

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARININ
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Savaş SESLİ**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Kasım 2013
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARININ
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Savaş SESLİ**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Kasım 2013
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Savaş SESLİ

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Savaş SESLİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında **Savaş SESLİ** tarafından hazırlanan “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

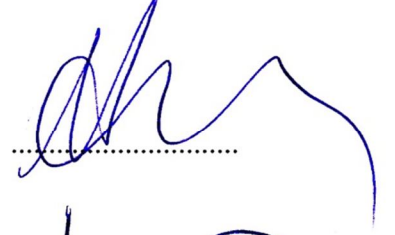
01/11/2013

JÜRİ:

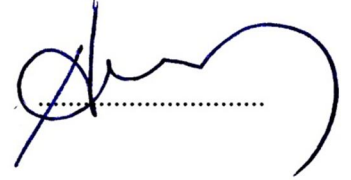
Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Üye :Doç. Dr. Kasım KARAMAN

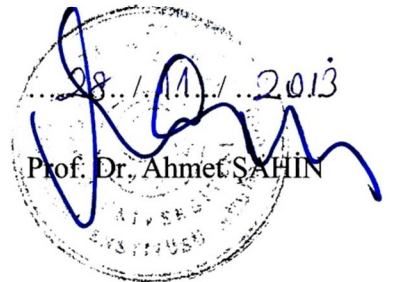


Üye :Yrd.Doç.Dr Alpaslan GÖZLER



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 28/11/2013 tarih ve(4).....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



28/11/2013
Prof. Dr. Ahmet SAHİN

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

İnsan yaşamında en kritik dönem olan ilk 6 yıl, kişinin gelecekteki yaşamında davranışlarına etki edecek kritik temel sosyal becerilerin, toplumca kabul görmüş bir takım kural ve değer yargılarının kazanılmasında ilk basamak niteliğindedir. Bu dönemde çocuk öncelikle ebeveynleriyle, daha sonraki süreçte ise okul öncesi eğitimle beraber okul öncesi öğretmeniyle sosyal yaşama ait kuralları ve sosyal becerileri kazanmaya başlar. Özellikle ilk 4 yaştan sonra okul öncesi eğitimle beraber çocuğun sosyalleşmesinde, sosyal beceriler kazanmasında ve sosyal yaşama ait kuralları öğrenmesinde okul öncesi öğretmenin rolü büyüktür. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilere sosyal yaşamdaki davranışlar açısından doğru rol model olması beklenen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve sınıfta uygun davranışlar kazandırmak için kullandıkları disiplin anlayışları incelenmiştir.

Bu çalışma bir emek ve zaman ürünü olarak ortaya çıkmış, sonuçlanması aşamasında araştırmanın planlanmasından, yürütülmesine ve raporlaştırılmasına kadar her süreçte benden yardımını, desteğini ve yönlendirmelerini esirgemeyen değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. Sayın Hasan BOZGEYİKLİ'YE, araştırma verilerinin istatistiksel olarak analiz edilmesi ve bulguların derlenmesinde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi Emre TOPRAK 'araştırmanın ilk gününden itibaren verdiği destek ve sunduğu bilgilerden ötürü teşekkür etmek isterim. Çalışma anketlerinin uygulanmasında ve okul öncesi eğitimle ilgili verdiği bilgilerle bana ışık tutan değerli mesai arkadaşım Murat SAĞIR'a teşekkür ederim.

Yine geçirdiğim eğitim yaşantılarında maddi manevi her açıdan yanımda olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen kıymetli eşim Çiğdem SESLİ'ye ve gösterdiği sabırdan dolayı kızlarım Ece ve Neva'ya teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmaya katılan ve araştırmada yer alan soruları samimiyetle yanıtlayan okul öncesi öğretmenlerine teşekkür etmek isterim.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ.

Savaş SESLİ
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Kasım 2013
Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bireyin davranışlarına yön vermek ve kalıcı davranış değişiklikleri yapmak olarak tanımlanan eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsurlardan birisi öğretmendir. Özellikle kişilik gelişimi açısından en kritik dönem olan 3-6 yaş arası dönemde çocuğun aileden sonra ilk karşılaştığı rol model okul öncesi öğretmendir. Çocuk okul öncesi eğitim süreciyle birlikte öğretmenin davranışlarını izleyip içselleştirerek sosyal yaşamın gereği olan yeni sosyal davranışları öğrenmeye başlar. Bu nedenle okul öncesi öğrencilerinin sosyal yaşamada uyumlarını kolaylaştıracak çeşitli sosyal becerileri ve davranışları kazanabilmeleri için küçük bir sosyal ortam olan sınıfta öğretmenin karşılaştığı sorunları çözebilmek için ne ölçüde problem çözme becerilerine sahip olduğu ve sınıfta ne tür disiplin yöntemlerini kullanarak istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya çalıştığı son derece önemlidir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğrenciye karşı tutumlarını etkileyecek bir boyut olan disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mezun okul, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubu açısından incelenmiştir.

Araştırma nicel bir çalışma olup tarama modeli türündendir. Çalışmanın örneklemini 2012–2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi ve Talas merkez ilçe sınırları içindeki bünyesinde anasınıfı bulunan 202 ilköğretim okulu ve 18'i anaokulu olmak üzere toplam 220 okuldan, 474 okul öncesi öğretmeni arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları şunlardır: Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin (mesleki kıdem, mezun olunan eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, mesleki unvan, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı,) belirlenmesi amacıyla 6 sorudan oluşan kişisel bilgi

formu; Heppner ve Petersen tarafından 1982’de geliştirilen, Türkçe ’ye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 te yapılan **Problem Çözme Envanteri (PÇE)** ve Ömer Faruk Şimşek(2000)tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği”

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak mezun olunan okul türü ile kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Disiplin anlayışına ilişkin veriler incelendiğinde ise mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve mesleki kıdem ile disiplin anlayışı ölçeğinin baskıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, itaat alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Mesleki unvan açısından baskıcı ve itaat alt boyutunda, eğitim verilen yaş grubu açısından, baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutunda ve sınıftaki öğrenci sayısı açısından ise baskıcı alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Problem Çözme, Disiplin Anlayışı,

**THE EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PROBLEM SOLVING
SKILLS AND THEIR UNDERSTANDING OF DISCIPLINARY**

Savaş SESLİ
University of Erciyes, Graduate School of Education Sciences,
Master's Thesis November 2013
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

One of the substantial components of education which is defined as the leading the behaviors of an individual and composing permanent behavior changes is teacher. Especially the child's first role model is preschool teacher following the role modelship of family during the 3-6 years of phase which is critical in terms of personal development. Along with the process of preschool education, the child learns new social roles by observing the behaviors of the preschool teacher and interiorising them. Therefore in order for preschool students to gain social skills and social behaviors to help them adapt to social life, to what extent the teacher has the skill of problem solving that he/she will need when encountered with problems in class as a social setting and which disciplinary methods s/he will prefer to get rid of the undesired behaviors in class are highly significant.

In this study, problem solving skills of preschool teachers and their sense of discipline which will affect their attitudes to the student have been examined in terms of their years of working experience, the type of school they work at, the university they graduated from, their vocational title, the number of students in their classes and the group of age of the students they teach.

This study is qualitative and has adopted a survey model. The sampling of the study consists of 222 preschool teachers chosen via simple random sampling among 474 preschool teachers from 220 schools, 202 of which are primary schools which have preschool classes and 18 of which are preschools, within the boundaries of Kocasinan, Melikgazi and Talas districts in Kayseri for the 2012-2013 school year.

Measurement instruments which were used in the research are as follows: A six-question personal information form to determine the personality traits (seniority, level of education, schools where they work, occupational title, the age group of their students, number of students) of teachers; Problem Çözme Envanteri (Inventory for Problem Solving) developed by Heppner and Peterson in 1982 and adapted to Turkish by Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin and Paul Heppner and “The Scale for Understanding of Disciplinary by Teachers’ developed by Ömer Faruk Şimşek and whose studies of validity and reliability have been completed.

As a result of the statistical analysis it has been identified that the problem solving skills of preschool teachers do not differentiate according to their years of seniority, the school they work at, their titles, number of students in the classes and the age group they teach. However, it has been revealed that there is a meaningful correlation between subscale personal control and the school of graduation. When the data related to the understanding of disciplinary has been analyzed, there has not been found out any meaningful distinction between seniority, school type, occupational title and the age group they teach. However, obedience subscale has a meaningful distinction. Moreover, in terms of occupational title in obedience and oppressive subdimensions, in terms of the age group in oppressive and student centred subdimension and in terms of the number of students in a class; meaningful distinction has been identified.

Keywords: Preschool teacher, Problem solving, Disciplinary Approach

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL ONAY	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.1. Alt Amaçlar:	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Sınırlılıklar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller	6
2.1.1. Problem Kavramı	6
2.1.2 Problem Çözme Kavramı	7
2.1.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	10
2.1.4. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar ve Modeller	18
2.1.4.1. John Dewey' in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	18
2.1.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme	20
2.1.4.3. AlexOsborn'un Problem Çözme Kuramı	20
2.1.4.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	21
2.1.4.5 Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	22

2.1.4.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	23
2.1.4.7. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli.....	23
2.1.4.8. Thorndike'in Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli	25
2.1.4.9. Bilgi İşlem Sistem Modeli	25
2.2. Disiplin İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	26
2.2.1. Disiplin	26
2.2.2. Ailede Disiplin	27
2.2.3. Okulda Disiplin	29
2.2.4. Sınıfta Disiplin	30
2.2.5. Disiplin Modelleri	32
2.2.5.1. Canter Modeli (Etkin Disiplin).....	33
2.2.5.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)	35
2.2.5.3. Kounin Modeli.....	36
2.2.5.4. Davranış Değişikliği Modeli:	38
2.2.5.5. Ginott Modeli	39
2.2.5.6. Akıl- Sonuç Modeli:	41
2.2.5.7. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (TET).....	42
2.2.5.8. Fredric Jones Modeli	43
2.2.6. Okul Öncesi Eğitimi Programı Kapsamında Disiplin	44
2.2.7. Konu İle İlgili Literatür	52
2.2.7.1. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar.	53
2.2.7.2. Disiplin ile İlgili Araştırmalar:	56
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	66
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	67

3.3.3. Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği.....	68
3.4. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR.....	71
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	71
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	71
4.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin İstatistiksel Analizler	71
5. TARTIŞMA.....	93
5.1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Ait Tartışma ve Yorumlar.	93
5.2. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarına Ait Tartışma ve Yorumlar.....	98
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
6.1. Sonuçlar	106
6.2. Öneriler	108
6.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	64
Tablo 3.2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Unvanlarına Göre Dağılımları.....	64
Tablo 3.3.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları	65
Tablo 3.4	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	65
Tablo 3.5.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları.....	65
Tablo 3.6.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Verdikleri Yaş Grubuna Göre Dağılımları.....	66
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	72
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri	73
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	74
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	75
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	75
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	76
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	77
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	78
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	79

Tablo 4.10. Öğretmenlerin disiplin anlayışının mezun oldukları okula göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	80
Tablo 4.11. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri	82
Tablo 4.12. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	83
Tablo 4.13. Öğretmenlerin kıdemlerine göre itaat alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	84
Tablo 4.14. Öğretmenlerin disiplin anlayışının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	85
Tablo 4.15. Öğretmenlerin disiplin anlayışının unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	86
Tablo 4.16. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, v ve ss. değerleri	87
Tablo 4.17. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları	88
Tablo 4.18. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	89
Tablo 4.19. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayılarına göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, v ve ss. değerleri	90
Tablo 4.20. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları	91
Tablo 4.21. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre baskıcı alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	92

1.GİRİŞ

Hızla küreselleşen dünyada insanların toplumsal yaşama uyumları ve yaratıcı birer birey olarak topluma katkıda bulunmalarının önemi giderek artmaktadır. İnsanoğlu doğumu takip eden ilk 4-5 yıl içerisinde temel gereksinimlerini karşılamak için anne-babaya bağımlıdır. İnsanoğlunun kendine yetebilen, gereksinimlerini başkalarının desteği olmadan karşılayabilen bir birey haline gelebilmesi için zamana ve desteğe ihtiyacı vardır. Özellikle birey 1-4 yaş arasında toplumsal yaşamda varlığını sürdürebileceği ilk temel becerileri aileden öğrenmektedir. Bu nedenle çocuğun okul öncesi eğitime başlayacağı döneme kadar getirmiş olduğu davranış kalıpları aile ve çocuğun bakımından sorumlu kişilerin etkisiyle şekillenmiş olan davranışlardır. İlk zamanlar aile kurumu davranış, tutum ve alışkanlık kazandırmada en temel kurum iken, okul öncesi eğitimle birlikte çocuk eğitiminde en etkili unsur okul öncesi eğitim kurumları ve burada çocuğun eğitimden sorumlu olan öğretmenlerdir (Kısa,2009,1).

Eğitim alanıyla ilgili literatür incelendiğinde, eğitimin “ bireyde kalıcı ve izli davranış değiştirme süreci” olarak tanımlandığı görülmektedir. Toplumlar kendilerine özgü insanı, kendilerine özgü eğitim süreçleri içerisinde yetiştirmektedirler. Okullarda verilen eğitim belli amaçlar doğrultusunda önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Bu programa işlerlik kazandıran ise öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilerini okulda çeşitli şekillerde izleme, gözlemlene olanağına sahiptir. Elde ettiği gözlem sonuçlarına göre ise öğrencilerine kazandırması gereken davranışları belirler, bunları belirli bir program dahilinde öğrenciye kazandırmaya çalışır (Fidan ve Erden,1998,14).

Gelişim kuramcılarının çoğuna göre bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş dönemi, insanoğlunun sağlıklı bir kimlik, kişilik geliştirebilmesi için kritik önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin bireyin gelecekte sağlıklı bir insan olarak varlığını sürdürebilmesini destekleyici bir eğitim olması beklenmektedir. Temel eğitime hazırlık süreci olarak da tanımlanabilecek okul öncesi eğitimde, çocuk

temel eğitime başlayacağı dönemde okulda uyması gereken kuralları, sınıfa uyum sağlamayı, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve paylaşmayı öğrenmektedir.(Çakır,2010,1).

Bu dönemde okul öncesi eğitimden sorumlu öğretmenin öğrenciye; ulusal değerlerle bütünleşme, konuşulanları anlama, kendini doğru biçimde ifade etme, çevresiyle uyumlu, kişisel - sosyal yaşam için gerekli sağlıklı insan davranışlarını kazanma, düzenli çalışma ve iş yapma alışkanlığı kazanma konularında eğitim vermesi ve destek olması beklenir (Şahin,2002,32).

Bütün bu açıklamalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenin çocuğun eğitimiyle ilgili pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için sadece öğretmenlik yapabilme formasyonuna sahip olması yeterli değildir. Öğretmenin aynı zamanda yaratıcı, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulabilen, demokratik, sakin bir sınıf ortamı oluşturabilen ve gerektiğinde öğrenciye uygun davranışları kazandırabilmek için etkili disiplin yöntemlerini kullanabilen bireyler olması gerekir (Özgül,2009,s.2;Ceylan,Bıçakçı,Aral ve Gürsoy,2012,86).

4-6 yaş arası dönemde aileden sonra çocuğa davranış kazandırma yönüyle etkileyen okul öncesi öğretmenin, özellikle sınıfta ve okulda karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğü, ne tür disiplin uygulamalarına başvurduğu, öğrencilerin temel eğitime bakışlarını şekillendirme, psikososyal gelişimlerini destekleme ve buna bağlı olarak da gelecekteki toplum yapısını belirleme açısından son derece önemlidir (Özgül,2009,2).

Problem çözme becerisi insanların varlığını devam ettirebilmesi açısından en önemli becerilerden birisidir (Altuntaş,2008, 1). Problem çözme becerisi konusunda yapılan pek çok araştırma, bu becerinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Çocukların problem çözme becerisine sahip olmaları üzerinde en etkili olan kişiler aileden sonra öğretmenlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin problem çözme becerisinin yüksek olmasının, bunu eğitimde daha çok kullanabileceklerini ve bu durumda eğittikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy,2012, 87). Okul öncesi eğitimde ise öğretmenin

öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması için kendilerinin bu beceriyle donanmış olması gerekmektedir.

Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmada öğretmenin bu beceriyle donanmış olmasının yanı sıra kendisinde var olan bu becerileri öğrenciye kazandıracak şekilde uygun sınıf yönetimi becerisine sahip olması da son derece önemlidir. Özellikle sınıf yönetimi becerileri içinde sınıfta etkili disiplin sağlama en önemli becerilerden birisidir.

Okulda iyi nitelikte öğrenciler yetiştirilebilmesi için disiplin yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek,2000, 2). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmeni her yönüyle model alan öğrencilere karşı öğretmenin demokratik, tutarlı ve kararlı disiplin uygulamalarını hayata geçirmesi, öğrencilerinin sağlıklı kişilik gelişimleri için önemlidir. Öğrencilerde istendik davranışların hayata geçirilmesinde etkili disiplin yaklaşımlarının uygulanması gereklidir. Disiplin sadece istendik davranış kazandırmada değil, yaşamı toplu halde sürdürebilme, kurallara uyma becerisi kazandırmada da oldukça önemlidir (Kılıç,2009, 1).

Öğretmen sınıfta bir yandan öğretim ortamını hazırlayıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir yandan da sınıf içi etkileşimi düzenlemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenden sınıfta öğretim yapan değil, sınıfta karşılaşılan problemi çözebilme becerileri olan ve sorunlara etkili disiplin yaklaşımlarını hayata geçirebilen nitelikte kimseler olması beklenir (Çakır,2010, 2).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin yaklaşımları üzerinde konuyu ayrı ayrı ele alan bazı araştırmalar olduğu görülmekle beraber öğretmenlerin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan 4-6 yaş arasında çocuğun kimlik ve kişilik gelişiminde önemli roller üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının incelenmesinin sağlıklı bireyler yetiştirme açısından önemli olduğu, bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

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

1.1.1.Alt Amaçlar:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları problem çözme becerilerini ve disiplin anlayışlarının belirlenmesine,
2. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarının, öğretmen adaylarının disiplin yaklaşımları ve problem çözme becerileri açısından gözden geçirilmesine,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, disiplin anlayışlarını ve problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyen durumların belirlenmesine, bu durumların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınmasına ve eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen niteliğinin ve eğitim kalitesinin artırılmasına ışık tutulmasına,
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve disiplin anlayışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılmasına,
5. Okul öncesi öğretmenlerine problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları ile ilgili hizmet içi eğitim programları hazırlanmasına,
6. Bu konularla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler;

- 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri İli Kocasinan, Melikgazi, Talas Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı merkez ilçe ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller

2.1.1. Problem Kavramı

Problem kelimesi Latince kökenli bir kavramdır. “Problema” kökünden gelmektedir.

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlara göre problem:

- Düşünülp çözülmeye, konuşulup sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan bir durumdur (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1979).
- Bir ortamdaki ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001).
- Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel. (Bingham 2004).
- Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Yavuzer, 1989).
- Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu (Morgan 1999).
- İçinde bulunulan durumda bir tehlike ya da asılması gereken bir güçlük karşısına karşı olmak (Aslan 2002).
- Bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum (Cüceloğlu 2003).
- Bireyi fiziksel yada düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum (Karasar 2005)
- Çözümlemesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Kalaycı, 2001).

- Bireysel bazda bireyin ulaşmak istediği bir amaca ulaşmasını engelleyen etmenlerden oluşan basit ve karmaşık bir süreç, zor ya da sonucu belirsiz bir sorun (Altun 2002, 68).
- Organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlar.(Açıkgöz, 2000).

Kalaycı (2001)'e göre ise yukarıda ifade edilen problem tanımlarına göre problemin, üç temel özelliği ortaya çıkmaktadır;

1- Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir. “Engel” sözcüğü hemen hemen tüm tanımlarda yer almaktadır. Fakat engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir.

2- Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.

3- Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur.

Yukarıdaki tüm tanımlar incelendiğinde, problemi insanın denge halini bozan, istediği hedefe ulaşmasında karşılaştığı bir engel ve içsel bir gerginlik olarak özetlemek mümkündür. İnsanın böyle bir durumdaki nihai hedefi, karşılaştığı ve kendisini rahatsız eden bu engeli aşarak fizyolojik açıdan başlangıçtaki denge haline gelmektir.

2.1.2 Problem Çözme Kavramı

İnsan yaşamı boyunca çözülmesi gereken değişik sayı ve yapıda sorunlarla uğraşır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için günümüz toplumu bireylerinin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumda insanın yaşamı boyunca karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeyi hedefleyen problem çözme kavramı, pek çok durum ve çalışmada ortaya çıkmaktadır.

