 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 dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, 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)

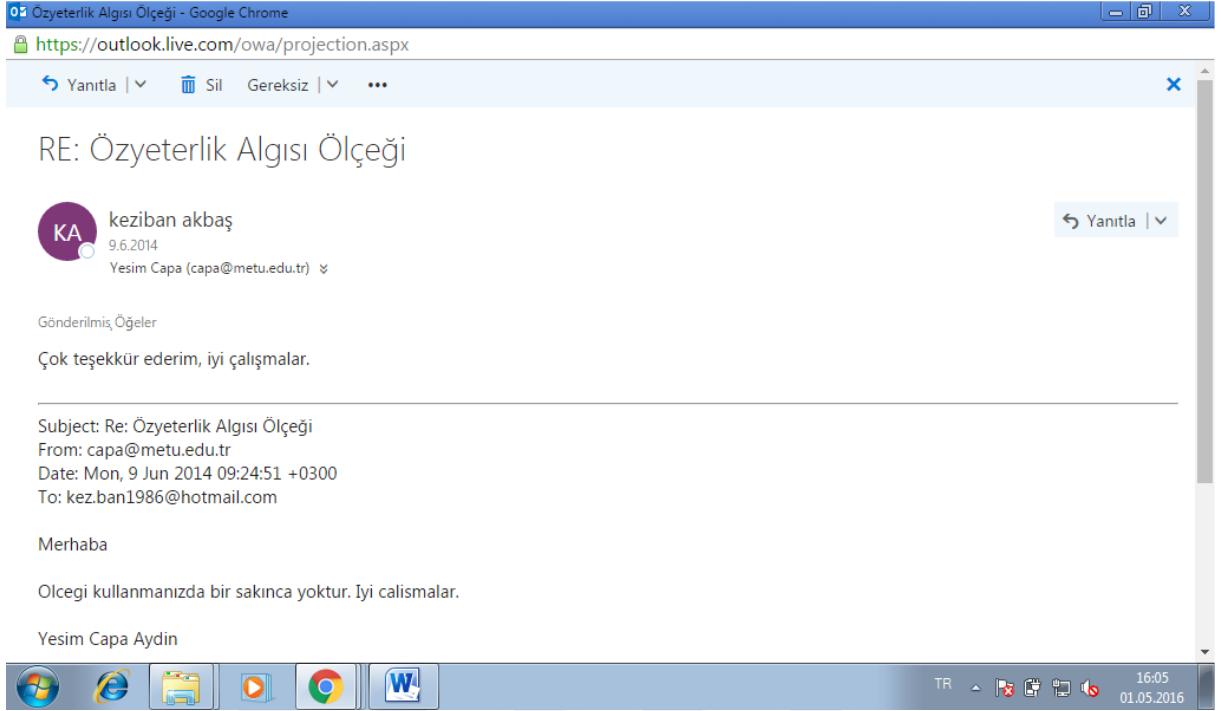
EK 3. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler; özyeterlik algısı ile ilgili sergileyebileceğiniz bazı davranışlar, çeşitli sorular halinde aşağıda sunulmuştur. Bu soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığından lütfen soruları içtenlikle cevaplayınız. 1' den 9' a kadar derecelendirilmiş olan bu ölçekte; 1 yetersiz, 3 çok az yeterli, 5 biraz yeterli, 7 oldukça yeterli ve 9 çok yeterli anlamındadır. Lütfen sorulara katılma ölçünüzü belirten puanı işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan ve zaman ayırdığınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.	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 düşüncelerini 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 davranışlarıyla 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 yönetim 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 problemlili 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 4. PÇE İZİNİ



EK 5. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİNİ



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Keziban ERKOÇ

Medeni Durumu : Evli

Doğum Yeri-Yılı : Manisa – 1986

EĞİTİM DURUMU

2005–2009 : Lisans- Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2000–2004 : Lise- Cumhuriyet Lisesi

1997–2000 : Ortaokul- Murat Germen Ortaokulu

1992–1997 : İlkokul- Murat Germen İlkokulu

MESLEKİ BİLGİLER

2016-.... : Ortadüzü İlkokulu; Yakutiye/ERZURUM

2011–2016 : Güllü İlkokulu; Palandöken/ERZURUM

2009–2011 : Göller İlköğretim Okulu; Hınıs/ERZURUM