Problem kişide rahatsızlık yaratan bir durumdur. Problem çözme ise, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntemler kullanılarak yenme süreci olarak tanımlanabilir. (Bingham, 2004, 12). Problem çözme problem kavramına bağlı olarak “Ne yapılmanın gerektiğinin bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir”. Bir

problemlerle karşılaştığı zaman problemin anlaşılması çok önemlidir. Birey problemi anlayamadığı zaman çözüm öneremez, herhangi bir çözüm stratejisi tespit edip bunu uygulamaya koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözme süreci; “Net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için planlı ve kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır” şeklinde açıklanabilir (Altun, 2002,24).

Problem çözme sosyal bir aktivitedir ve gelişiminin bütün dönemleri süresince doğrudan tüm insanlarla ilgilidir. İnsanlar hayatları boyunca birçok problemle karşılaşır. Problem çözme ile bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak için araçlar geliştirme ve bunu yaparken de karşılaşılan engelleri asma işlevleri yerine getirilmiş olur (Koray, Azar, 2008, 126). Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir amacının olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği amaca ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin (Taylan, 1990, 4).

Problem çözümü “çok sayıda deneme yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur” görüşü ile “problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır” görüşü uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermez. Bu süreçlere iç görü yaklaşımı önem verir. Deneme – yanılma yaklaşımı“bos durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı içinde yapılır (Cüceloğlu,1997, 221).

Problem çözme becerisi, bireylerin içinde yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözme öğrenmek durumundadır (Senemoğlu, 2005, 536). Problem çözme sadece yetişkinlik döneminde değil yaşamın her anında görülen bir durumdur. İçinde yaşadığımız dünyanın canlılığı, üzerinde çalışılması ve çözümlenmesi gereken problemlerle sık sık karşı karşıya getirdiği için, problem çözme öğrenme erken çocukluk eğitiminin en önemli odak noktasını oluşturmaktadır (Aydoğan, Ömeroğlu, 2004, 458).

Problem çözme, istenen hedefe varabilmek için çeşitli olanaklar arasından etkili ve yararlı davranışları seçme ve kullanma; yeni olay ya da durum karşısında var olan

ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve amaca göre belli bir sonuç elde etmedir (Demirel, 1993,24).

Problem çözme, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal sırası olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel- davranışsal bir süreç olarak da tanımlanabilir (Fidan ve Erden, 1996,78).

Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır Problem çözmenin ve başa çıkmanın bir çok yönü vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997) şöyle sıralamaktadır:

- Başa çıkabilme yönü: Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.
- Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler: Seçenekler üretebilme ve karar verebilme ile ilgili yeterlilikler.
- Bilişsel süreçler: Sonuçsal düşünme gibi.
- Problem çözen olarak kendine değer biçme: Bireyin kendisine güvenmesi ve problem çözme konusunda kendini yeterli görmesidir.(Heppner ve Baker,1997'den akt. Güçlü,2003).

Bingham (2004:11), problem çözme kavramının önemli aşmalarını şu şekilde sıralamıştır;

- Etkili problem çözme detaylı bir süreçtir.
- Bireylerin problemleri çözeceklerine dair inancının olması çok önemlidir.
- Problemleri bir fırsat, bir noktadan daha ileri bir noktaya doğru gitmek için bir sebep olarak düşünmek önemlidir.
- Problem çözme süreci, kişinin cesareti ve kendine güveniyle başlar.
- Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla, geçmiş yaşantıların getirmiş olduğu birikim, izlenim ve duyguları, bir arada toplayarak harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

Sonuç olarak problem çözme konusunda tanımlar incelendiğinde problem çözme;ortaya çıkan engel durumu karşısında engeli ortadan kaldırmak, yeni bir çıkış ve alternatif yollar üretmek, kısaca yaratıcı ve yeni düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan eylemi ifade etme şeklinde özetlenebilir.

2.1.3.Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

Problemin çözümü, bir hedefe ulaşmakta karşılaşılan engellerin üstesinden gelme sürecidir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yoluyla çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını arar (Sungur, 1997,127).

Problem çözme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar ile ilgili literatürde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır.

Bunlar incelendiğinde, problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Problemin Fark Edilmesi: Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da rahatsızlık oluşturan durumun fark edilmesidir. Problemler, tesadüfen veya sistematik incelemeler sonunda fark edilebilir. Bunun yanında genelde doğal olarak ortaya çıkarlar ve insanda gerginlik ve çatışma oluşturarak kendilerini gösterirler (Öğülmüş, 2006,43).

Problemin Tanımlanması: Problemin belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulduğunda atılması gereken baslıca adımlar; ilk olarak problemin açıklığa kavuşturulması ve nelerle ya da kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada problemin başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve aciliyet derecesinin saptanması gerekmektedir. Bunu ikinci olarak, problemin yapısıyla ilgili bilgi toplamak ve son olarak da, elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak problemi yeniden ifade etmek izlemektedir (Öğülmüş, 2006,43).

Bu basamakta en önemli şey problemin nedenlerinin neler olduğu değil, problemin ne olduğunun açıkça ifade edilmesidir. Çünkü Erdoğan (2004)'a göre problem için yapılan tanımlama, başvurulacak çözüm yollarının ne olacağını büyük ölçüde etkilemektedir.

Problemin tanımlanması basamağında yapılacak küçük bir yanlışlık tüm problem çözme faaliyetini yanlış yönlendirip süreci doğrudan olumsuz etkilemektedir(Giray, 2006,41).

Çözüm Arama: Bu aşamada problemin tanımlanmasına ilişkin bilgiler gözden geçirilerek olası çözüm seçenekleri sıralanarak, bunlar hakkında bilgi toplanmaya çalışılır (Başaran, 2000, 92). Alternatif çözümler üretme aşamasında, eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konabildiği, daha sonra da bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği “beyin fırtınası” tekniğinden yararlanır. Farklı çözümler üretildikten ve probleme özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir (Öğülmüş, 2006: 47).

Bedoyere (1997) ise problemleri başarılı bir şekilde çözmenin koşullarını şöyle sıralamaktadır;

- 1- Problemi olan kişinin bakış açısından sorunun nasıl görüldüğü üzerine yönetici ile o kişinin ortak bir anlayışa ulaşması.
- 2- Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değişmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapılması.
- 3- Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçların saptanması.
- 4- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geri besleme alınmasıdır.

Bingham (2004:15)’a göre ise, bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Bu doğrultuda problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını ve izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Çözümler, içinde bulunulan zamana olduğu kadar, geleceğe de yöneltilebilen bir rehber niteliğinde olmalıdır.

Verilen bilgiler ışığında çözüm arama için bireyin problemi çözme aşamasında zihinsel süreçlerini ise koştugu ve içsel dengeyi sağlamak için olayları farklı pencerelerden de izlediği asama denilebilir.

Karar verme ve Uygulama: Bu basamak, bir önceki basamakta üretilen çözüm yollarından, problemin çözümü için en uygun olanının seçilerek uygulamaya konulduğu aşamadır. Bu aşamada Ilgar (1996) kararların uygulatılmasında yöneticinin kullanabileceği yöntemleri şöyle sıralamaktadır;

- 1- Kararı, astlarına zorla benimsetmek,
- 2- Yöneticinin babacan rolü oynayarak, alınan kararı sadakat, görev, güven gibi duyguları uyandırarak benimsetmesi,
- 3- Kararın iyi, doğru, yararlı yanlarını belirterek, astların o kararı uygulamaları için kişisel çıkarlarını vurgulayarak ikna etmesi ve benimsetmesi,
- 4- Kararların verilmesinde astların tartışmalarını sağlayan ancak son kararın yine yöneticiye bırakılmış olduğu danışma yöntemi

Bu doğrultuda, yöntemlerin seçiminde yöneticinin kişisel özellikleri, deneyimi, bilgisi ve yönetim tarzının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Değerlendirme: Taymaz (2003,28)'a göre değerlendirme, planlı yapılan çalışmalar sonucunda, amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirmesi üç aşamada yapılır;

- 1- Karar öncesi; amaç, ihtiyaç, sorunun tanımlanması,
- 2- Karar aşamasında; en uygun alternatiflerin seçilmesi,
- 3- Karar sonrası; kararın uygulanması sonunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi

Başaran (2000,101) da çözümün değerlendirilmesinde özen gösterilmesi gereken hususları şöyle sıralamıştır;

- 1- Değerlendirmeye, problem çözme sürecinde çalışan eğitim iş görenleri katılmalıdır.
- 2- Yönetici, eğitim iş görenlerinin çözümü değerlendirmesine yardım edici, destekleyici bir tutum takınmalıdır.

3- Yönetici, çözümde görev alan eğitim iş görenlerinin ulaşacağı hedefleri onlarla işbirliği yaparak ortaya koymalıdır.

4- Yönetici, iş görenlerinin ulaşacağı hedefleri engelleyen durumların ortadan kaldırılmasına anında müdahale etmelidir.

5- Çözümü değerlendirme eylemleri, eğitim iş görenlerinin ücret artması ya da düşmesi ile kesinlikle ilgili olmamalıdır.

6- Yönetici, eğitim iş görenlerinin işlerini, kişiliklerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardım edebilmelidir.

7- Problemi çözmeye görev alan iş görenlerinin yeterlikleriyle görevin gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.

8- Çözümü değerlendirme için kullanılan araçlar, aynı zamanda iş görenlerinin gelişmesine ve yetişmesine katkıda bulunmalıdır,

Bedoyere (1997, 23-40), diğer problem çözme aşamalarında yer almayan ve DAAD_ Modeli adı verilen yeni bir model önererek, problem çözme sürecinin aşamalarını beş adımda toplamıştır. Bu modelin aşamaları şunlardır;

1.Dinleme: Yönetici durumu sorunu olan kişinin bakış açısında görebilmek için onu dinler ve iyi dinleme problemleri başarıyla çözmeye oldukça önemlidir. Çünkü iyi dinleme;

- Problemi olan kişiyle yönetici arasında, sorunun işbirliği içinde çözülmesi için gerekli ilişkiyi kurar.
- Durumun gerçekliğinin bir parçasını oluşturan, problemi olan kişinin duygularının anlaşılmasını ve bunlara gereken önemin verilmesini sağlar.
- Problemi olan kişiye, kendi kafasındaki karışıklıkları düzene sokması için yardımcı olur.
- Problemi olan kişiye, bu sorunu çözmek için yapılması gereken değişikliklere açık olma konusunda yardımcı olacak duygusal koşulları hazırlar.

2. Araştırma: Yönetici ile problemi olan kişi bu sorunun gerçek doğasını anlamak ve onu çözmek için neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak üzere sorunu araştırır.

3. Amaç Saptama: Bu değişikliği gerçekleştirebileceğine inandıkları somut ve ölçülebilir amaçlar üzerinde anlaşılır.

4. Destekleme: Problemi olan kişinin saptanan amaçlara ulaşabilmesi için gereksinim duyduğu destekler sağlanır.

5. İzleme: Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problemin çözülüp çözülmediğini anlamak için, sürecin nasıl geliştiği izlenir.

Çözülecek problemin türüne bağlı olmasına karşın Wallas (1926), düşünce ve problem çözme sürecinin dört asamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

1- Hazırlık / Tanıma: Bu aşamada, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Probleme ilgili çeşitli hipotezler arasındaki ilişki incelenir, ilişkili görünen malzeme ve bilgi toplanır.

2- Kuluçka: Problemin üstünde çalışılmasına karşın, bir çözüm üretilemiyorsa, bilinçli olmayan bir şekilde bir süre için çözüm aramaktan vazgeçilir. Problem bir tarafa bırakılır ve daha sonra dönmek üzere başka şeylerle ilgilenilir. Bu aşamada çözüm bulmayı engelleyen durum ve fikirler ortadan kalkar.

3- Kavrayış / Aydınlanma: Bu aşamada, çözüm bireyin zihninde aniden belirir. Kişide bir kavrayış gözlenir ve düşünme yoluyla ani ve tümüyle yeni bir fikir ortaya çıkar.

4- Değerlendirme ve Düzeltme: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikrin geçerliliği sınanır. Bulunan bu fikrin çözüm üretmediği görülürse tekrar başlangıç noktasına dönülür. Fikrin doğruluğu kabul edilir ancak bazı değişiklikler yapılması gerekirse düzeltme aşamasına geçilir. Bu aşamada birey tamamen bilinci ve mantığıyla hareket etmektedir (akt. Aslan, 2002,335).

Dewey ve birçok yazara göre ise problem çözme sürecinde yer alan başlıca işlemler ise şöyle sıralanmıştır:

- 1-Problemın farkına varma,
- 2-Problemı tanımlama,
- 3-Problemın çözümlü olabilecek seçenekleri saptama,
- 4-Seçenekleri değerlendirmede kullanılabilir verileri toplama,
- 5-Verileri değerlendirme,
- 6-Genellemelere ve sonuçlara ulaşma,
- 7-Çözümlü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme, (akt. Açıköz, 2000,276).

Problem çözümlü işlemlü, bireyden bireye, problemden probleme değışse de, problem çözümlüde ortak görünen temel yönlerden söz edilebilir. Bingham (2004,20) bu ortak yönleri şöyle özetlemektedir;

- 1- Problemı tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak,
- 2- Problemı açıklamaya, niteliğini, anlamını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak,
- 3- Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak,
- 4- Problemın özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- 5-Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözümlü yollarını tespit etmek,
- 6- Çözümlü seçeneklerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- 7- Kararlaştırılan çözümlü yolunu uygulamak,
- 8- Kullanılan problem çözümlü yöntemini değerlendirmek.

Genç (2004) tarafından, sistematik modellerdeki belli yaklaşımları da göz önüne alarak kişiler arası ilişkilerde yaşanan problemleri çözerken kullanılacak sekiz adımdan oluşan yeni bir sistematik model geliştirilmiştir. Bu sistematik model kişiler arası sorunların birçoğunun çözümünde (anne-çocuk, baba-çocuk, öğretmen-öğrenci, yetişkin-yetişkin v.b.) kullanılabilir niteliğe sahiptir. Ancak özellikle yetişkinler arasındaki sorunların çözülmesinde kullanıldığında gerçekçi çözüm yollarına ulaşılmasını kolaylaştırabilmektedir. Model, kişiler arası sorunların çözümünde kullanılacak sekiz adımlı sistematik bir yapı önermektedir. Bu adımlar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Problemin Kime Ait Bir Problem Olduğunu Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken öncelikli ve önemli husus, problemin kime ait olduğunu doğru teşhis etmek ve hiç kimsenin problemi onun adına çözmemesidir.

2. Bireyleri ya da Kendimizi Problemleri Çözme Yönünde Motive Etmek: Bazı durumlarda bireyler, problemi görüp algılamalarına ve problemin kendilerine ait olduğunu kabul etmelerine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı problemi çözmek noktasında isteksiz davranabilmektedirler. Bu gibi durumlarda problemi çözmek için bireyleri motive etmek gerekebilir. Aslında kişiler arası problemi çözme eğilimi göstermek, problemi büyük oranda çözmek demektir. Bu nedenle problem çözmeye motivasyon son derece önemlidir.

3. Probleme Taraf Olan Herkesin, Problemi Tanımlamasına Fırsat Vermek ve Herkesin Probleme Bakış Açısını Almak: Üçüncü bir kişi, başka kişiler arasında yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlarken çoğu zaman problemi taraflardan birinden dinleyerek kararlar verir ve problemin çözümü için çeşitli alternatifler geliştirmeye çalışır. Ancak bu yaklaşımla üretilen çözümler çoğu zaman taraflardan birini ya da her ikisini de tatmin etmez. Buradaki temel hata, tarafların ikisinin de problem hakkında ne düşündüğünü bilmemektir. Bazı durumlarda taraflardan biri problemi algılamadığı için hiçbir problem olmadığını veya problemi farklı değerlendirdiği için problemin çözümünde farklı bir yöntem denenmesi gerektiğini düşünebilmektedir. Bu nedenle problemi tarafların her birinden ayrı ayrı dinleyerek gerçekçi çözüm yolları bulmaya çalışmak gerekir. Yine mümkün olduğunca kişilerin

probleme ilişkin duygularını da açığa çıkarmak gerekmektedir. Böylece bulunacak çözüm yolunda kişilerin duyguları da göz önüne alınır ve çözüm tarafları duygusal açıdan da tatmin edebilir. Problem çözme sürecinin bu aşamasında, sürece dahil olan üçüncü kişinin arabuluculuk yapmakta olduğu görülmektedir.

4. Problemin Neden Kaynaklandığını Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde çıkan problemleri çözerken dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer husus da problemin neden çıktığının doğru olarak tespit edilmesidir. Eğer problemin kaynağına ilişkin doğru tespit yapılamazsa çözüme yönelik çalışmalar sonuçsuz kalır ve problemin taraflarını tatmin eden gerçekçi çözümler bulunamaz.

5. Problemin Çözümünde Kullanılabilecek Birden Fazla Yol Bulmak İçin Yaratıcı Düşünmeyi Kullanmak: Deneyimler, iyi yapılandırılmış problemler olarak kabul edilen matematik ve fizik problemlerinin bile birçok farklı bakış açısı ile farklı farklı yol ve yöntemler kullanılarak çözülebildiğini göstermektedir. Bütün problemlere en az iki farklı bakış açısı ile bakmak mümkündür. Kişiler arası problemler açısından bakıldığında bu yetenek de yeni yollar seçmede zenginlik sağlayacak ve alternatif çözüm yollarının çokluğu sorunun gerçekçi ve etkili bir şekilde çözümünde kolaylık sağlayacaktır.

6. Problemi Çözmek İçin Bulunan Alternatiflerin Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenmesi ve En Etkili Çözümlere Ulaşılması: Eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde kullanabilen bir birey, kişiler arasında çıkan problemlerin çözümünde yaratıcı düşünme yolu ile elde ettiği alternatif çözüm yollarını etkili bir şekilde değerlendirir ve ise yarama olasılığı yüksek olan alternatifleri diğerlerinden ayırırken daha az yanılır. Bu da problemin çözümünde başarıyı arttıran etkili bir faktör olarak görülmektedir.

7. Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenerek Gelen Çözüm Yolları Arasından En Etkili Olanının Seçilmesinde Etkili Karar Verme Yöntemlerini Kullanmak: Özellikle kişiler arası ilişkilerde duygular ve duyguların ifade edilme şeklinin dikkate alınması çok önemlidir, ancak karar verirken sadece duyguların göz önünde bulundurulması gibi bir yanıla da asla düşülmemelidir. Akılcı ve sistematik düşünülerek mantıklı kararlar verilmeli ve eleştirel düşünme yolu ile elenen seçeneklerden en uygununu uygulamak

için etkili karar verme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, hem yaratıcı düşünme hem

eleştirel düşünme hem de etkili karar verme, bu becerileri kazandırmak için özel olarak hazırlanmış programlar ile kazanılabilecek yeteneklerdir. Eğer bireyler bu yetenekleri kazanabilirler ise aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde karşılaştıkları problemleri çözerken de daha başarılı olabilirler.

8. Sonuca Değil Sürece Önem Vererek Süreci Ödüllendirmek: Problemin çözümünde sonuç değil süreç önemli görülmelidir. Çünkü bazı problemlerde samimi çabalara rağmen çözüme ulaşılamayabilir. Böyle bir durumda kişilerin problem çözme sürecindeki çabaları değerlendirilmeli ve önemsenmelidir. Çünkü kişilerin daha sonra karşılaşacakları başka problemlerde de olumlu ve yapıcı hareket etmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu da ancak sonuca değil sürece önem verilerek mümkün olabilir. Diğer taraftan sadece sonuca odaklanması, süreçle ilgili gelişme ve hataların gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir.

2.1.4. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar ve Modeller

2.1.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

John Dewey'e (1933), göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir.

Dewey'in Problem Çözme Modeli;

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - a) Ön gözlem
 - b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - c) Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d) Çözümler önerme

- e) En iyi çözümlü bulabilme
- f) Çözüm yolunu iki biçimde sına
- i. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
- ii. Eylem ya da kontrol
- g) Geri dönme (Başarısızlık durumunda c,d,e,f,aşamalarına geri dönme)
- h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
- i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
- j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengenin kurulması.

Dewey, problem çözenin aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak, sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, bazıları çıkarılabilmektedir (akt. Sungur, 1997).

Clark ve Star, Dewey'in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak bu basamakları altı maddede toplamışlardır.

- Güçlüğün farkına varma,
- Problemi tanımlama ve sınırlama,
- Problemin çözümüne yarayacak bilgileri toplama,
- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- Hipotezleri test etme,
- Çözüme ulaşma (akt. Bilen, 1999,114).

2.1.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972), “Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür”. Popper’e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yasayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmeye başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır (Akt. Saygılı, 2000,13).

Popper, problem çözmeye deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, bunların eleştiriye ve elemeye tabi tutulması gerektiğinin savunmaktadır. Popper’e göre, insanlar ortaya çıkan problemleri çözmek için yaratıcı zekâlarını kullanarak kuramlar geliştirirler. Geliştirilen bu kuramlar da, beraberinde yeni problemler getirir. Bu durum zincirleme bir şekilde devam eder (Sungur, 1997,51).

2.1.4.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar:

1. Sorun Bulma

2. Düşünce Bulma

3. Çözüm Bulma

1. Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlene işlemlerini kapsar.

2. Düşünce Bulma: Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

3. Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasında oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en bastaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992,129).

2.1.4.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme” kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve basa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir.

Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır.

Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de basa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle basa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Taylan, 1990,25).

2.1.4.5. Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Parnes (1981) tarafından geliştirilen model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model beş basamaktan oluşmaktadır.

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin bir listesinin çıkarıldığı asamadır. Bu aşamada “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur.

2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımların getirildiği bir liste çıkarılır. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.

3. Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesidir.

4. Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir.

Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.

5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes; sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gereğini ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesidir (akt. Özden, 1997).

2.1.4.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, beynin yapısı ve aynı zamanda da düşünme üzerine çalışmış bir uzmandır. Beyni dört bölüme ayıran Hermann, yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak bir fonksiyonu olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı problem çözmeye altı değişik zihni melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu melekeleri altı meslek grubu ile karakterize etmektedir.

1. Mühendis: Fikirleri geliştirir, ham haldeki fikirleri pratik hale getirir, optimum çözümler üretir.
2. Yargıç: En doğru fikri seçer.
3. Kâşif: Problemin tam olarak ne olduğunu koyar.
4. Dedektif: Problemi bütün yönleriyle ele alır.
5. Sanatçı: Alternatif bakış açıları üretir. Ortaya atılan fikirler çoğu zaman çözüm üretmeyen, saçma fikirler gibi görünse de çok sayıda fikir üretilmesi gereklidir.
6. Prodüktör: Çözümün uygulanması için denemeler gerçekleştirir, taktik planlamalar yapar (Özden, 1997).

2.1.4.7. Guilford'un Yakınsak ve İraksak Düşünme Modeli

J.P. Guilford yakınsak ve iraksak düşünme arasında bir karşılaştırma yapmıştır ve ona göre yakınsak düşünce IQ testleri ve akademik dünya ile alakalı doğrusal, mantıklı, tek doğru cevaplı düşünmedir. İraksak düşünme ise tek, siyah-beyaz cevaplardan ziyade çoklu cevaplar, soyut kavramlardan ziyade somut yenilik ve orijinal ya da olağan dışı fikirler gerektirir.

Guilford, bilimsel yaratıcılık alanında yoğunlaştırdığı çalışmalarını doğrultusunda, yaratıcılığın zekânın genel durumu içinde yer aldığını söyler. Ona göre bilişsel düşünme, bellek, iraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel işlemin yer aldığı bu durum içinde, iraksak düşünme faktörü, yaratıcılığa en yakın olandır.

Iraksak düşünme, olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok farklı yol boyunca “ıraksar” (genişleyerek yayılır). Iraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnektir; yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yatkındır (Yolcu, 1995).

Guilford iraksamalı düşünme için gerekli sekiz temel yetenek belirlemiştir. Bunlar;

1. Probleme ve problem durumlarına duyarlık gösterme,
2. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da sayıca çok daha fazla kullanılabilir fikir üretebilme,
3. Alışılmış, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme,
4. Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme,
5. Sentez yeteneğine sahip olma,
6. Analiz yeteneğine sahip olma,
7. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
8. Değerlendirme yapabilme (Donald, 1999,22).

Yakınsak düşünme ise, ihtimalleri daraltmak ve en uygun çözüme “yakınsamak” için bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Yolcu, 1995,35).

Yakınsamalı düşünme uygulamasında, önce problem bölünebilecek en küçük parçalara ayrılır. Sonra her parça incelenerek, en çok hangisinin üzerinde çalışmaya geçecek kadar önemli olduğuna karar verilir. Bu araştırma sonucuna göre öncelikle üzerinde çalışması gerekli görülen parça belirlenir. Bunun üzerinde yeteri kadar çalışıldığında süreç içinde diğer parçalara yönelerek onları da çözmeye yoluna gidilir. Böylece sorunun bütünü çözülmüş olur.

Bu düşünme tarzı, aslında var olmayan ama kaynaklar uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde var olabilecek bir durumu, olayı gözümüzde canlandırabilmemizi sağlar.

Yakınsamalı düşünme bizi bir süreliğine dahi olsa gerçeklikten uzaklaştırır ve hayallere dalmamıza izin verir (Donald, 1999).

2.1.4.8.Thorndike’ın Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

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

2.1.4.9.Bilgi İşlem Sistem Modeli

Newrell ve Simon tarafından 1960’lı yıllarda ortaya atılan ve 1972’de esas çalışmaları yapılan bu kuram, daha sonra pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Kuram, problem çözmenin birbirine bağlı üç öge çerçevesinde şekillenmiş bilgi işlem aktivitelerinden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu öğeler:

- 1- Görev /iş çevresi (problemin dış görüntüsü)
- 2- Problem alanı (problemi problem çözücünün anlatımı)
- 3- Problem çözme stratejisidir.

Bir problemle karşılaşıldığında problemin karmaşıklığına bağlı olarak kişi çözümü çabuk anlayabilir veya bir strateji seçerek çözüme ulaşmaya karar verir. Bu kişinin bir problem alanını formüle etmesine yardım eden bir anlama sürecidir. Problem alanının formülasyonu, kişinin problemi anlamak ve çözüm geliştirmek için gerekli olduğunu hissettiği öğeleri seçtiği, bilgi temelinin aktif olduğu noktadır. Problem alanı, problem çözücünün önemli bir bölümüdür, çünkü çözümle ilgili tüm bilgiyi içerir. Problem alanının açıklanması, kişinin problem çözme stratejisini oluşturmasına ve sorunu yorumlamasına yardım eder. Problem çözme stratejilerine, amaçlara yönelik rastgele araştırma, keşfedici araştırma, gerçek ve ideal durum arasındaki farkı azaltma, alt hedefler oluşturma, olası çözümler üretme ve deneme örnek verilebilir (Hurst, 1993’ten akt. Atabay, 2004).

Bilgi işlem dinamik bir süreçtir, kişi yeni deneyimleri eskileri ile karşılaştırabilir ve kısa ya da uzun süreli kullanmak üzere saklayabilir. Kişi özellikle büyük miktarda bilgiyi işlediğinde dış belleği (örneğin yazılı notları) kullanabilir. Bilgi işlem kuramları, insanların problem çözme yollarının farklı olduğunu ileri sürmektedir. Bireyler, problemleri farklı yollarla algıladığı veya farklı miktarda bilgi ve deneyime sahip olduğu için farklı stratejiler kullanırlar. Bununla birlikte deneyim, problemin çözüleceğini garanti edemez (Hurst,1993'ten akt. Atabay, 2004).

2.2.Disiplin İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.2.1.Disiplin

Disiplin kelimesi sözlükte yer alan birinci anlamıyla, bilimde öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgilerin tümüdür. Latince “disciplina (öğretilen konu)” sözcüğünden gelmektedir. Bu kelimenin kökü ise “discere”dir ve öğrenmek anlamını taşır (Püsküllüoğlu, 2004).

Eğitimsel açıdan bakıldığında ise Ziglar (1998) disiplini, doğruların, kalıpların karakterlerin, sağlamlığın ya da mükemmelliğin eğitimle, ya da deneyimle öğretilmesi olarak tanımlamıştır. Humphreys (2001, Çev: Çelik) ise disiplini; başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı eylemi olarak açıklamıştır. Edilgenlik, utangaçlık, suskunluk ve sakınma gibi aşırı kontrollü davranışları, yeterince kontrol edilemeyen davranışlar kadar kontrol edilemez olarak ifade etmiştir Ünal ve Ada'ya (2000) göre disiplin, bireye hangi davranışının doğru ve iyi olduğunu; hangi davranışının kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve bireyin öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemektir. Durukan (2005) ise disiplini, bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ve yazısız kurallarına titizlikle ve özenle uyması durumu olarak açıklamıştır. Esen (2006) ise disiplini, düzene ve kurallara uyma davranışı olarak tanımlamıştır.

Sarıtaş (2000) disiplini, bir amaç için bir araya gelmiş insanların, düzen içinde yaşamasını sağlamak için seçilip uygulanmak için konulmuş kuralları, hükümleri ve uyulması için alınan önlemler olarak ifade etmiştir. Disiplin kavramı denilince akla gelen en yaygın yanlış kanı; disiplinin ceza ile eş anlamlı tutulmasıdır. Yıkıcı bir davranışa tepki olarak verilen cezanın disiplinle eş tutulmaması gerekmektedir. Disiplin istenmeyen davranışın oluşmasını ve oluşan tepkiyi en aza indirmek içindir ve en

önemli ilkesi bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olduğu ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir (Tertemiz, 2005, Kızılkaya, 2006).

Disiplin hakkındaki diğer bir yanlış anlayış ise, disiplinin sadece öğrenciler için kullanılan bir kavram olduğudur. Disiplin sağlamada öğrenciler kadar öğretmenlerde sorumluluk almakta ve kendi davranışlarını ona göre düzenlemektedirler. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerde görmek istedikleri davranışları öncelikle kendileri göstermelidirler ki, çocuklara uygun bir rol model olarak davranışın kazandırılması daha da kolaylaşsın (Humpreys, 2001; Çev: Çelik).

İster çok esnek, ister çok katı bir anlayışa sahip olunsun, disiplin kavramının tanımlanmasının amacı belirlenen hedeflere ulaşmak için bir düzen kurmak ve bu düzeni hedefe ulaşmaya kadar korumak ve sürdürmektir. Bu konudaki anlayış farkı hedefe ulaşmada hangi yöntemin daha başarılı olacağı konusundaki tartışmadan kaynaklanmaktadır (Esen, 2006,32).

Disiplin, uygulandığı alanlar bakımından farklılık göstermektedir. Okula gitme çağına gelmiş bir çocuk bu yaşına kadar ailesinden aldığı disiplin eğitimi ile okula başlar. Ailede alınan disiplini, okul ve sınıf disiplini izler. Okulda ve sınıfta da disiplin kurallarının olduğunu algılayan öğrenci, zamanla bu kurallara uymanın gerekliliğini kavrayarak istenilen davranışı göstermede başarılı olabilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla ailede, okulda ve sınıfta disiplin kavramlarına değinilecektir.

2.2.2.Ailede Disiplin

Disiplin, çocuğun doğumundan itibaren ailede başlar. Okul dönemine kadar aileden aldığı eğitimle ve disiplinle yetişen çocuk, okulla birlikte daha farklı ve sosyal bir ortama adım atar. Bu döneme kadar ailenin verdiği disiplin, çocuğun okuldaki davranışlarını da etkilemektedir. Bu bakımdan ailenin çocuğuna uygulayacağı disiplinin önemi büyüktür. Bu bölümde ailenin çocuğa karşı davranışlarının ya da ailenin sosyal durumlarının çocuğun davranışlarını nasıl etkilediği konusuna değinilecektir. Ailede disiplin, aile üyelerinin belli bir düzene göre yaşamasıdır. Ailenin bireylerinin çocuk ile iletişimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Ona karşı takınılan tavır ve yöneltilen davranışlar, çocuğun ilk yaşantılarının belirlenmesinde yukarı da belirtildiği gibi, büyük

önem taşır. Sosyal uyum üzerine yapılan çalışmalar da ailenin çocuk üzerindeki etkilerinin son derece önemli olduğunu göstermektedir (Gökhan, 2007,14).

Evde yaşanan bazı durumlar, çocukların istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olabilmektedir. Örneğin; ailedeki birey sayısı artıkça, çocuğa olan ilgi azalmaktadır. Kalabalık ailelerin çocukları üzerindeki etkisi, birey sayısı az olan ailelere göre daha azdır. Çok çocuklu ailelerin çocuklarına karşı görevleri arttığı için, okula karşı bazı sorumluluklarını yerine getirmede güçlük yaşayabilirler, bu da sınıf ortamını olumsuz etkileyebilir. Az çocuklu ailelerin çocukları ise, bencil veya şımartılmış olabilir (Başar,2003,32).

Ailenin çatışma halinde olması, çocuğun istenmeyen davranışlarının artmasında bir etken olabilmektedir. Aile bireylerinin birbirleriyle ilişkileri ile öğrencinin davranışları arasında ilişki vardır. Aileleri tarafından az desteklenip çok kontrol edilen çocuklar, aşırı hareketli davranabilmekte; insan ilişkilerinde daha az düşünceli, daha çok düşmanca davranmakta; görev uyumlu olmadıklarından başarıları düşük, kendileri içe dönük ve başkalarına bağımlı olabilmektedir (Başar, 2003,69).

Anneler ve babalar çocuklarının disiplinli davranışları konusunda, çocuklarından pek çok şey beklemektedirler; ancak unutulmamalıdır ki çocuk bu davranışları ya anne babalarından, ya da evdeki diğer etkileşimde bulunduğu kişilerden öğrenmiştir. Anneler ve babalar disiplinsiz davranışlar konusunda ne ekerlerse onu biçmek durumunda kalırlar. Ailelerden kaynaklanan disiplin sorunları, kontrolsüz ve aşırı kontrollü tepkiler olmak üzere iki kategoride toplanabilir. Kontrolsüz davranışlarda bulunan anne baba davranışları, kendilerine duyduğu aşırı zayıf özgüvenden kaynaklanmaktadır. “Çocuklarına bağırma, onlara emretme ve hükmetme, çocuklarını etiketleme, terk etme tehdidinde bulunma, fiziksel olarak korkutma ve saldırma, çocuklarını birbirleriyle karşılaştırma, küçük yanlışlara oransız cezalar verme, aşırı sert olma, çocuklarına karşı nezaket sözcükleri kullanmama” annelerin ve babaların kontrolsüz disiplin sorunlarına örnek davranışlardır (Humpreys, 2001; Çev: Çelik).

Aşırı kontrollü davranışlar içinde olan anne babalar ise henüz kendilerine annelik ve babalık etmeyi öğrenememişlerdir. “ Çocuklarını şımartma, aşırı düşkünlük gösterme, seyrek olarak ‘hayır’ deme, her zaman memnun etmeye çalışma, mantıksız isteklere

kolayca boyun eğme, çocuğu için gereğinden fazlasını yapma, çocukların istenmeyen davranışlarını onaylama” aşırı kontrollü anne baba sorunlarına örnektir (Humpreys, 2001; Çev: Çelik).

2.2.3.Okulda Disiplin

Doğumundan okula başlayana kadar ailesiyle vakit geçiren, ailesinden eğitim alan çocuk artık okula başlamış ve okulun sosyal yapısına uyum sürecine girmiştir. Öncelikle okula uyumda, uyulması gereken kuralları benimseyip, davranış kazanmalıdır. Bu bölümde okulda olması gereken disiplin uygulamalarından bahsedilecektir. Ada (2002), eğitim kurumlarının kendilerine özgü gelenek ve şartlarını göz önünde bulundurarak okulda disiplini sağlamak için çeşitli kurallar belirlemelerini ve bu kurallara uyulmamasının sonuçlarını, açıkça maddeler haline getirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu belirlenen kurallar eğitimin içinde bulunan bireylere bildirmelidir. Öncelikle kuralların öğrencilerin yararına olduğunu ve öğrencilere adil bir şekilde uygulanması gerektiği, öğrencilere ve öğretmenlere vurgulanmalıdır Disiplin sorunları, öğrencinin sınıf ya da okul kurallarına karşı çıktığı zaman ortaya çıkar. İnsan davranışlarıyla ilgili kurallara herkes tam olarak uymayabilir. Kuralların bozulması bir çeşit cezayı gerektirir. Kuralları bozmaya karşılık olarak ceza seçimi, yazılı bir formatta olmasını ve bu formattaki cezaların adlandırılmasını gerektirir. Buna ek olarak kuralların okul sürecine ve okulun eğitim fonksiyonuna uygun olması gereklidir. Bireysel sınıf davranışlarına yönelik kuralları koymakla, öğretmenlere bu prensiplerin hatırlatılması gerekmektedir. Dahası bütün öğrencilerin de kural ihlalleri karşısında hangi tür cezaya maruz kalacaklarının farkında olması gerekmektedir (Ada ve Çetin, 2002).

Küçükahmet (1995), okulda disiplini sağlanmaya yardımcı faktörleri aşağıda verilen dört başlıkta sıralamıştır.

1) Uygun bir eğitim programı: Öğrencinin isteklerine, amaçlarına ve geçmiş bilgilerine uygun olarak hazırlanacak bir eğitim programı; öğrencinin dikkatini çekecek ve işbirliği içinde olmasını sağlayacaktır.

2) İyi bir rehberlik sistemi: Bu hazırlanan sistem aracılığıyla sorunlar ortaya çıkmadan gerekli işlem yapılabilecektir. Kendisi ile ilgilenildiğini bilen öğrenci, ilgililere yardımcı olacak ve okuldaki çalışmalara katılmada istek duyacaktır.

3) Etkin bir veli- okul ilişkisi: Veliler ve öğrenciler, okulda en iyinin ve en doğrunun yapıldığına inandıkları sürece okul çalışmalarına destek olmaktadır.

4) Okul binasının etkin kullanımı: Okul binasının ve görsel, işitsel araçların kullanım biçimi disipline yardımcı ya da engel olabilmektedir. Örneğin; karanlık bir binada elektrik enerjisinden tasarruf düşüncesi amacıyla ışıkların yakılmaması ciddi disiplin sorunlarına neden olabilmektedir. Çünkü öğrencilerin o binada bulunmaktan hoşnut olmaları, onların disipline olmalarına yardımcı olacaktır.

2.2.4.Sınıfta Disiplin

Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin, öğretmen tepkilerini içermektedir. Sıraya girmemek, arkadaşlarıyla derste konuşmak, sınıfta sırada oturmamak, bağırarak, acayip sesler çıkarmak gibi davranışlar disiplini bozan davranışlardır (Ünal ve Ada, 2000).

Sınıf içi disiplin, genelde öğretmenler tarafından asıl sorumluluk hissettikleri öğretim etkinliklerinin dışında olan, ekstra bir etkinlik olarak algılanmaktadır. Öğretmenin öğrenme ortamı olarak, etkili bir sınıf hazırlaması açısından disiplin, ayrı bir etkinlik olarak algılanmalıdır. Çünkü sınıf içi disiplin durumu, öğretmenin hizmetini sunmasında ve öğrencilerin öğrenme derecesinde çok ciddi bir faktördür. Ayrıca sınıf içi disiplini sağlamada öğretmen yalnız kalmamalıdır. Sınıf içi disiplinin sağlanmasında öğretmenin etkisiyle birlikte bir bütün olarak okulun tutumu da önemlidir. Öğretmenle birlikte, okulun yönetim ve diğer elemanları arasındaki işbirliği, dersin içeriği ve öğretim yöntemi, okul aile işbirliği, hem sınıf içi hem de genel olarak disiplinin etkililiğini belirleyen öğelerdendir (Ünal ve Ada, 2000).

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere, disiplinde önemli olan, istenmeyen davranış yapma ihtiyacını azaltmaktır. Disiplin olumlu ilişkilere bağlıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin disipline edilmesinde, saygının ve cesaretlendirmenin büyük önemi vardır. Öğrenciler kendilerine saygı gösteren öğretmenleri daha çok

dinlemektedirler. Sınıfta öğrencinin disiplin ile kendini kontrol edebilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin bu kontrolü kazanması sürecinde, sınıfta uyulması gereken yazılı ve yazılı olmayan kurallar bulunmaktadır. Yazılı kurallar yönetmeliklerle belirtilmiştir. Yazılı olmayan kurallar ise öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Öğretmenin tutumu ve uyguladığı yazısız kurallar ile öğrenci kendi davranışını beklenen davranışlar ile kıyaslayarak değerlendirme alışkanlığı ve yeterliliği kazanmaktadır. Bir öğretmenin öğrencileri algılama tarzı ve onlar için etkili öğrenme yaşantıları sağlayıp sağlayamama durumu, o öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışı ile doğru orantılıdır (Durukan, 2005).

Gordon'a (2004; Çev: Aksoy) göre öğretmenlerde iki tip olumsuz disiplin anlayışı gözlenmektedir. Bunlardan ilki baskıcı (sert) disiplin anlayışıdır. Bu anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kontrol ederek, istenileni yaptırmak için bağırarak, kızdırmak, azarlamak, tehdit etmek gibi davranışlarda bulunurlar. Bu öğretmenler zamanlarının büyük bölümünü disiplini sağlamak için harcarlar. Bu yöntem olumlu sonuç vermeyeceği gibi öğrencinin korkuya bağlı boyun eğmesine ya da baş kaldırmasına ve karşılık vermesine sebep olabilmektedir.

Diğer bir yanlış yaklaşım ise, tavizkar yaklaşımdır. Bu yaklaşımda güç dengesi tersine dönmektedir. Sınıftaki çatışma durumları çocukların istekleri doğrultusunda çözülmektedir. Bu anlayışa sahip öğretmenler sorunları çözüp, engellemek yerine öğrencilere fazla hoşgörülü davranarak onlara teslim olmayı yeğlerler. Böyle bir sınıf ortamında çocuklar, bencil, hoşgörüsüz ve öğretmenlerine saygısız yetişirler (Gordon, 2004; Çev: Aksoy).

Bu iki yaklaşım da olumlu bir sonuç vermeyecektir. Sınıf ortamında en iyi ve en verimli disiplin şekli, demokratik ortamlarda sağlanabilen ortak bir çalışma düzenidir. Demokratik disiplin anlayışıyla yönetilen sınıf ortamlarında her birey kendi iç disipliniyle hareket etmeyi öğrenecek dış bası ve otoriteye ihtiyaç duymadan doğru davranışı sergileyebilecektir (Ataç, 2001).

Sınıf yönetiminde öğrenci disiplininin temel ilkesi, demokrasi anlayışının sınıf içinde hâkim olmasıdır. Demokrasi eğitimi, hak ve sorumluluğun paylaşımı, öğretmen süreci olarak tanımlanabilir. Demokrasi anlayışını kazandırılmasında eğitim, bir teraziye

benzetilebilir. Bu terazinin bir kefesinde “sorumluluk”, diğer kefesinde “hak” vardır. Sorumluluk ve hak dengesi terazide bozulacak olursa, demokrasi anlayışının kazandırılması güçleşecektir. Hak sahibi olmadan sadece sorumluluğun kazandırılması, otoriteye şartsız boyun eğen bireyler yetiştirir. Sorumsuz hak sahibi olmak isteyen bireyler ise toplumda demokrasiyi anarşizme dönüştürebilir (Sarı, 2005).

Humphreys (2001; Çev: Çelik) sınıftaki disiplin problemlerinin olası sonuçlarından bazılarını şu şekilde sıralamaktadır; öğrencinin, öğrenimini engellemesi, sınıf düzeninin engellenmesi, diğer öğrencilerde öğrenimin engellenmesi; bedensel, duygusal, toplumsal huzursuzluk, öğretmende ilerlemiş gerginlik düzeyleri ve öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi.

Benzer bir şekilde, Ünal da (2000) öğrenciler üzerindeki denetimin, onların gelişimiyle orantılı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrenciye uygulanacak disiplinin bireysellik içermesi gerekmektedir. Her öğrenci yaptığı olumsuz davranışlardan ders alarak, gelecekte daha iyi davranmasını öğrenir. İyi bir disiplin, öğrencinin yavaş yavaş öğretmenin yönetimine gerek kalmadan, kendi kendini yönetmesine yardım etmelidir. Disiplin problemlerinin sıkça görüldüğü sınıflarda öğrencinin derse katılımı ve dersle ilgili aktiviteleri azdır. Öğrenci konuyu anlamsız, öğretmenini de tek düze ve sıkıcı bulmaktadır.

2.2.5. Disiplin Modelleri

Disiplin anlayışları ve uygulamaları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bir öğretmene göre disiplinsizlik olarak tanımlanan bir davranış, diğer öğretmene göre disiplinsizlik olarak sayılmayabilir. Öğretmenin liderlik tarzı, onun disiplin yaklaşımının bir göstergesidir. Her öğretmen sınıf yönetimde kendine has tarz geliştirir; çünkü her sınıf özellik olarak birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin disiplin modelleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, kendilerine özgü sınıf yönetimi tarzı geliştirmelerinde önemlidir. Önemli olan öğretmenlerin kendi geliştirdikleri sınıf yönetim tarzının eğitim psikolojisi açısından uygun olup olmadığını gözden geçirmeleridir (Tertemiz,2005).

Sınıf yönetimi ve etkili eğitim – öğretim teknikleri kapsamında birçok disiplin modeli ortaya konmuştur. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca ele alınmıştır.

2.2.5.1. Canter Modeli (Etkin Disiplin)

Etkin disiplin modeli Lee Canter ve Marlene Canter tarafından 1976'da geliştirilmiştir. Ana fikri; Öğretmenin sınıfta etkin, güçlü ve sakin olmasına dayanır. Bu modele göre öğrencilere zorlayıcı bir disiplin uygulanmalıdır.

Canter modelinin amacı; öğretmenlerin sınıf içinde görev almasını ve öğrencilere karşı sakin fakat güçlü olmasını öğrenmeleridir. Öğretmenler öğrencilere eşit biçimde davranmalıdır, aynı ölçütleri uygulamalıdır ve bütün öğrencilerden aynı başarıyı beklemelidir (Çelik, 2008).

Otoriter öğretmenler, öğrencilerin uygunsuz ve itaatsiz davranışlarına izin vermezler. Öğrencilerin yaşamlarındaki duygusal problemler, bedensel engeller, kalıtsal sorunlar gibi özel durumlardan kaynaklanan uygunsuz davranışlarını bile hoş görmezler. Önemli olan uygunsuz davranışın kaynağı değil, böyle durumlarda davranışı uygun hale getirmek ve kuralları kabul ettirmektir. Kurallara uyan öğrencilere ödül (boş zaman verilmesi, ayrıcalıklar, özel hediyeler vb.) verilirken; kuralları ihlal eden öğrencilere cezalar verilir (Kapının arkasında beklemek, etkinliklere katılmamak, müdür odasına gitmek vb.) (Tertemiz, 2005).

İddialı ve otoriter öğretmenler, öğrencilerin uygun davranış kazanmalarında kendilerini sorumlu tutarlar. Bu öğretmenler disiplini sağlarken tehdit etmek yerine tavsiyelerde bulunup, öğrencilerinin kendi istedikleri biçimde davranmalarını sağlarlar. Bu modele göre öğretmenler tutarlı ve vaat ettiklerini gerçekleştiren kişilerdir (Tertemiz, 2005).

Öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları davranışlardan sorumlu olmaları konusunda ısrarcı olmalıdırlar.

Canter modelinin dayandığı varsayımlar şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalıdır.
2. Öğrencilerden uygun sınıf kuralları oluşturmaları ve bu kuralları izleme davranışı beklenilmemelidir.

3. Cezalandırma öğrencilerin kötü davranıştan kaçınmasını, iyi sınıf davranışı üstlenmesini sağlamalıdır.

4. İyi davranış, olumlu özendirmelerle kuvvetlendirmelidir.

5. İyi bir sınıf yönetimi için aileler ve yöneticiler kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır. Celep (2002)

Canter modelinde, sınıfta istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde, öğrenciler küçük gruplar halinde bir daire oluşturarak oturtulabilir ve problemleri tartışıp çözüm yolları arayabilirler. Öğretmene düşen görev ise, çözüm için yararlı olacak tutarlı bilgiler vermektir. Ödüller öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra verilmelidir. Kötü davranışlar ödüllendirilmemelidir. Öğrenciler sürekli sorumluluk kazanmaya ve doğru davranışı kabul etmeye zorlanmalıdır. Sınıf kuralları ve ödüller sınıfta oluşan yeni durumlar karşısında geliştirilmeli ve öğrencilerin verdikleri tepkiler izlenmelidir. Bu kurallar esnek olmalıdır ve sınıftaki davranışları olumlu yönde etkilemelidir (Çelik, 2008).

Kendine Güvenen (Assertive) Disiplin kurmanın beş adımı:

1. Disipline karşı engel olan şeyleri bul ve ortadan kaldır. Tüm öğrencilerin uyacakları kuralları, sınırları belirle. Daima sadık kalacağınız yüksek beklentileriniz olsun. Okul yönetiminden ve ailelerden destek al. Öğrencilerin hepsi aynı şekilde davranamaz; küçük farklılıklara izin ver.
2. Kararlı ol ve kendine güvenen tepkiler ortaya koy. Gevşeklik ve zayıflık gösterme. Tehdit veya alaycı yollu ifadeler kullanma, bağırma, şiddet gösterme. Israrlı, sakin, açık ve diğer güçlerle işbirliği halinde ol.
3. Öğrencilerden ne beklediğini ne beklemediğini bil. Sınırsız beklentiler oluşturma, sınırlarını bil. Olumsuz davranışlardan ziyade olumlu davranışları pekiştir. Uygun olmayan davranışları yok sayma.
4. Öğrencilere koyduğun sınırlara uyma ve uydurmayı öğren. Yapacaklarını ve beklentilerini söyle, ama tehdit etme. Sözel tepkiler göster.
5. Olumlu bir güven sistemi geliştir. Güzel ve doğru davranışlar gösteren öğrencilere önem vererek diğerlerine örnek göster ve sayılarını artırmaya çalış.

Bu modelin olumlu sonuçları; anne-babalara olumlu haberler, özel ödülleri, grup ödülleri, olumlu ve disiplinli bir sınıf ortamı oluşturarak eğitim öğretim faaliyetlerini verimli hale getirmektedir.(Ergün,2011).

Bu model kısaca özetlenecek olursa, öğretmen sınıfta etkin olmalıdır. Sınıfı iyi bir şekilde kontrol etmelidir. Kendine uygun bir disiplin planı olmalıdır. Öğrenme için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Yani bu modele göre sınıf yönetiminden tamamen öğretmen sorumludur.

2.2.5.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)

William Glasser tarafından geliştirilen bu model “Gerçeklik Terapisi” yaklaşımı olarak bilinmektedir. Glasser modeli iyi bir disipline “Gerçek Terapi” demeyi daha uygun bulmaktadır. Gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. Öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorumluluklarını kazanmaları için rehber olunmalıdır.

Öğrencilere iyi rehberlik yapan öğretmenler, öğrencilerin iyi seçim yapabilmelerini sağlar. Eğer öğrenci isterse akli başında, mantıklı davranarak, davranışlarını kontrol edebilir. Glasser’e göre kurallar esastır ve öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır (Tertemiz,2005). Akılcı ödüller öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra verilmelidir. Kötü davranışlar muaf tutulmalıdır. Öğrenciler sürekli sorumluluk kazanmaya ve doğru davranışı kabul etmeye zorlanmalıdır ki böylece takdir edilebilme gücünü kazansınlar. (Çelik,2003, 247).

Glasser’in yaklaşımında temel ilke, sınıfta istenmeyen davranış gösteren bir öğrencinin bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Bu modelde eğer öğrenci isterse akli basında, mantıklı olabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Glasser, öğrencilerin mantıklı varlıklar olduğuna, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerine inanır. Öğrenciler kötü seçenekler yerine, iyi seçeneklere yönelmede sık sık desteklenmelidir. Öğrencinin uygun tercihler yapmasında rehberlik, öğretmenin görevidir (Çelik,2003, 247)

Bu modelin temelinde çocukların; aile ya da okul tarafından karşılanması gereken belli ihtiyaçlarının olduğu varsayımı yatmaktadır. Aile bu gereksinimleri karşılamakta yetersiz kalırsa, okul bu gereksinimleri karşılamaya çalışmalıdır. Okul ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına destek çıkmalı ve kendilerini değerli hissetmelerine

yardımcı olmalıdır. Bu model çocuğun davranışının yargılanmadan kabul edilmesine karşı çıkmakta, bunun yerine davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve başkalarının haklarını çiğnemenin yaşamayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Çocuklara kendi davranışlarını yargılama ve kendilerini değiştirme fırsatı verildiğinde, çocuklar sorumlu davranmayı öğrenirler. Bu modelde öğrenci, istenmeyen davranışın tüm sonuçlarını üstlenir. Fakat bu ceza ve övgü ile olmamalıdır (Yılmaz, 2007). Çocuklar üretken bir davranış sergilemiyorsa, öğretmenler kendi davranışlarını ve sınıf yapısını değiştirecek yollar bulmalıdır (Celep, 2002).

Bu model öğrencilerin mantıklı varlıklar olduğuna, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerine inanır. Öğrenciler kötü seçenekler yerine, iyi seçeneklere yönelmede sık sık desteklenmelidir. Öğrencinin uygun tercihler yapmasında rehberlik, öğretmenin görevidir (Çelik,2008, 247).

2.2.5.3. Kounin Modeli

Kounin modeli öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim modeli ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiye dayalı olarak oluşturulmuş bir modeldir. Kounin geliştirdiği bu modelin hiçbir psikolojik ve eğitimsel kurama dayalı olmadığını ileri sürmüştür. Kounin sınıfta öğretmen tepkisi ile bu tepkinin diğer öğrenciler üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Kounin bu etkiye dalgalı etki adını vermektedir (Kısa,2009,s.48).

Kounin'e göre, öğretmen öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde, bu sonuç dalga etkisi yaratarak, gelecekte diğer öğrenciler tarafından sergilenecek aynı yada benzer davranışları da önler. Açıklık ve kararlılık dalga etkisi ilkesinin en önemli faktörleri olarak kabul edilmektedir. (Ergün,2011).Oluşan bu dalgalı etki sınıfta ilerleyen süreçlerde istenmeyen davranışların oluşmasını ve benzer hareketlerin tekrarlanmasının önleyici niteliktedir. Dalgalı etki yaklaşımı uygulanırken öğretmen öğrencinin istenmeyen davranışını tespit etmeli ve öğrenciye uygun davranış konusunda geri bildirim vermelidir. Öğrenciye bağırarak ya da sert çıkışlarda bulunmak bu modelin doğasıyla bağdaşmamaktadır. Öğretmen öncelikli olarak derse odaklanmalı, dersi işleniş ve etkinlikler açısından öğrencinin dikkatini yoğunlaştırabilmesine uygun hale getirebilmelidir (Tertemiz,2005).

Kounin, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için öğretmenin gruba odaklanması ve grubu doğru yönetebilmesinden bahseder. Öğretmen öncelikle öğrencileri derse ve konuya odaklayabilmeli, dersi çeşitli etkinliklerle ilgi çekici hale getirebilmelidir (Çelik,2008). Broshu (1999), Ayaers ve Groy'a göre öğretmen derste bir grup etkinliği yapsa bile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Öğretmen öğrencisinin derse sürekli katılmasını sağlamalı, öğrencilere sık sık dersle ilgili sorumluluklar vermelidir. Öğretmen aynı zamanda öğrenci ile fiziksel temas, söz teması kurmalı, dikkatsiz öğrencileri derse katmaya çalışmalıdır. Öğretmen öğrencinin derse ilgisini canlı tutabilecek teknikleri de iyi bilmelidir. Çünkü alışagelmış teknikler kullanan öğretmenler öğrencinin derse ilgisini canlı tutamamaktadırlar (Çelik,2002;akt. Kısa,2009).

Kounin modeline göre öğretmen sadece öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını gözetme ve derse katılımını sağlamada etkili teknikler kullanabilme açısından becerikli olmamalı, aynı zamanda gruba odaklanma ve grubu yönetebilme becerisini de gösterebilmelidir. Bu bağlamda öğretmen sınıfta dersi işlerken dersin konuları arasında ilişkili ve anlamlı geçişler yapmalı, konudan konuya atlamamalıdır. Öğrenciye dersle ilgili sorumluluklar vermek, öğrenciyi derse katarak uyanık kalmasını sağlamak, sınıfta iki ya da daha fazla aktiviteyi bir arada kullanabilme becerisine sahip olmak, dahası çeşitli etkinlik ve yönlendirmelerle sınıfın her yerinde olmaya çalışmak bu modelin etkiliği açısından oldukça önemlidir.

Kounin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi anlamında öğretmenlere iki teknikten bahsetmektedir. Bunlardan birincisi “içtenli”, bir diğeri ise “binişiklik” terimidir. İçtenlik öğretmenin sınıf içinde olanlardan haberdar olması demektir. Sınıf içinde olup bitenlerden haberdar olan öğretmen ancak bu sayede istenmeyen davranışları doğru tespit edip onlara uygun biçimde ve zamanında müdahale edebilir (Aydın,2001).

İstenmeyen davranışları önleme anlamında kullanılan bir diğeri teknik olan binişiklik ise öğretmenin aynı zamanda ortaya çıkan iki ya da daha fazla olayı nasıl yöneteceği ile ilgilidir. Öğretmen derste bir grup öğrenci ile ilgilenirken, öğrencilerin bir kısmının kendi aralarında konuşması sınıfta bir binişiklik olduğunu ortaya koyar. Bu durumda

öğretmen sınıfta farklı farklı etkinlikler yapıyorken bile sınıfın tümüne hakim olabilmelidir (Gündoğdu,2007).

Biehler ve Snowmon'un aktardığına göre Kounin sınıf yönetiminde öğretmene genel olarak şu teknikleri önermektedir.

- 1.Öğrencinize onlarla birlikte olduğunuzu gösterin.
- 2.Sınıfın çok boyutluluğunu dikkate alarak örtüşen durumlarda onlarla beraber olduğunuzu gösterin.
- 3.Sınıf etkinliklerinde kesintisiz ve anlık olmaya çaba harcayın. (sınıfta olabileceklere vereceğiniz tepkilerle ilgili bir planınız olsun ve etkinlikleri yarıda bırakmayın).
- 4.Tek bir öğrenci ile ilgilenirken bile tüm sınıfın katılımını sağlayın.
- 5.Küçük çocuklarla birlikte iken değişiklikler yapın ve coşkulu olun.
- 6.Dalga etkisinin farkında olun (Akt.Bacanlı,1998,177).

2.2.5.4. Davranış Değişikliği Modeli:

Skinner, öğrenme konusunda davranışçı teorinin temsilcileri arasında yer alır. Kendisi bir okul ve sınıf disiplin modeli önermemiştir. Skinner'e göre davranış değiştirmede izlenecek temel yol ödül-ceza yöntemidir. Bu modelin temeli Skinner'a göre davranışların çevreden verilen ödül ve cezalara göre şekil aldığı düşüncesidir. Olumlu davranışların sonunda pekiştirici vererek bu davranışın oluşma sıklığını arttırmak gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencinin yaptığı iyi davranışının sonucu olarak ödüller (şeker, yiyecek, oyuncak, puan, vb.) verirler. Öğrenciler periyodik olarak davranışının sonucunda aldığı bu ödüllerle, bu davranışı kazanabilirler ve devam ettirebilirler. Böylelikle kurallara uyan ve ödül alan iyi öğrenciler olurlar. Olumsuz davranışta bulunan ya da istenen performansı gösteremeyen öğrenci ise pekiştiricilerden ve ilgiden yoksun bırakılır veya cezalandırılır (Tertemiz, 2005; Çelik, 2008).

Öğretmen, istenen davranışı ödüllendirirse, öğrenci aynı davranışı tekrar etme eğilimi gösterir. Öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmeleri için sözlü yorum,

yüz ifadeleri, mimik, gülümseme, hoş söz, not ve yıldız gibi ödül ve pekiştireçler vererek ilgi ve çabayı artırabilirler. Ceza, öğrencilerde olumsuz duygular geliştirebilir ve öğretmene karşı soğukluk, düşmanlık gibi duyguların gelişmesine neden olabilir. Bu modele göre de, öğretmenlerin, öncelikle kurallar ve davranışların sonuçları hakkında öğrencilere açık ve net bilgiler, yönergeler vermesi gerekmektedir (Pala,2005,45)

Bu model diğer yaklaşımlara göre daha kolay uygulanabilmektedir, çünkü öğretmenlere öğrenci davranışlarına tam ve kolay olarak ödül uygulayabilirler. Davranış değişikliği modeli neden-sonuç ilişkisine açıklık getirir. İstenen davranışı ortaya çıkarmada kullanılacak tekniklerden bazıları şunlardır (Celep, 2002):

- Model alma
- Olumlu/ olumsuz ifade kullanma
- Aralıklı ve oranlı pekiştireçler verme
- Temel davranışı parçalara ayırma
- Öğrenciyi sınıftan izole etme
- Öğrenciye, doyum kadar gösterdiği istenmeyen davranışı yaptırma
- Öğrenci ile anlaşma yapma

2.2.5.5. Ginott Modeli

Haim Ginott, öğrencilerle uygun etkili bir iletişim kurulmasından yanadır. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, öğretmen tepkilerine bağlıdır. (Yılmaz, 2007, 13). Ginott, araştırmalarında vurguladığı, yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik tavsiyelerini sınıf içinde uygulamaya uyarlamıştır. Ginott'a göre disiplin küçük zaferlerden meydana gelir ve sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen görmek istediği davranışlar için kendisi iyi bir model olmalıdır. Öğrenci istenmeyen davranış yaptığında öğrencilere “ aptal, tembel, sorumsuz” gibi kelimeler yerine davranışı düzeltme üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili ben dilini (Ben hayal

kırıklığına uğradım, ben kızgınım, gibi) kullanmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Pala, 2005).

Ginott'a (1971; Akt. Gündoğdu, 2007) göre uygun iletişim kurmanın temel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- Mantıklı mesajlar vermek
- Kızgınlığını uygun şekilde ifade etmek
- Paylaşımına davet etmek
- Öğrencinin duygularını bilmek ve kabul etmek
- Etiketlemeden kaçınmak
- Düzeltmeye yönelik direktifler kullanmak
- Zararlı sorulardan kaçınmak
- Öğrencinin yorumlarını kabul etmek
- Alay etmemek
- Aceleci yardımlardan kaçınmak
- Küçük talihsizlikleri kısaca tanımlamak

Öğretmen, disiplinsizliği çocuğun kişilik özelliği olarak değil de yaşanan durumla bağdaştırırsa, öğrencinin değişmesi için bir şans ortaya çıkacaktır. Öğretmenler öğrencileri dinlemeli ve empati kurarak sorunlara, onların gözünden bakabilmeli ve öğrencilere onların haklı oldukları tarafları da belirtmelidirler.

Ginott modelinde temel amaç, öğretmenlere güvenli, insancıl ve verimli sınıf iklimini oluşturmada destek sağlamaktır. Kuram, Kounin kuramına dayanmaktadır. Kuram, öğretmenlerin sınıfta öğrencilere karşı ne tür ifadelerde ve davranışta bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir (Celep, 2002, 229).

2.2.5.6. Akıl- Sonuç Modeli:

Bu modeldeki disiplin kavramının temeli Rudolf Dreikurs (1982) tarafından oluşturulmuştur. Bu model, öğrencilerin “kendi disiplinlerini geliştirmeleri” esasına dayanır. Kurallara uymak ya da kuralları ihlal etmek olasıdır. Sınıf kurallarının oluşturulmasında demokratik bir ortam oluşturulur. Bu modeldeki öğretmenin, öğrencilere yaklaşım şekli onlara doğru olanı göstermektir. Öğretmenler günlük yaşamdaki kuralları öğrencilere göstermelidirler; ancak bu şekilde öğrenciler sorumluluk kazanmayı öğrenebilirler. Örneğin; sınıfını temiz tutmak, çöpleri yere atmamak vb. (Tertemiz, 2005).

İstemeyen davranış ortadan kaldırılmak isteniyorsa, bu durumu yaratan öğrenciyi tanımak ve sorunu algılamak gerekmektedir. Öğrenci akılcı sonuçlarla, davranışlar hakkında bilgilendirilir ve doğru davranışta bulunması için desteklenir (Tertemiz, 2005).

Celep (2002) bu modelin dayandığı varsayımları aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

- 1.Öğrencinin istenmeyen davranışı; dikkat çekme, öğ alma, yetersizlik gösterme ve güç gösterisinde bulunma ihtiyaçlarından kaynaklanır.
- 2.Öğrencinin dikkat çekme gereksinimi karşılandığında güdüleme ile ilgili olan uygun olmayan davranışları reddedecektir.
3. Öğrencinin istenmeyen davranış göstermesi, yasal yollarla sınırlandırılabilir. Örneğin; sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranış göstermeleri, sınıfın dikkatini dağıtacak biçimde kendi aralarında konuşmalarıyla ilgili bir sınıf kuralı yoksa öğrenciler bu durumda rahat davranacaktır. Ancak bir sınıf kuralı geliştirilip, bu tür davranışı sergileyen öğrencilere yaptırım uygulanacağı bir düzenlemeye gidilirse, öğrencilerin bu tür davranışı göstermesi engellenebilir.
- 4.Öğrenciler davranışlarının yasal sonuçlarının gerektirdiği cezaları çektiklerinde, sınıfta daha uygun davranış gösteririler.
- 5.Öğrenciye iki farklı davranış arasında seçim hakkı vermek, öğrencilerin sorumluluk üstelenmeyi öğrenebilmelerine seçenek sunar.

Bu modelin amacı, öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğu öğretilmelidir. Model sınıf kurallarının ve kuralların bozulması durumunda karşılaşılabilecek sonuçların olabildiğince demokratik yollarla belirlenmesini öngörmektedir.

2.2.5.7. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (TET)

Thomas Gordon (1974) tarafından “Öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi ilişki kurulmasını sağlamak” amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. Gordon'a göre, istenmeyen davranışlar açık ve kışkırtıcı olmayan iletişimle azaltılabilir.. TET modeli istenmeyen davranışların çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Eğer sorun öğrencideyse öğretmen öğrenciyi bir danışman gibi dinlemelidir. Öğretmen, öğrenciye sorunu bulup çözmesinde rehber olmalıdır. Eğer sorun öğretmendeysse sorun öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak çözümlenmelidir (Tertemiz, 2005).

Bu modele göre eğitimsel amaçlara ulaşma etkinlikleri, öğrencilerin bazı istenmeyen davranışlarıyla (konuşma, gürültü yapma) engelleniyorsa sorun öğretmendedir. Gordon, öğretmenlerin, sorunun gerçekte kendilerine ait olmasına karşın, *sen* (hatalısınız, aptalsınız, tembelsiniz) mesajını kullanarak öğrencilere yöneldiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda Gordon, öğretmene, sorun hakkında kendisinin neler hissettiğini ifade eden mesajlarla, öğrenciden ne beklediğini daha açık bir biçimde ifade etmesini önermektedir(Ergün, 2011).

Gordon (2004; Akt: Kızılkaya, 2006) disiplin kavramının anlamını açıklarken, psikologların kullandığı “Denetim Odağı” sözcüğünden yararlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda iç disiplinli kişilerin denetim odağı kişinin içinde; dış disiplinli kişilerin denetim odağının dışında odaklandığı ortaya konulmuştur. Gordon, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiç birinin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm yolu olan “kazan kazan” yönteminden söz eder. Bu yöntem sorunun temelini araştırmaya ve onu düzeltmeye yönelik bir süreçtir. Öğretmen- öğrenci çatışmasında her iki taraf soruna çözüm getirebilmek amacıyla düşünür ve çeşitli çözüm yolları üretir.

Sadık (2006) öğretmen etkililiği eğitimi modeline göre kullanılması gereken davranışları; bakma göz kontağı kurma, kapı aralayıcılar kullanarak soru sorma, etkin

dinleme, sorunun öğretmenden mi yoksa öğrenciden mi kaynaklandığının belirlenmesi, emir ifadelerinden kaçınılması, uzmanlığa dayalı güvenilir bir otorite kurma, uygun model olma, sınıf çevresinin düzenlenmesi olarak belirtmektedir. Kısaca özetlenecek olursa, Gordon'a göre, istenmeyen davranışlar açık bir iletişimle azaltılabilir. Modelin temelinde sorunun kime ait olduğunun belirlenmesi yatmaktadır. Sorun öğrenci kaynaklı ise, öğretmen aktif dinleyici rolüyle öğrenciye kendi sorununu kendisinin bulmasına rehberlik eder, sorun öğretmen kaynaklı ise, öğretmen ve öğrenciler ortak çözüm üretmelidirler.

Ben mesajı sorunla ilgili olmadığı zaman öğretmen ve öğrenci ikileme düşer. Böyle durumlarda Gordon, *kaybeden yok* tekniğini önermektedir. Bu teknik, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı ilişki içinde eşit katkılarına dayanan altı basamaklı bir tekniktir.

1-Sorunu tanımlama

2-Olası çözüm yolları üretme (öğretmen ve öğrenciler aynı sayıda fikir sunarak)

3-Çözümleri değerlendirme

4-En iyi çözümün hangisi olduğuna karar vermek

5-Tercih edilen çözüm önerisinin nasıl uygulanacağını belirleme

6-Çözümün başarısını değerlendirme (Ergün, 2011).

2.2.5.8. Fredric Jones Modeli

Öğretmenlerin zamanlarının %50'den fazlası istenmeyen öğrenci davranışlarıyla uğraşmak ve onları çözmekle geçer. Bu, nasıl engellenebilir? Beden Dilini etkili kullanmak, birçok disiplin problemlerini baştan engeller. Etkili beden dili işaretleri: göz teması, yüz ifadeleri, sinyal vermek, jestler, yakın durmak. Problemin *yakınında olmak, onun ortaya çıkışını engelleyebilir*. Jones'ın disiplin modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır. Jones (1979), tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50'sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Başlıca istenmeyen davranışlar ise, izin almadan konuşma, gürültü yapma, başkasının yerine oturma gibi genel davranışlardır.

Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık ile sağlanabilir.

Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. “Hepiniz 45 dakika veya daha az zamanda işi bitirirseniz, son 10 dakika arkadaşlarınızla konuşma hakkı kazanacaksınız.” gibi sözlerle cesaret verilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla yöneleceklerdir(Ergün, 2011).

2.2.6. Okul Öncesi Eğitimi Programı Kapsamında Disiplin

2012 yılından itibaren kullanılmaya başlanan okul öncesi eğitimi programı incelendiğinde “çocuğu ve gelişim özelliklerini merkeze alan, gelişimsel” bir program olduğu görülmektedir. Bu programın temel özellikleri:

Çocuk Merkezlidir: Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların bir şeyleri planlamalarına, yapmalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımları gerekmektedir. Çocuklara öğretmen tarafından hazırlanan ortamlar ya da öğrenme süreçleri sunmak ve onları sürekli yönlendirmek bu programın temel anlayışı ile gelişmektedir.

Çocuğun öğrenmesi, olumlu bir benlik algısı geliştirmesi, okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlara sahip olması için; eğitim ortamlarında çocuğa yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmede özgürlük tanınması, çocuğun bulunduğu ortamın değer gören bir üyesi olarak görülmesi, etkinliklere aktif katılımı, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi gereklidir.

Esneklik:Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir.

Temalar/Konular Amaç Değil Araçtır: Okul öncesi eğitimde, kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu ya da tema merkezli eğitim söz konusu olmamakla birlikte eğitim planlanırken çeşitli konulardan yararlanılabilir. Aynı konular farklı kazanımlar için farklı yönleriyle tekrar ele alınabilir. Burada asıl amaç, ele alınan *konunun öğretimi* değil, o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.

Oyun Temellidir: Çocuğun dili oyundur. Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Bu gerçekten hareketle, programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenmek bu programın ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir.

Keşfederek Öğrenme Önceliklidir: Program, çocuğun kendi öğrenmesini kendisinin oluşturmasını destekler. Çocuğun çevresinde olanları *fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırma yapmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder*. Böylece çocuklar bilgiyi kendileri yapılandırırılar.

Öğrenme Merkezleri Önemlidir: Çocuk özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebildiği ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini daha güzel sergileyebilir. Bu nedenle programda öğretmenlerden eğitim ortamlarını iç ve dış mekânlar olarak bir bütün halinde ele almaları beklenmektedir. Ayrıca seçilen ortamların çocuğun güven duyup rahat hareket edebileceği, farklı etkinliklere olanak tanıyan, tehlikelerden uzak, onlara gereksinimlerine uygun olanaklar sunan, estetik ve hoş ortamlar olmasına da özen gösterilmelidir. Öğrenme ortamları çocukların gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenirse çocukların keşfetmesini, yeni beceriler edinmesini ve öğrenmesini destekler.

Büyük Grup, Küçük Grup ve Bireysel Etkinliklere Dengeli Bir Biçimde Yer Verilmesini Gerektirir: Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları düzenlenirken şu üç temel ortama yer verildiğinden emin olunmalıdır.

- Büyük grup etkinliklerinin yapılabileceği, sınıftaki tüm çocukların bir arada çalışmasına fırsat verecek bir alan;
- Küçük grup etkinliklerinin yapılmasına fırsat verecek bir alan;
- Çocukların bireysel çalışmalarına fırsat verecek bir alan.

Öğretmenler daha sessiz etkinliklerin yapılacağı alan ile hareketli/sesli etkinliklerin yapılacağı alanları birbirlerinden uzak bir şekilde yerleştirmeye özen göstermelidirler.

Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır: Bu programın amacına uygun bir şekilde uygulanabilmesi öğretmenlerin yaratıcı olması ve çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesiyle mümkündür. *Yaratıcılık*, programın temel özelliği olarak benimsenmiş ve kazanım ve göstergelerde de ele alınmıştır.

Günlük Yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılması Teşvik Edilmektedir: Programda kazanım ve göstergeler oluşturulurken günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır. Aynı şekilde yakın çevre olanaklarının işe koşulması, araç-gereç, materyal vb.nin sağlanmasında hem çeşitlilik, hem de ekonomik açıdan kolaylık sağlar. Programda hem yaşam deneyimlerinin hem de yakın çevrenin eğitim amaçlı olarak kullanılması önerilmektedir. Bu noktada öğretmenin yakın çevreyi ve çocuğun yaşam deneyimlerini iyi tanması ve izlemesi önem taşımaktadır.

Evrensel ve Toplumsal Değerlere Yer Verilmiştir: Değerler eğitimi, programda ayrı kazanım ve göstergeler olarak ele alınmamakla birlikte, programın tamamında bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Program, çocukların eleştirel bir şekilde doğrular ve yanlışlar hakkında düşüncelerini ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini desteklemektedir. Program bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, evrensel ve toplumsal değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir.

Öğretmene Özgürlük Tanır: Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir. Öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeleri farklı biçimlerde bir araya getirebilir. Etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilir, değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir.

Öğretmen değişik etkinlikler geliştirerek kendi etkinlik havuzunu oluşturur. Bu etkinlik havuzundan o ayın planına aldığı kazanımlarla ilgili olan etkinliklerden çocuklarla birlikte etkinlik belirler ve uygular.

Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür: Okul öncesi eğitimde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme süreci:

- Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi,
- Programın değerlendirilmesi,
- Öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır.

Değerlendirme sırasında bu üç değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulguların diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları ve yapılan tüm değerlendirmelerde objektif olmaları, programın nitelikli bir şekilde uygulanmasını sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır.

Aile Eğitimi ve Katılımı Önemlidir: Çocuğun eğitimi, okul ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Anne babalar çocuğun eğitimine ne kadar erken katılırlarsa çocukların kazanımları da o oranda artacaktır. Anne-babaların eğitime katılımı, ailenin sosyokültürel değerlerinin programa yansıtılmasını kolaylaştırmanın yanı sıra, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar.

Rehberlik Hizmetlerine Önem Vermektedir: Öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılmasında rehberlik hizmetlerinden yararlanılması önemlidir.

Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve ekip çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemlidir. Ayrıca bu işbirliğinin ailelerin eğitimlerine de önemli katkı sağlaması beklenmektedir (MEB,2012,12).

Okul öncesi eğitim programında istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenin kullanabileceği bir takım teknikler sıralanmıştır. Bunlar kısaca;

a) Konuşma tekniği: Çocukların daire şeklinde oturarak istenmeyen davranış üzerine konuşmaları istenir. Öğrencilerin davranışı tanımlayarak olumlu olumsuz yönlerini tartışmaları sağlanır.

b) Dur ve düşün tekniği: Özellikle saldırgan davranışlarda bulunan çocuklarda yatıştırıcı olmak amacıyla, davranıştan önce çocuğun içinden 10'a kadar sayması istenir. Amacı davranışı yapmada önce öğrencilerin davranış üzerine ve alternatifleri geliştirmeleri amacıyla düşünmelerini sağlamaktır.

c) Öğrenen merkezli eğitim ve aktif katılım tekniği: Öğretmenin merkezde olduğu bir sınıf ortamından çok öğrencinin sık sık soru sorabileceği, konuşup tartışabileceği, öğrenci merkezli bir ortam yaratılmalıdır.

d) Somut örnekler kullanma ve güncel konularla bağlantısını kurma: Zaman zaman öyküler anlatarak gerekli davranışlar vurgulanarak somut örnekler verilmelidir.

e) Öğren- anlat tekniği: Sadece komutlar vermek yerine davranışın çocuk tarafından anlayarak içselleştirmesini sağlamak yararlı olacaktır. Başkalarına anlatacağını bilen çocuk konuyu daha dikkatli dinleyecektir.

f) Çocuktan çocuğa tekniği: Bazı konuları öğretmen dinlemenin yanı sıra akranlarında dinlemek çocuğu daha dikkatli kılacaktır. Arkadaşına anlatacağını bilen çocuk öncelikle kendisi örnek davranışı sergileyecektir.

g) Basit ve anlaşılır sınıf kuralları koyma: Uzun anlaşılması zor kurallar çocuğa daha fazla zorluk yaşatacaktır. Kuralların kısa ve anlaşılır olması önemlidir. Sınıf kurallarını belirlemede öğrencilerin de görüşleri alınarak birlikte oluşturulması gerekir. Bununla birlikte, disiplinsizliği engellemek amacıyla koyulan kurallar, baskıcı ve tehdit edici nitelikte olmamalıdır. Olumsuz davranışlardan önce konulan kurallarla amaca ulaşmak daha kolaydır.

Bu kurallar “Kavga etmeyin.” yerine “Güzel geçinmelisiniz, uyumlu olmalıyız.” şeklinde olmalı ve çocuğun tepkisini çekmemelidir. Kurallar ile ilgili bir pano hazırlanabilir, uyulması gereken kurallar panoya uygun resimlerle asılabilir (Uslu, 2005).

h) Günlük davranış tablosu hazırlama: Günlük yapması gereken davranışları liste halinde çocuğa verip akşam kendi kendini değerlendirilmesi sağlanır ise çocuk bir süre sonra kendi iç kontrolünü kazanacaktır (MEB, 2012).

Okul öncesinde disiplini sağlama da bir başka önemli nokta ise öğretmenin davranışlarıyla öğrenciye model olmasıdır. Öğrencilerin model almaları, kendilerini rahat ifade etmeleri ve rahat bir sınıf ortamı oluşturulması açısından, öğretmenin davranışları önemlidir. Sürekli dışarıdan kontrol edilen, doğruyu yanlış ayıramayan öğrenciler yerine kendi kontrolünü sağlayabilen davranışları içselleştirmiş, özdenetimini kazanmış öğrenciler yetiştirmek için, yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere program okul öncesi öğretmenin sınıfta öğrencileri merkeze alan, baskıcı ve zorlayıcı olmayan, açık ve net, demokratik bir tutum sergilemesini beklemektedir

Akçadağ (2008) istenmeyen ya da sorun olarak görülen davranışlara müdahale yöntemlerini sorun davranışı göz ardı etmek, çevre koşullarını değiştirmek (etkinliği değiştirmek, yardım sağlamak, düzenlemeyi değiştirmek, dikkat dağıtıcıları kaldırmak, çocukların durum değiştirmelerine izin vermek, mizah yada komiklik yapmak), ılımlı kontrol teknikleri(işaret vermek, hareket etmek, dokunmak, yapılacak görevleri hatırlatmak, sonuçlarla ilgili hatırlatıcılar kullanmak) kullanmak, akran grup etkisi kullanmak, sert kontrol tepkileri kullanmak olarak belirtmektedir.

Tertemiz (2005) sorun davranışı göz ardı etme yönteminin, daha çok şiddetli olmayan durumlarda, öğretmenin davranışa tepki vermeyerek ve dikkatini çocuğa göstermeyerek kullandığını belirtir. Ayrıca ilgiyi sorun davranışta bulunan çocuk yerine başka bir öğrenciye çekilmesi de Tertemiz'in (2005) önerdiği diğer bir yoldur. Örneğin; öğretmen, ders başlangıcında dikkat çekmek amacıyla kalemiyle sıraya vuran bir öğrenci yerine, doğru davranışta bulunan diğer bir öğrencinin yanına gidip “ne kadar doğru bir davranış” sergilediğini söylemesi ilginin doğru davranışta bulunan öğrencide odaklanmasını sağlamaktadır.

Çelik (2003) ve Tertemiz (2005), öğrencinin dikkatinin dağılması durumunda öğretmenin ders dışı etkinliklere yönelebileceğini böylelikle düzeni bozan öğrencinin bu davranışı yapma sıklığının azalacağını belirtmektedir. Problem davranış bir grup öğrenciyi kapsıyorsa başvurulacak en güzel yöntemlerden biri olan düzenlemeyi

değiştirmek özellikle okul öncesinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Örneğin; okuma-yazma etkinliğinden sıkılan ve dikkati başka Őeylere kayan öğrenciyi motive etmek amacıyla, kısa süreli de olsa bütün sınıfın eğlenebileceği ufak bir tekerlemeyle ya da oyunla tekrar etkinliğe döndürmek okul öncesi öğretmeninin kullanabileceği bir davranıştır.

Öğrenciyi sınıftan çıkartıp soyutlama, bir anlamda öğrenciyi yalnız bırakmak demektir. Kimi öğrenciler öğretim etkinliklerinden soyutlanmayı bir ceza olarak değerlendirebildiği gibi kimi öğrenciler ise bir ödöl olarak görebilir. Öğrenciyi soyutlamak ve sınıftan çıkarmak istenmek davranışları değerıştirmede etkili bir strateji değerildir(Çelik,2003).

Çelik (2008) ve Sadık (2006), okul öncesi öğretmenlerinin sorunlu davranışlarla başa çıkma yöntemlerini araştırmış ve sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin daha çok iletişim ve sözel yöntemleri kullandıkları bulgusuna rastlamışlardır. Bu uygulamalara ek olarak, öğretmen disiplin uygulamalarında tutarlılık ve esneklik gibi bazı kavramları da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bir yandan çocuğa kuralların tutarlı bir Şekilde verilmesi gerekirken, öte yandan katı bir Şekilde uygulanan kararlar, hoşnutsuzluğun oluşumuna neden olabilir. Çocuklar bu durumda öğretmeninin bazen esnek davranmasını bekleyebilmektedir. Örneğin; okul öncesi çocuğu montunu asmasını unutabilir. Bu durumlarda esnek karşılanmaya ihtiyaç duyabilir. Esneklik ve hoşgörü, “kabul” ve “sevgi” kavramlarını da beraberinde çağrıştırır. Sevgiyi güven duygusu izler. Sevgi ve güvene bağlı “Kabul edilme arzusu” ve güçlü bir olumlu ilişki, çocuğun davranışlarını yönlendirmede büyük bir öneme sahiptir. Sevilen, güvenli çocuğun öğretmeni başkalarına saygılı davranmayı çocuğa yaşatmaktadır. Böylelikle çocuk başkalarına karşı kırıacı ve saldırgan davranışlarının neden durdurulması gerektiğinin mantığını kavramış olur.

Çocuk, güçlü olumlu duyguları genelleştirir ve çevresindeki insanlara yansıtır. Sevgi ve saygı davranışı ebeveyn ve öğretmenden model alınarak öğrenilebilmektedir. Sevilen ve kişiliğine saygı duyulan çocuk başkalarını sever ve onlara saygı duyar. Böylelikle sevgi ve saygı, erken gelişim yılları boyunca disiplinin temelini oluşurmaktadır (Yavuzer, 2006).

Disiplin, çocuğun kendi kendisini kontrol etmesini, diğer çocuklara ve çevreye uyumunu sağlayan bir eğitim aracı olarak ele alınınca, cezalandırmanın yerini mantık ve anlayış alır. Çocuk, davranışlarını kendi kendine değerlendirir ve hatta yanlış yaptığı zaman kendisini de eleştirebilir. “Çocuk, bizim kendisine uygulamak istediğimiz kuralı kavrayabilecek olguluğa erirmiş midir? “ sorusunun kilit noktası buradadır. O güne kadar annesinden hiç ayrılmamış ve anasınıfına ilk kez gelmiş çocuk, herhangi bir oyuncakla oynayabilmek için sırasını bekleme kuralı kendisine verildiği zaman zorluk çekebilir. Yine ilk kez geldiği anaokulunda yemeğini kendi başına yemesi istenildiğinde, yemek istemediğini belirtebilir. Bu durumda çocuğun azarlanması, cezalandırılması seçilecek yöntemlerin en sonuncusu bile değildir. Sevildiğini bilen kendisini güven içinde hisseden bir çocuk, genellikle yetişkinlere ve yaşlılarına yaklaşmakta da güçlük çekmez, insanlara güven duyduğu için onların davranışları hakkında da kuşkuya düşmez. Mutlu bir çocuk, yetişkinin kendinden istediklerini yerine getirme konusunda mutsuz ve güvensiz bir çocuktan daha isteklidir. Ayrıca çocuklar kendilerine makul bir açıklama yapıldığında, genellikle söylenenleri kabul ederler ve istenmeyen davranışı yapmaktan vazgeçerler (Oktay, 2002).

Ancak yetişkinler olarak okul öncesi dönem için akılda tutmamız gereken en önemli nokta çocukların davranışlarından doğacak sonuçları kestirmekte güçlüğe uğradıklarıdır. Örneğin; çocuk koşarken sehpa çarpar ve üstündeki vazoyu kırar, vazoyu kırdığı için kendisine kızan anneannesine verdiği yanıt ise “Ben kırmadım ki kendisi düştü ve kırıldı.” şeklindedir. Gerçekte bu bir kazadır ve çocuğun vazoyu isteyerek kırması da söz konusu değildir; ama çocuk oda içinde koşmakla eşyalara zarar verebileceğini kavramakta zorluk çekmektedir. Böyle bir durumda yetişkinin vereceği cezanın ona bir yararı olacağı kuşkuludur. Ceza, yetişkinin o andaki zarar karşısında duyduğu öfkeyi bastırmak için bir yöntem olabilir; fakat çocuğun bu kuralı öğrenmesine yardımcı olmaz. Burada önemli olan; yetişkinin çocuğun algılamadığı durum için önlem almasıdır (Oktay,2002).

Çağdaş disiplin anlayışında cezalandırılacak çocuğun bozduğu ilişkileri kendisine hissettirecek türden bir yasaklama ise yapıcı bir değer taşıyabilir. Oyun sırasında arkadaşlarıyla oynamakta güçlük gösteren, onlara vuran veya oyunlarını bozan bir çocuğun bir süre yalnız oyun oynamasında yarar vardır (Uslu, 2005).

Dengeli bir disiplin planı, çocuğun kendi kendisini kontrol etmesine dayalıdır ve bu planda cezalandırmadan çok, çocuğun kendi kendini değerlendirmeye alıştırılması önemlidir. Tüm öğrenme faaliyetlerinde olduğu gibi, zaman zaman yaşadığı bir davranışı için kendisini ödüllendirmek, davranışını başarılı ve önemli yönünü ona hissettirecek birkaç tatlı söz söylemek en azından çocuğu ilerdeki başarılar için özendirerek bir tutumdur. Ancak her şeyde olduğu gibi bunda da aşırılığa kaçıldığında, çocuğun gerçek başarıdan duyacağı mutluluk duygusu yerine haksız olarak kendisini üstün görme duygusuna bırakabilir. Ödül, ancak hak edildiği zaman verildiğinde eğitimsel bir değer taşır (Uslu,2005).

Sonuç olarak okul öncesi eğitimi programı kapsamında disiplin uygulamaları, sevgiye dayalı demokratik bir ortamda, baskıcı ve otoriter olmadan, öğrenci merkezli etkinliklerle sağlanmalıdır. Öğretmenler, disiplin uygulamalarında çocuklarda disiplin kavramının, öğretmenlerin davranışları model olarak gelişebileceğini de göz önünde bulundurarak, demokratik ortamda yetişen çocuklarında demokratik davranışlar sergileyebileceği düşüncesine göre davranışlarını düzenlemelidir. Önemli olan kurallara koşulsuz itaat eden uslu bir öğrenci yetiştirmek değil, kuralları içselleştirerek doğru davranışlar sergileyen öğrenciler yetiştirmektir. Bunu yaparken aileyle ortak bir disiplin anlayışına sahip olmak çocuğa davranışı kazandırma ve sürekliliğini sağlamda oldukça önemlidir.

2.2.7.Konu İle İlgili Literatür

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının incelenmesini konu alan araştırmaya ait bu bölümde problem çözme becerileri ve disiplin yaklaşımları konusunda Dünya’ da ve Türkiye’de yapılmış olan araştırmalar konusundaki bilgiler sunulmuştur. Bilgilerin verilmesinde Problem çözme konusunda yapılan araştırmalar ve disiplin yaklaşımları konusundaki araştırmalar olmak üzere iki ayrı başlık altında bir sıralama izlenmiştir.

2.2.7.1. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar.

Problem çözme konusu dünya literatüründe pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu bölümde araştırmamız açısından önemli olduğu düşünülen belli başlı çalışmalara değinilecektir.

Heppner ve arkadaşları (1983), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklanma bildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır.

Güçlü (2003)'nün araştırmasında lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında yaş, mezun oldukları okul, meslekteki kıdemleri ve yönetimle ilgili kurs ve seminerlere katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ancak problem çözme becerilerine ilişkin algıları, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

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

Kalaycı (2001) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan problem çözme yönteminde yer alan etkinliklerin kullanılma düzeylerini saptamayı amaçlayan araştırmada, öğretmenlerin problem çözme aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz kaldıklarını ve hizmet içi eğitimle bu yetersizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini önermişlerdir.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002)'un eğitim bilimleri öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırması sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları açısından aceleci yaklaşım ve kaçınan (kaçınma) yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; ancak, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları cinsiyet bağımsız değişkenine göre irdelendiğinde kaçınan (kaçınma) yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği; ancak, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

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

Erdoğmus (2004) “ilköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi” adını taşıyan araştırması sonucunda kadın ve erkek yöneticiler arasında güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark tespit etmiştir. Mesleki kıdemlerine göre düşünen, değerlendirici, kendine güvenen ve planlı alt boyutlarında gruplar arası anlamlı fark bulunamamıştır.

Kurtyılmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözmeye becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri (-0.60), problem çözmeye becerileri (0.50) ve akademik başarı (-0.09) arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca problem çözmeye becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir.

Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin problem çözmeye becerilerinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının problem çözmeye beceri düzeylerinde öğretmenin yaşının etkili olduğu belirlenirken, mezun oldukları alanın, çalışma süresinin, çalıştığı kurum türünün, gruptaki çocuk sayısının ve çocukların yaşının öğretmenlerin problem çözmeye beceri düzeylerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Özgöl (2009) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözmeye becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözmeye becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki unvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca anılan bu araştırmada demokratik tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözmeye becerilerinin gelişmiş, boş vermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözmeye becerilerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

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

Tunca (2004)'nın meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlayan çalışmasında duygusal zeka ile problem çözmeye arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözmeye yaraticılık puanları, 21 yıl ve üstü kıdeme

sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı araştırmada otoriter aile ortamında yetişen öğretmenlerin problem çözmedeki yaratıcılık puanları, hoşgörülü aile ortamında yetişen öğretmenlere oranla daha yüksektir.

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

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

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

2.2.7.2. Disiplin ile İlgili Araştırmalar:

Hemde (2009) tarafından yapılan araştırma, İlköğretim I. Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve sınıf öğretmenlerinin uygulamış oldukları çözüm yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınıfta en çok; öğretmene ve arkadaşlarına saygısızlık yapmak, kötü sözler kullanmak, arkadaşlarına küsmek, arkadaşlarıyla dalga geçmek sürekli şikâyet vb. davranışlarla

karşılaştıklarını ifade etmişlerdi. Öğretmenler, karşılaştıkları disiplin sorunlarının en fazla aileden kaynaklanan nedenlerden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, karşılaştıkları disiplin problemlerini çözmek için en çok "bağırarak", "öğrenci ile birebir görüşmek", "ikaz etmek", "ceza ve ödül yöntemiyle disiplin altına almak", "ayakta bekletmek", ve "notla tehdit etmek" yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Kaylor (2004 akt: Yontar), fiziksel cezanın çocukların anti-sosyal davranışlarına etkisini incelediği çalışmasında, fiziksel cezanın, çocukların anti sosyal davranışları üzerinde önemsiz olmayan etkilere sahip olduğunu bulmasına rağmen ırksal ve etnik gruplar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır

Robinson, Funk, Beth ve Bush (2004, akt,Sadık), yaptıkları çalışmada, fiziksel cezanın etkili olmadığına yönelik deneysel destekli bulgulara rağmen halkın bu disiplin yöntemini, araştırmacıların terk etme çağrısına kulak vermeden desteklediklerini bildirmişlerdir. Yaptıkları deneysel çalışmada deney grubundaki öğrencilere fiziksel ceza ile ilgili araştırma sonuçlarını okutarak fiziksel cezaya yönelik inançlarının değiştiğini saptamışlardır

Kılıç (2009) tarafından yapılan bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık ve adalet, okul güvenliği ve öğretimin yönetimi boyutlarının önem düzeyine ilişkin kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların gerçekleşme düzeyine ilişkin özel ve kamu okullarında çalışan öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda farklılaştığı bulunmuştur. Bulgulara göre disiplin uygulamaları, okul güvenliği ve ceza-yaptırımlar, boyutlarının önem düzeyine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gerçekleşme düzeyine ilişkin bulgulara göre ise okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların tüm boyutlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ilköğretim öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan

uygulamaların önem düzeyi ile bu uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tomal'ın (2001), ilkokul öğretmenleriyle, lise öğretmenlerinin baskın disiplin stillerini incelediği "A Comparison of Elementary And High School Teacher Discipline Styles" adlı araştırmasının örneklemini 21 lise ve 84 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, anketle toplanmıştır. Bu anket beş boyuttan oluşmuştur: Zorlama, geri çekilme, destekleme, uzlaşma ve görüşme. Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı disiplin stili, sırasıyla zorlama, görüşme ve desteklemedir. İlkokul öğretmenleri ise görüşme, destekleme ve zorlama stillerini kullanmaktadırlar.

Çerçi (2009) tarafından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının incelendiği araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve disiplin konusunda kurs alıp almamaya göre farklılaşmadığı ancak branş, yaş kıdem ve görev yapılan okula göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kısa (2009) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda Öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştireler ve ceza içeren yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadık (2004), Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada sonuç olarak; ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma davranışların büyük çoğunluğunu oluşturduğu ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede daha çok sözel teknikleri kullandığı gözlenmiş, problem davranışların çocukların yaş gruplarına göre, baş etme tekniklerinin de öğretmenlerin deneyimlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Altuntop (2006), "Yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri" adlı çalışmada, hem özel hem de kamu okullarında çalışanların yarısının disiplini kurallar bütünü ve kurallara uyma şeklinde tanımladığı, öğrencilerin

başlıca kural dışı davranışları sergiledikleri yerlere ilişkin birbirlerine yakın görüş bildirdikleri, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının temelinde aileden kaynaklanan sebeplerin önemli bir yer tuttuğunu ifade ettiklerini bildirmiştir.

Özcan (2008), “İlköğretim okulu yöneticilerin okuldaki disiplin yaklaşımları” adlı araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin okullarında görülen disiplin olaylarına bakış açılarına yönelik düşünceleri farklılık göstermemiştir. Fakat yaş faktöründe ise farklılık vardır. Meslekte 15 yılını doldurmuş öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir tutum içerisindeydi.

Aksoy (2002), sınıf öğretmenlerinin sınıfta en çok karşılaşılan disiplin problemleri, öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı en çok kullanılan disiplin teknikleri, disiplin problemlerinin ana nedenleri ve öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre sınıfta en sık karşılaşılan problem davranışlar, izin almadan konuşma, ödevini yapmama, kavga etme, düzeni bozacak şekilde konuşma ve öğretmene karşı gelme davranışlarıdır. Öğretmenlere göre disiplin problemlerinin en büyük nedenleri, ailedeki problemler, ailelerin çocuklarının eğitimine ilgisiz davranmaları, ailenin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları, tv ve diğer medyanın sunduğu şiddetin olumsuz etkileri ve aşırı kalabalık sınıflardır. Öğrenciyle ders sonrası konuşma, öğrenciyi beden diliyle ikaz etme, öğrencinin dikkatini başka bir yöne çevirme, durması için öğrenciye soru sorma ve olayın emen ardından öğrenci ile bire-bir konuşma davranışları öğretmenler tarafından sık kullanılan disiplin teknikleri olarak belirtilmiştir.

Dirik (2002), sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları, demokratik tutumları ve ödül-cezaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdemlerine, mezun oldukları okul türlerine, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakmayı düşünme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ve öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının “iyi” derecede olduğunu bildirmiştir. Genel olarak cezaya ilişkin öğretmen davranışlarının ise, okulun bulunduğu birime göre anlamlı bir biçimde değiştiği, ancak cinsiyete, yaşa, kıdeme, mezun olunan okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna,

sınıf mevcuduna, ek iş yapma durumuna, uygun iş bulduğunda mesleği bırakmayı düşünme durumuna göre farklılaşmadığını ifade etmiştir

Kundakçı (2002), ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenlerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu açısından öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farka rastlanmadığını, öğretmenlerin genel olarak cezaya karşı olduklarını ve cezayı tercih etmediklerini bildirmiştir

Çetin (2002) e ait diğer bir çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri ve öğretmenlerin bu disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerinin çoğu ciddi ve şiddetli olmaktan çok ders akışını engelleyici nitelikte problemlerdir. En sık karşılaşılan disiplin problemleri “izinsiz konuşmak”, “kavga etmek”, “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödev yapmamak”, “öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek” ve “aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak” şeklindedir. Öğretmenler disiplin problemlerinin başlıca sebebi olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya araçlarını ve kalabalık sınıfları göstermektedirler. Öğretmenler disiplin problemleri ile baş etmede çoğunlukla sözlü uyarının yanı sıra vücut dilini kullanmayı gerektiren sözsüz uyarı tekniklerini kullanmaktadırlar

Çiçekdemir (2003), ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre; cinsiyetlerine göre; yaşlarına göre; mezun oldukları kuruma göre ve mesleki kıdemlerine göre fiziksel cezaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, medeni durumlarına göre; çocuklu olup olmama durumuna göre ve çocuk sayısına göre aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aydoğan ve Kaşkaya (2010)'nın İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Bu çalışmada iletişimin önemine değinilmiş, okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerinde durulmuş ve Sivas

ili örneğinde okul yöneticilerinin iletişim beceri durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerin kişisel özelliklerini genelde yeterli bulduklarını göstermektedir. Ancak, yöneticilerin problem çözme ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli olmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı, yöneticilerin kişisel gelişimi içeren hizmet içi eğitim kurslara gitmeleri önerilmiştir.

Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu, eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunduğunu ancak diğer değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmadığını; öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığını ortaya koymuşlardır.

Tümkaya (2005), öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme durumu, öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine bağlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek ve sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında; öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerden; çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme, öğrenci sayısı ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kahraman (2006), ilköğretim okullarında sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında, sınıf-içi davranışların önlenmesine ve giderilmesine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğunu, bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Sadık ve Doğanay (2007)' in, atılgan disiplin modelini temel alarak uygulanan eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine nasıl

bir etkisinin olduğunu inceleyen çalışmalarında sonuç olarak; “görmezden gelme” %23.5 oranında daha az kullanılan bir strateji olmuş, beden diliyle uyarı, açıklama yapma, anlaşma yapma, model olma, sorumluluk verme, davranışın nedenini araştırma, rehberlik sağlama, dönüt ve düzeltme verme stratejilerinin kullanımı artmıştır. Öğretmenler çok sık olmasa da istenmeyen davranışları “ben dili” mesajlarıyla uyardırmaya başlamış, yönergeleri daha açık/ net verme, görevi tekrarlama ve ipucu verme davranışlarında artış gözlenmiştir. Bağırma, azarlama, gözdağı verme, aşağılayıcı söz söyleme davranışı, zorla özendirme stratejileri daha az tercih edilmiştir.

3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modeli türündedir.

Betimsel araştırmalarda araştırılacak konuya ilişkin temel soru “nedir?” sorusudur. Tarama modeli yaklaşımı ise geçmişte ya da su an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılmak istenen durumu koşullara etki etmeden kendi koşulları içinde tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 78).

Bu çalışmada ayrıca araştırılacak konular açısından çok sayıdaki değişken (mesleki kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki unvan, çalışılan okul türü, mezun olunan okul) arasında birlikte değişme durumu ve bu değişimin derecesi incelenmiştir. Bu yönüyle bu araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. (Karasar, 2005, s. 81-82)..

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini2012-2013 eğitim öğretim yılında, Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde bünyesinde anasınıfı bulunan 202 İlköğretim okulu ve 18 anaokulunda çalışan toplam474okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 474 okul öncesi öğretmeni arasından tesadüfî eleman örnekleme metodu yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre dağılımlarını gösteren bilgiler **Tablo 3.1**, **Tablo 3.2**, **Tablo 3.3**, **Tablo 3.4**, **Tablo 3.5**, **Tablo 3.6**, da verilmiştir.

Tablo 3.1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
MESLEKİ KIDEM	1 Yıl ve Daha Az	32	14,4
	2-5 Yıl	89	40,1
	6-10 Yıl	61	27,5
	11-15 Yıl	40	18
	Toplam	222	100

Tablo 3.1 de verilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %40.1 gibi önemli bir çoğunluğunun 2-5 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip oldukları bunu sırasıyla % 27.5 ile 6-10 yıl, %18 ile 11-15 yıl ve son olarak da %14.4 'lük bir yüzdelle 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3.2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Unvanlarına Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
UNVAN	Ücretli Öğretmen	38	17,1
	Okul Öncesi Öğretmen	184	82,9
	Toplam	222	100

Tablo 4.2 de verilen öğretmenlerin unvanlarına göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin % 82.9 gibi önemli bir çoğunluğunun okul öncesi öğretmenlerinden oluştuğu, % 17,1'lik kısmının da ücretli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
OKUL TÜRÜ	Anasınıfı	62	28
	Anaokulu	160	72
	Toplam	222	100

Tablo 3.3 de verilen öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 72 gibi önemli bir çoğunluğunun anaokullarında görev yaptıkları, % 28'lik kısmının da ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 3.4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
MEZUNİYET	Önlisans	48	21,6
	Lisans ve Üstü	174	78,4
	Toplam	222	100

Tablo 3.4 de verilen öğretmenlerin mezun oldukları okula göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 78,4 gibi önemli bir çoğunluğunun lisans ve üstü mezunu oldukları, % 21,6'lık kısmının da önlisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 3.5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
ÖĞRENCİ SAYISI	10-15	45	20,3
	16-20	107	48,2
	21-25	70	31,5
	Toplam	222	100

Tablo 3.5’de verilen öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin %48.2 gibi önemli bir çoğunluğunun 16-20 arasında öğrenciye eğitim verdikleri, bunu sırasıyla öğretmenlerin % 31,5’unun 21-25 arası öğrenciye, % 20,3’ünün ise 10-15 arası öğrenciye eğitim verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Verdikleri Yaş Grubuna Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğrenci Yaş Grubu	4 Yaş	47	21,2
	5 Yaş	120	54
	6 Yaş	55	24,8
	Toplam	222	100

Tablo 3.6’da verilen öğretmenlerin sınıflarında eğitim verdikleri yaş grubuna göre dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin % 54 gibi önemli bir çoğunluğunun 5 yaş grubu öğrencilere eğitim verdikleri, bunu sırasıyla öğretmenlerin % 24,8’inin 6 yaş grubu öğrencilere, öğretmenlerin % 21,2 ‘lik kısmının ise 4 yaş grubu öğrencilere eğitim verdikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için araştırılacak konuya ilişkin geliştirilmiş, geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan hazır ölçek ve anketler ile araştırmanın alt problemlerindeki değişkenleri tespit etmede kullanılacak olan kişisel bilgi formu kullanılacaktır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilecek olan kişisel bilgi formu dışında “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği” kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okulun türü,

kurumdaki unvanları, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. (Ek 1).

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun olduğu eğitim kurumu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *Ön Lisans*, (2) *Lisans ve üstü*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *1 yıl ve daha az*, (2) *2-5 yıl*(3) *6-10yıl*(4) *11-15 yıl ve üstü*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *Anasınıfı* (2) *Anaokulu*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki unvanları sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *Okul Öncesi Öğretmeni*(2) *Ücretli Öğretmen*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri yaş grubu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *4 Yaş*(2) *5 Yaş* (3) *6 Yaş*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayıları sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden “(1) *10-15*(2) *16-20* (3) *21-25 ve üstü*” maddelerinden uygun olanı kodlamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu Ek-1’de sunulmuştur.

3.3.2.Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Petersen tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçe ’ye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 te yapılmıştır. Envanter, kendini değerlendirme turu bir ölçek olup ergen yetişkinlere uygulanan ve bireyin problem çözme davranışı ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Dolayısıyla problem çözme becerileri

konusunda, kendini algılayışı ölçer. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması kolaydır, yanıtlamada zaman sınırı yoktur, ortalama yanıt süresi 15 dakikadır. Soruları yanıtlarken kişinin kendi kendine “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım” sorusunu sorması yanıtlamayı kolaylaştırır. “1” her zaman böyle davranırım, “2” çoğunlukla böyle davranırım, “3” sık sık böyle davranırım, “4” arada sırada böyle davranırım, “5” ender olarak böyle davranırım, “6” hiçbir zaman davranmam ifadesi yer almaktadır (Olgun ve ark. 2010).

Maddeler problem çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve gelişigüzel sıralanmaktadır. Puanlamada olumsuz maddeler tersine çevrilmektedir (1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30,34 maddeler). Bazı maddeler ise puanlama dışı tutulmaktadır (9,22,29 maddeler). Değerlendirmeye alınan 32 madde ile ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192’dir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden “problem çözme güveni”(PCG): (5,10,11,12,19,23,24,27,33,34,35. maddeler), gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” biçimi (YK): (1,2,4,6,7,8,13,15,16,17,18,20,21,28,30,31. maddeler) ve sorunlu durumlarda kişilerin kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol” boyutudur (KK): (13,14,25,26,27,32. maddeler). (Taylan,1990).

3.3.3.Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği

Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği Şimşek (2000) tarafından “ Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olup toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi ve kişisel bildirim dayalıdır.

Ölçeğin hazırlanma sürecinde ilk olarak konuyla ilgili yayınlar taranmış ve buna ek olarak bir grup ilkökul öğretmenine disiplin ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir

form uygulanmış ve gelen cevaplardan yararlanarak 84 adet ifade oluşturulmuştur. Bu ifadeler uzman görüşlerine göre düzeltilerek 40'a indirilmiş ve ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu Ankara ilinde 150 öğretmene uygulanmış ve alınan veriler ışığında geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53'ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla, "Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin", "İtaate dayalı disiplin", "Eşitlik anlayışına dayalı disiplin" ve "Öğrenci merkezli disiplin" dir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonunda anket en son halinde toplam 14 soru bulunmaktadır. Beşli likert tipinde düzenlenmiş olan ölçek kişisel bildirim dayalıdır.

Baskıcı-Aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği 5 madden (3, 7, 9, 11, 14) oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 25 en düşük puan ise 5 olmaktadır. Bu ölçekten alınacak düşük puan, öğrenci üzerinde sıkı bir denetimi disiplinin gereği olarak gören bir anlayışı yansıtırken, yüksek bir puan göreceli olarak daha rahat ve özgür bir sınıf ortamından yana olan bir disiplin anlayışını yansıtmaktadır.

İtaate dayalı disiplin alt ölçeği ise 4 maddeden(6, 8, 12, 13) oluşmakta ve alınabilecek en düşük ile en yüksek puan 4 ve 20 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan disiplinde otoriteyi merkeze alan ve bu nedenle gücün tek elde toplanması gerektiğini yansıtan bir anlayışı temsil etmektedir. Yüksek bir puan ise otoritenin gücünü bir baskı aracı olarak kullanmasından yana olmayan bir anlayışı yansıtmaktadır. Eşitlik anlayışına dayalı disiplin ise 3 maddeden(1, 2, 4) oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan ise 15 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencinin öğretmen karşısında belirli kişisel haklara sahip olduğunu varsayan bir anlayışı yansıtırken, düşük bir puan ise öğretmeni daha ayrıcalıklı ve üstün bir konumda gören bir anlayışı temsil etmektedir.

Öğrenci merkezli disiplin ise 2 maddeden (5,10) oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 2 iken en yüksek puan 10 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan öğrenciyi disiplinde pasif bir konumda gören bir anlayışı temsil ederken, yüksek bir puan, disiplinin sağlanmasında ve sürdürülmesinde öğretmenin yanı sıra öğrenciye de sorumluluklar veren bir görüşü yansıtmaktadır (Şimşek, 2000).

Bu araştırmada ölçeğin orijinalinde bulunan bazı kelimeler okul öncesindeki kavramları karşılamakta yetersiz kaldığı için, okul öncesi eğitiminde bulunan karşılıklarına çevrilerek katılımcılara uygulanmıştır. Örneğin “ders” kelimesi yerine okul öncesindeki karşılığı olan “etkinlik” kelimesi kullanılmıştır. Ölçeğin bu son hali ile güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır ve güvenirlik katsayısı55 olarak belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde TUKEY testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular % 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerin sırası gözetilerek verilmiş ve elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Bu alt bölümde örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem, çalışılan okul türü, mesleki unvan, mezun olunan okul türü, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubu düzeyine göre dağılımlarını gösteren frekans ve yüzde değerlerine ait sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Düzeylerine İlişkin İstatistiksel Analizler

Bu başlık altında “okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığına ilişkin alt problemlere cevap bulmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin 35 maddelik Problem Çözme Envanterine vermiş oldukları yanıtlar sonucunda ortaya çıkan problem çözme düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamalarına ilişkin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri tablolarla gösterilmektedir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Mezun olunan okul	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
PCG	Ön Lisans	48	23,2917	6,68742	-,189	,850
	Lisans ve üstü	174	23,4943	6,52230		
YK	Ön Lisans	48	40,4375	10,53647	1,322	,191
	Lisans ve üstü	174	38,2414	8,82910		
KK	Ön Lisans	48	19,1458	2,81326	2,937*	,004
	Lisans ve üstü	174	17,7471	2,94935		

Tablo 4.1 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözmeye güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında mezun olunan okul açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 19,14, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 17,75 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,937$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerileri lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

	Kıdem	N	\bar{X}	Std. Sapma
PCG	1 yıl ve daha az	32	23,9062	6,16106
	2-5 yıl	89	23,1124	6,65964
	6-10 yıl	61	23,1148	6,77520
	11-15 yıl	40	24,3500	6,35105
YK	1 yıl ve daha az	32	40,4375	10,38279
	2-5 yıl	89	37,5393	9,75851
	6-10 yıl	61	38,9016	8,83309
	11-15 yıl	40	39,6750	7,55285
KK	1 yıl ve daha az	32	18,4375	2,99395
	2-5 yıl	89	17,9663	2,71130
	6-10 yıl	61	17,8033	3,09742
	11-15 yıl	40	18,3000	3,35276

Tablo 4.2 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çözmede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,35 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,91 ortalama ile 1 yıl ve daha az, 23,11 ortalama ile 6-10 yıl ve 23,11 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,68 ortalama ile 11-15 yıl, 38,90 ortalama ile 6-10 yıl ve 37,54 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,30 ortalama ile 11-15 yıl, 17,96 ortalama ile 2-5 yıl ve 17,80 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	56,063	3	18,688	,433	,730
PCG	Grup içi	9406,892	218	43,151		
	Toplam	9462,955	221			
	Gruplar arası	256,949	3	85,650	1,002	,393
YK	Grup içi	18628,172	218	85,450		
	Toplam	18885,122	221			
	Gruplar arası	11,642	3	3,881	,436	,727
KK	Grup içi	1938,813	218	8,894		
	Toplam	1950,455	221			

Tablo 4.3 incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.3’ de verilmiştir

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Çalışılan okul türü	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
PCG	Ana sınıfı	62	23,7581	6,72086	,435	,664
	Anaokulu	160	23,3312	6,49114		
YK	Ana sınıfı	62	38,6129	9,42156	-,103	,918
	Anaokulu	160	38,7562	9,20401		
KK	Ana sınıfı	62	17,9032	3,24775	-,456	,649
	Anaokulu	160	18,1062	2,86509		

Tablo 4.3. incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark yoktur.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin kurumdaki unvanlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.4' de verilmiştir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Unvan	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
PCG	Okul Öncesi Öğretmeni	164	23,5272	6,59105	,384	,702
	Ücretli Öğretmen	58	23,0789	6,38148		
YK	Okul Öncesi Öğretmeni	164	38,5109	9,21331	-,728	,468
	Ücretli Öğretmen	58	39,7105	9,45232		
KK	Okul Öncesi Öğretmeni	164	17,9620	2,95387	-,967	,335
	Ücretli Öğretmen	58	18,4737	3,05567		

Tablo 4.4 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözümede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark yoktur.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.5’ de verilmiştir

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

	Yaş grubu	N	\bar{X}	Std. Sapma
PCG	4 yaş	47	22,1915	5,87788
	5 yaş	120	23,6667	6,57514
	6 yaş	55	24,0545	6,97726
YK	4 yaş	47	38,6170	7,61735
	5 yaş	120	38,0417	9,84792
	6 yaş	55	40,2727	9,11542
KK	4 yaş	47	18,1064	2,48678
	5 yaş	120	17,9500	2,92727
	6 yaş	55	18,2182	3,45174

Tablo 4.5 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çözümede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,67 ortalama ile 5 yaş ve 22,20 ortalama ile 4 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,27 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,62 ortalama ile 4 yaş ve 38,04 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,22 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,11 ortalama ile 4 yaş ve 17,95 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	100,175	2	50,088	1,172	,312
PCG	Grup içi	9362,780	219	42,752		
	Toplam	9462,955	221			
	Gruplar arası	188,314	2	94,157	1,103	,334
YK	Grup içi	18696,807	219	85,374		
	Toplam	18885,122	221			
	Gruplar arası	2,905	2	1,453	,163	,849
KK	Grup içi	1947,550	219	8,893		
	Toplam	1950,455	221			

Tablo 4.7 incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözüme güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında eğitim verdikleri yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme becerileri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

		N	\bar{X}	Std. Sapma
	10-15	45	24,0000	6,15704
PCG	16-20	107	24,0467	6,67773
	21-25	70	22,1857	6,48810
	10-15	45	39,1333	8,67232
YK	16-20	107	38,9720	8,74207
	21-25	70	38,0571	10,37679
	10-15	45	18,1778	2,94100
KK	16-20	107	18,1776	2,75343
	21-25	70	17,7714	3,31519

Tablo 4.7 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çözmede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 24,00 ortalama ile 10-15 öğrenciye ve 22,19 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 39,13 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,97 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 38,06 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,18 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,18 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 17,77 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	163,603	2	81,801	1,926	,148
PCG	Grup içi	9299,352	219	42,463		
	Toplam	9462,955	221			
	Gruplar arası	45,234	2	22,617	,263	,769
YK	Grup içi	18839,887	219	86,027		
	Toplam	18885,122	221			
	Gruplar arası	7,908	2	3,954	,446	,641
KK	Grup içi	1942,547	219	8,870		
	Toplam	1950,455	221			

Tablo 4.9 incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışlarına İlişkin İstatistiksel Analizler

Bu başlık altında “okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılığına ilişkin alt problemlere cevap bulmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin 14maddelik Öğretmen Disiplin Anlayışları Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar sonucunda ortaya çıkan disiplin anlayışlarına ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri

ortalamlarına ilişkin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri tablolarla gsterilmektedir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin disiplin anlayışının mezun oldukları okula göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan okul	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Baskıcı	Ön Lisans	48	13,6667	3,59866	2,794*	,006
	Lisans ve üstü	174	12,0057	3,65965		
İtaat	Ön Lisans	48	8,0417	2,54289	3,600*	,000
	Lisans ve üstü	174	6,5460	2,55023		
Eşitlik	Ön Lisans	48	10,0417	2,76727	-2,222*	,027
	Lisans ve üstü	174	10,9023	2,25709		
Öğrenci merkezli	Ön Lisans	48	8,2083	1,39845	-2,235*	,026
	Lisans ve üstü	174	8,7011	1,33961		

Tablo 4.9 incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 13,66, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 12,06 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 2,794$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

İtaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 6,55 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3,600$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 10,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 10,90 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= -2,222$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,21, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 8,70 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,235$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

	Kıdem	N	\bar{X}	Std. Sapma
Baskıcı	1 yıl ve daha az	32	13,7188	3,18499
	2-5 yıl	89	11,9101	3,69472
	6-10 yıl	61	11,9672	3,85991
	11-15 yıl	40	12,9000	3,65710
İtaat	1 yıl ve daha az	32	7,9688	2,17737
	2-5 yıl	89	6,4494	2,41685
	6-10 yıl	61	6,7049	2,75284
	11-15 yıl	40	7,1750	2,94294
Eşitlik	1 yıl ve daha az	32	10,6562	2,35015
	2-5 yıl	89	10,5843	2,73367
	6-10 yıl	61	10,9016	2,15023
	11-15 yıl	40	10,7750	2,01898
Öğrenci merkezli	1 yıl ve daha az	32	8,1562	1,22104
	2-5 yıl	89	8,8090	1,52163
	6-10 yıl	61	8,5738	1,14687
	11-15 yıl	40	8,5000	1,35873

Tablo 4.10 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,72 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,90 ortalama ile 11-15 yıl, 11,97 ortalama ile 6-10 yıl ve 11,91 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,97 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,18 ortalama ile 11-15 yıl, 6,70 ortalama ile 6-10 yıl ve 6,45 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,90 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,78 ortalama ile 11-15 yıl, 10,66 ortalama ile 1 yıl ve daha az ve 10,58 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,81 ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,57 ortalama ile 6-10 yıl, 8,50 ortalama ile 11-15 yıl ve 8,16 ortalama ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Baskıcı	Gruplar arası	98,162	3	32,721	2,433	,066
	Grup içi	2931,284	218	13,446		
	Toplam	3029,446	221			
İtaat	Gruplar arası	59,757	3	19,919	2,988*	,032
	Grup içi	1453,455	218	6,667		
	Toplam	1513,212	221			
Eşitlik	Gruplar arası	3,900	3	1,300	,224	,880
	Grup içi	1265,222	218	5,804		
	Toplam	1269,122	221			
Öğrenci merkezli	Gruplar arası	10,624	3	3,541	1,926	,126
	Grup içi	400,890	218	1,839		
	Toplam	411,514	221			

Tablo 4.11 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte itaat alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,988$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. İtaat alt boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre itaat alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
İtaat	1 yıl ve daha az	2-5 yıl	1,51931*

Tablo 4.12’de verilen öğretmenlerin itaat alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farka ait TUKEY testi sonuçları incelendiğinde 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.12’de görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin itaat boyutundaki disiplin anlayışları, 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin disiplin anlayışının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Çalışılan okul türü	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Baskıcı	Ana sınıfı	62	12,4194	3,48556	,136	,892
	Anaokulu	160	12,3438	3,79348		
İtaat	Ana sınıfı	62	7,3871	2,65722	1,845	,066
	Anaokulu	160	6,6688	2,58131		
Eşitlik	Ana sınıfı	62	10,6935	2,53234	-,088	,930
	Anaokulu	160	10,7250	2,34976		
Öğrenci merkezli	Ana sınıfı	62	8,7258	1,23035	,891	,374
	Anaokulu	160	8,5438	1,41353		

Tablo 4.13. incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

İtaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin ortalamasının 7,39, anaokulu öğretmenlerin ortalamasının ise 6,67 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,845$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin disiplin anlayışları anaokulu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin disiplin anlayışının unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Unvan	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Baskıcı	Okul Öncesi Öğretmeni	164	11,9293	3,65304	-3,984*	,000
	Ücretli Öğretmen	58	14,4737	3,21934		
İtaat	Okul Öncesi Öğretmeni	164	6,5598	2,60238	-4,009*	,000
	Ücretli Öğretmen	58	8,3684	2,14880		
Eşitlik	Okul Öncesi Öğretmeni	164	10,8152	2,36980	1,357	,176
	Ücretli Öğretmen	58	10,2368	2,49794		
Öğrenci merkezli	Okul Öncesi Öğretmeni	164	8,6739	1,35992	1,917	,056
	Ücretli Öğretmen	58	8,2105	1,33878		

Tablo 4.14 incelendiğinde disiplin anlayışının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 11,93 ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 14,47 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,984$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

İtaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 6,56. ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 8,37 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-4,009$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, v ve ss. değerleri

	Yaş grubu	N	\bar{X}	Std. Sapma
Baskıcı	4 yaş	47	13,2553	3,77905
	5 yaş	120	12,4500	3,58064
	6 yaş	55	11,4182	3,75002
İtaat	4 yaş	47	7,0851	2,41220
	5 yaş	120	6,8667	2,74377
	6 yaş	55	6,6909	2,53035
Eşitlik	4 yaş	47	10,7660	2,03462
	5 yaş	120	10,7750	2,39559
	6 yaş	55	10,5455	2,69992
Öğrenci merkezli	4 yaş	47	8,4681	1,36495
	5 yaş	120	8,4167	1,45281
	6 yaş	55	9,0909	1,02330

Tablo 4.15 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,25 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,45 ortalama ile 5 yaş ve 11,42 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,09 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 6,87 ortalama ile 5 yaş ve 6,69 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,78 ile 5 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,77 ortalama ile 4 yaş ve 10,55 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,09 ile 6 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,47 ortalama ile 4 yaş ve 8,42 ortalama ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
	Gruplar arası	87,428	2	43,714	3,254*	,040
Baskıcı	Grup içi	2942,018	219	13,434		
	Toplam	3029,446	221			
	Gruplar arası	3,940	2	1,970	,286	,752
İtaat	Grup içi	1509,272	219	6,892		
	Toplam	1513,212	221			
	Gruplar arası	2,135	2	1,067	,184	,832
Eşitlik	Grup içi	1266,987	219	5,785		
	Toplam	1269,122	221			
	Gruplar arası	18,099	2	9,050	5,038*	,007
Öğrenci merkezli	Grup içi	393,414	219	1,796		
	Toplam	411,514	221			

Tablo 4.16 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat ve eşitlik alt boyutlarında eğitim verilen yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,254$; $p<,05$) ve öğrenci merkezli alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,038$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutlarındaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş grubu	(J) Yaş grubu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	4 yaş	6 yaş	1,83714*
Öğrenci merkezli	6 yaş	5 yaş	,67424*

Tablo 4.17’de verilen öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.18’de görülmektedir. Bu bulguya göre 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin baskıcı boyutundaki disiplin anlayışları, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir. Öğrenci merkezli alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.18’de görülmektedir. Bu bulguya göre 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli boyutundaki disiplin anlayışları, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları; sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo. 4.18.

Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayılarına göre disiplin anlayışı puanlarına ilişkin n, v ve ss. değerleri

		N	\bar{X}	Std. Sapma
Baskıcı	10-15	45	13,3778	3,37295
	16-20	107	12,6355	3,77277
	21-25	70	11,3000	3,58479
İtaat	10-15	45	7,0222	2,70932
	16-20	107	7,1495	2,80096
	21-25	70	6,3429	2,18616
Eşitlik	10-15	45	11,0000	2,27636
	16-20	107	10,5888	2,35506
	21-25	70	10,7286	2,54764
Öğrenci merkezli	10-15	45	8,6222	1,24843
	16-20	107	8,4579	1,45551
	21-25	70	8,7857	1,28416

Tablo 4.18 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,15 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,02 ortalama ile 10-15 ve 6,34 ortalama ile 10-15 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11,00 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,73 ortalama ile 21-25 ve 10,59 ortalama ile 16-20 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre disiplin anlayışına ilişkin varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Baskıcı	Gruplar arası	133,383	2	66,692	5,043*	,007
	Grup içi	2896,063	219	13,224		
	Toplam	3029,446	221			
İtaat	Gruplar arası	28,855	2	14,428	2,129	,121
	Grup içi	1484,357	219	6,778		
	Toplam	1513,212	221			
Eşitlik	Gruplar arası	5,372	2	2,686	,465	,628
	Grup içi	1263,749	219	5,771		
	Toplam	1269,122	221			
Öğrenci merkezli	Gruplar arası	4,589	2	2,295	1,235	,293
	Grup içi	406,924	219	1,858		
	Toplam	411,514	221			

Tablo 4.19 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında sınıftaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=5,043; p<,05) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı alt

boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre baskıcı alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	10-15	21-25	2,07778*
	16-20	21-25	1,33551*

Öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10-15 öğrenciye sahip öğretmenler ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.21’de görülmektedir. Bu bulguya göre 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerle 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında da,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu da Tablo 4.20’de görülmektedir. Bu bulguya göre de 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

5. TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelendiği bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumu ele alınmıştır.. Bu amaç doğrultusunda araştırmada elde edilen veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş ve bulgular konu hakkında daha önce yapılmış araştırma bulgularına dayalı ilgili literatür bilgileri ve kuramsal bilgiler ile tartışılıp yorumlanmıştır.

Bu çerçevede öncelikle araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ait bulguların öğretmenlerin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna göre farklılığına ilişkin bulgulara ait tartışma ve yorumlara; ardından öğretmenlerin disiplin anlayışlarına ait bulguların öğretmenlerin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ait tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Ait Tartışma ve Yorumlar.

1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Mezun Oldukları Okul

Araştırma sorgulanan bir diğer problem alanı olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisinin mezun oldukları okula göre farklılaşma durumuna ait bulgular problem çözme becerisinin güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak kişisel kontrol alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisinin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda İşmen (2001), Sevgi (2004), Kösterelioğlu, (2007), Özgül (2009), Kesgin (2006), Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012),), Karaca, Aral ve Karaca (2013)ve Bozkurt (2003) tarafından yapılmış olan araştırmalarda da araştırmamız sonuçlarıyla benzer şekilde problem çözme becerisinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları mezun olunan okul türüne göre problem çözme becerisinin anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermekle beraber araştırmamızda Lisans ve Lisans Üstü mezunu öğretmenlerinin problem çözmeye Kişisel Kontrol alt boyutuna ilişkin farklılık bulunmuş olmasını Lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin sınıftaki sorunları algılama ve problem çözmeye için farkındalıklarının yüksek ve sınıfa daha kolay hakim olabilme becerileri ile açıklamak mümkündür. Bu bağlamda sorun çözmeye Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha çok kontrolü elinde tutabilme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Mesleki Kıdem Yılı

Araştırmamızda ulaşılan sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı ancak problem çözme becerisi açısından 2-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi açısından meslekte 1 yıl ve daha az süre deneyim sahibi olan öğretmenlerle meslekte 11-15 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarımız ilgili başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Özgül (2009),Keskin (2008),Güçlü (2003), Kösterelioğlu (2007), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012), Sevgi (2004), Karaca, Aral ve Karaca (2013) ve Serin (2006) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmamız bulgularıyla benzer şekilde problem çözme becerisinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Demirtaş ve Dönmez (2008) yapmış olduğu araştırmada mesleki çalışma süresi az olan öğretmenlerin, mesleki çalışma süresi fazla olan öğretmenlere oranla problem çözme becerisinin yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. bu bulgu araştırmamız bulgularıyla da örtüşmektedir. Bununla beraber Kesgin (2006) ve Güler (2006),yapmış

oldukları çalışmada araştırma bulgularımızın tersine öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir.

Araştırmamızda elde edilen mesleki kıdem yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek; mesleki kıdem yılı 1 yıldan az ve 11-15 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisinin düşük olması bulgusunu Gürbüz (2008) tarafından yapılan çalışmada vurgulandığı biçimiyle öğretmenlerin değişen dünya şartları dolayısıyla değişen eğitim uygulamalarına tam olarak yetişememesi sonucu oluşan mesleki tükenmişlikleri ve her geçen gün öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı öğretmenlerin almış oldukları eğitimin bu ihtiyaç ve problemleri karşılamada yetersiz kalması ile açıklamak mümkündür. Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düşük olmasını ise öğretmenlik uygulamasında geçirmiş oldukları sürenin mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlere oranla düşük olması ve dolayısıyla deneyim ve tecrübe eksikliği ile açıklamak mümkündür.

3. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Görev Yaptıkları Okul Türü

Araştırmamızda ele alınan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırmamızda ulaşılan bu sonuç farklı araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012) ve Özgül (2009) tarafından yapılan çalışmalarda araştırmamızla benzer şekilde problem çözme becerisinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kösterelioğlu (2007) tarafından okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da kurum türüne göre problem çözme becerisinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kesgin (2006) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak Aceleci yaklaşım ve Düşünsel yaklaşım alt boyutlarında Anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ortalamalarının Anaokulunda çalışanlara göre daha düşük, kaçınan yaklaşım için ise

ana sınıfında çalışan öğretmenlerin ortalamalarının anaokulunda çalışan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular konu hakkında yapılmış diğer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmış olması öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar farklı dahi olsa benzer problemler ve benzer sorumluluklarla karşı karşıya kalıyor olmaları ile açıklanabilir. Ancak bu sonuca dayalı olarak çalışılan okul türünden ziyade çalışma ortamından memnun olup olmama faktörünün problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir. Araştırma sonuçları çalışan okul türünün problem çözme becerisini anlamlı ölçüde farklılaştırmadığını göstermekle beraber bazı çalışmalar (Serin,2006) çalışma ortamından memnun olmanın problem çözme becerisini farklılaştırdığını ortaya koymaktadır. Serin (2006) tarafından yapılan bu araştırmada çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Mesleki Unvanları

Araştırmamızda ele alınan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki unvanlarına göre farklılaşma durumuna ait bulgular problem çözme becerisinin mesleki unvana göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızda ulaştığımız bu sonuç Özgül (2009) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Anılan bu araştırmada da araştırmamızla benzer şekilde problem çözme becerisinin mesleki unvana göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda ulaşılan sonuç ve konu hakkında yapılmış olan araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenliği asaleten yapıyor olmakla vekâleten yürütüyor olmanın mesleki sorumlulukları farklılaştırmadığı ve çalışma ortamlarında benzer rol ve sorumluluklar bekleniyor olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Ortaya çıkan bu durumun öğretmenin sınıfıta etkin bir unsur olarak yer alabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerektiği biçiminde değerlendirilebilir.

5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Eğitim Verdikleri Yaş Grubu

Araştırmamızda incelenen bir diğer problem alanı olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna

ait bulgular, eğitim verilen yaş grubuna göre öğretmenleri problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. İstatiksel açıdan bir fark bulunmamakla beraber, problem çözüme güven alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin, problem çözüme yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Her üç alt boyutta ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda yetersiz oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarımız ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarda problem çözme becerisinin eğitim verilen yaş grubuna göre araştırmamızda olduğu gibi farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak anlamlı bir farklılık bulunmamış olmakla beraber Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012), tarafından yapılmış olan araştırmalarda araştırmamıza benzer bir şekilde öğrencilerin yaş seviyesi arttıkça, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

6. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ve Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları

Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci sayıları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde, genel kanı öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamakla beraber sınıftaki öğrenci sayısı 21-25 arasında olan öğretmenlerin problem çözüme güven, yaklaşma – kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutları açısından problem çözme becerilerinde kendilerini yeterli algıladıkları, sınıftaki öğrenci sayısı düştükçe öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda kendilerini yeterli algılama oranlarının düştüğü tespit edilmiştir.

Konu hakkında yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğrenci sayısının öğretmenlerin problem çözme becerisini farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri üzerine yapılmış olan çalışmalara dayalı olarak ortaya çıkan konu hakkındaki genel kanı, kalabalık sınıflarda öğrenci sorunlarının da fazla olması sebebiyle öğretmenlerin öğrenci sorunlarını daha doğru ve gerçekçi bir biçimde

tanımlarına imkân kalmayacağı yönünde olsa bile, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin çok farklı özellik ve çeşitlilikte öğrenci problemleriyle uğraşmak zorunda kaldıkları bir gerçektir. Araştırmamızda ulaşılan bu bulguyu bu gerçeklik doğrultusunda ele aldığımızda kalabalık sınıflarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin problem çözmedeki becerilerinin sınıf içinde çok sayıda ve farklı çeşitlilikte öğrenci sorunu ile uğraşmaktan kaynaklı gelişmiş olduğunu, farklı sorunlarla uğraşmanın öğretmenlere problem çözme konusunda önemli bir tecrübe kazandırdığını söylemek mümkündür.

5.2. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarına Ait Tartışma ve Yorumlar

1. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Mezun Oldukları Okul

Araştırmamızda elde edilen öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mezun oldukları okula göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde ulaşılan sonuçlar ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışı açısından baskıcı ve itaat alt boyutları puan ortalamalarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, bunun yanı sıra eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutları açısından ise lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular değerlendirildiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere oranla sınıf içinde disiplin sağlamada daha az baskı ve itaate dayalı ve bunun yanı sıra daha eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir disiplin anlayışını benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular Çakır (2010) ve Esen (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla disiplin anlayışlarının eğitim durumuna göre farklılaşması açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Çakır (2010) ve Esen (2006) tarafından yapılmış olan araştırmalarda araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak lisans ve lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha esnek, daha az baskı ve itaate dayalı, özgürlükçü bir eğitim ortamından ve disiplin anlayışından yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Çerçi (2009) tarafından yapılan araştırmada disiplin yaklaşımlarının öğretmenlerin eğitim durumları ve mezun oldukları fakültele göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarımız ilgili araştırma bulguları ve konu hakkındaki kuramsal bilgiler açısından değerlendirildiğinde ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve lisans üstü

mezunu öğretmenlere oranla daha az baskıcı ve da az itaate dayalı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin yaklaşımlarını benimsiyor olmalarını ön lisans mezunu öğretmenlerin geçici olarak kadrolu öğretmenlerin yerine görev yapmaları, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarından ziyade, ilgi ve isteklerine göre hareket etmeleri şeklinde açıklamak mümkündür. Karadeniz ve Demir (2010), yapmış oldukları araştırmada ücretli öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na çalıştığından dolayı öğretmenlik rolü ile öğrenci arasında sıkışıp kaldıklarını adeta bir rol karmaşası yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

2. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Mesleki Kıdem Yılı

Araştırmamızda elde edilen öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mesleki kıdemlerinde göre farklılaşmasına ait bulgular incelendiğinde mesleki kıdem yılı 1 yıl ve daha az olan öğretmenlerin sınıf disiplininde daha az baskı ve otoriteye dayalı yöntemler kullandıkları, mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama konusunda daha çok baskı ve otoriteye dayalı yaklaşımları benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmamız bulguları mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin daha çok eşitliğe önem verdiklerini, bunun yanı sıra mesleki kıdem yılı 2-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmamız sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mesleki kıdeme göre farklılığı açısından baskıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin anlayışlarına ait öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olmadığını, ancak itaat alt boyutunda 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. 1 yıl ve daha az çalışma süresine sahip öğretmenlerin 2-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere oranla sınıf disiplininde itaate daha az önem verdikleri tespit edilmiştir..

Araştırmamızda elde edilen bu sonuçlar konu hakkındaki farklı araştırma sonuçları ve kuramsal bilgilerle karşılaştırıldığında; Çakır (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı, Tümkaya (2005) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anılan bu araştırmada araştırmamızda ulaşılan bulguların tersine 1-5 yıl

arası çalışma yılına sahip olan öğretmenlerin %73 gibi önemli bir kısmının katı bir disiplin anlayışına sahip oldukları, 21 yıl ve üzerinde çalışmış olan öğretmenlerin ise ancak %38 lik bir kısmının katı bir disiplin anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça daha demokratik bir disiplin anlayışına sahip oldukları vurgulanmıştır. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılmış olan bir başka araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki farklılık incelenmiş ve bu araştırma sonucunda da bizim araştırma sonucumuzla benzer biçimde öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha çok baskı, kontrol ve denetime dayalı disiplin modellerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamız sonuçlarını diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırıp değerlendirdiğimizde araştırmamızda ulaşılan mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha çok baskı ve itaate dayalı yöntemleri benimsemeleri ve ortalama 2 ile 10 yıl arası çalışma süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta eşitlik ve öğrenci merkezliliğe önem vermelerini Şişman ve Acat (2003) tarafından yapılmış olan araştırma da ulaşılan genç öğretmenlerde olan mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu ve öğretmenlikle ilgili niteliklere sahip olma düzeyi ile açıklamak mümkündür. Şişman ve Acat (2003)'a göre öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Bu nitelikler, öğretmenin mesleğini algılayışıyla doğrudan ilgilidir. Meslekle ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken, olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koyabilir.

Bulut (2000), yapmış olduğu araştırmada, 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınıftaki çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekte görev süresi arttıkça mesleki tecrübesinin artmasına karşılık yaşam streslerinin de arttığını; mesleki beklentilerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişiminin azalabileceğini belirtmiştir.

Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin sınıftaki çocuklarla daha az iletişim kurması, sınıf yönetimi sorunlarına neden olacaktır. Araştırmamızda elde edilen sonuca paralel olarak bu durum, mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin sınıfta disiplini

sağlamak için daha fazla baskı ve itaate dayalı yöntemlere başvurmalarına neden olarak açıklanabilir.

3. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Görev Yaptıkları Okul Türü

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutları açısından çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmamakta ancak itaat alt boyutunda çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anasınıfında görev yapan öğretmenlerin itaat alt boyutu puanları, anaokulu öğretmenlerinin itaat alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı düzeyde farklılık bulunmamakla beraber, eşitlik alt boyutu dışındaki baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutlarında anasınıfı öğretmenlerinin puan ortalamaları anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar anasınıfı öğretmenlerinin genel olarak sınıf disiplini açısından daha az baskı ve kontrole dayalı, daha az itaat, daha çok öğrenci merkezli olan bir yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bu bulgular Çerçi (2009), Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Anılan bu araştırma sonuçları da öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları ile disiplin yaklaşımları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular ve konu hakkındaki diğer araştırma bulguları bir arada değerlendirildiğinde, araştırmamızda elde edilen bu bulgunun bağımsız okul öncesi kurum olan anaokullarında görev yapan öğretmen ve idareciler arasında hiyerarşinin daha kontrolcü olduğu belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiye ulaşılabilirliğin diğer eğitim kurumlarına oranla daha kolay olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenci ve çalışan sayısı açısından küçük birimler olmaları ve velilerin okulla iletişim düzeylerinin diğer eğitim basamaklarına göre daha yoğun olması bu okul örgütlerinin dikkat çeken diğer özellikleri arasında sayılmaktadır. Anaokulunda çalışan idarecilerin okul öncesi alanı mezunu olmaları, mesleği her yönüyle tanımaları öğretmenlerden daha profesyonel işler beklentilerini sağlamaktadır. Bu durum öğretmenler üzerinde baskıya neden olmaktadır.

Genellikle İlköğretim okulları bünyesinde faaliyet gösteren anasınıfları, okul yöneticileri tarafından yeteri kadar denetlenmemekte ve idarecilerin çoğunluğunun okul öncesi öğretmeni olmaması nedeniyle anasınıflarında yapılan çalışmaları daha profesyonel bir biçimde değerlendirememeleri sonucunu doğurmaktadır.

4. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Kurumdaki Unvanları

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin disiplin anlayışlarının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutu açısından unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak, baskıcı ve itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin daha baskıcı ve itaati ön planda tutuyor oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çerçi (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle anılan araştırma sonucu disiplin yaklaşımlarının farklılaşması boyutuyla araştırmamız sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, ücretli öğretmenlerin sınıfta daha çok öğretmen üstünlüğüne dayalı öğretmen merkezli disiplin yaklaşımını benimsedikleri ancak bunu baskı ve itaate dayalı yöntemlerle ortaya koymama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenlerinin daha çok öğrenci üzerinde sıkı denetim ve otoriteye dayalı ancak öğrencilerin eşitliğine ve öğrenci merkezli uygulamalara önem veren bir disiplin yaklaşımına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular, konu hakkındaki kuramsal bilgiler ile karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşılabilir: bilindiği gibi davranış kazandırma süreci birbiriyle tutarlı ve kararlılığa dayalı bir dizi düzeltici davranışı gerektirmektedir. Özellikle okul öncesi çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin öğrencide kalıcı ve istendik davranışlar oluşturabilmesi için sınıf içi uygulamalarda eşitlikçi, tutarlı ve kararlı bir davranış örüntü ortaya koyması gerekir. Çünkü istendik davranışlar tutarlılık ve kararlılığın bir arada kullanıldığı ortamlarda oluşturulabilir. Bu sebeple alanında lisans ve lisans üstü eğitim almış olan okul öncesi öğretmenliği mezun olan öğretmenlerin öğrenciye davranış kazandırmada alanda eğitim almamış olan ücretli öğretmenlere oranla daha deneyimli ve bilgili olmalarının onları sınıfta otorite ve itaatin hakim olduğu ve bununla

beraber eşitli ve öğrenci merkezli yapının da korunduğu bir disiplin anlayışına yönelttiği söylenebilir.

5. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Eğitim Verdikleri Yaş Grupları

Araştırmamızda elde edilen öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre disiplin anlayışlarına ait bulgular incelendiğinde 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin sınıfta daha az baskı, itaat ve otoriteye dayalı disiplin uyguladıkları, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin sınıfta daha çok eşitliğe dayalı disiplin yöntemlerini kullandıkları, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin ise öğrenci merkezli disiplin uygulamalarıyla sınıfta disiplin sağlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin disiplin anlayışları alt boyutları açısından itaat ve eşitlik alt boyutunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış, baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutları açısından ise anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç incelendiğinde farkın baskıcı alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında; öğrenci merkezli alt boyutunda ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Bu ulaşılan bulgulara göre 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere göre sınıfta disiplin sağlamak için daha az baskıcı yöntemleri kullanmakta; 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ise 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere oranla daha çok öğrenci merkezli disiplin yaklaşımlarını kullanmaktadırlar. Ulaşılan bu bulguya göre 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere göre sınıfta disiplin sağlamak için daha az baskıcı yöntemleri kullanma nedeni olarak, küçük yaş grubu öğrencilerin okula uyumlarını daha kolay sağlamak, küçük yaş grubu öğrencilerin daha kolay yönlendirilebilir olması söylenebilir. Avcı ve Ersoy (1999)'a göre 4 yaşına gelen çocuklar "**kooperatif oyun**" denilen döneme girerler. Yani diğer çocuklarla birlikte oynayıp, oyun kurup, yaşadıklarını oyunlarına yansıtabilirler. 3 yaşa kıyasla daha sakin ve uyumlu bir döneme girerler.

Araştırmamızda ulaşılan bu bulgular konu hakkındaki kuramsal bilgiler ve ilgili araştırma bulguları doğrultusunda incelenmiştir. Çakır (2010) tarafından yapılmış olan

araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin disiplin yaklaşımlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

6. Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre sınıflarındaki öğrenci sayısı az olan (10-15) öğretmenlerin daha az baskıcı bir disiplin anlayışı sergiledikleri, sınıftaki öğrenci sayısının artmasına paralel olarak öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin sınıflarda daha az otorite ve itaate dayalı disiplin anlayışı uyguladıkları, ancak sınıf mevcudu arttıkça otoritelerinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin disiplin anlayışları açısından sorgulanan bir diğer problem olan öğretmenlerin eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin anlayışlarına ait alt boyut puan ortalamasına göre ise sınıf mevcudu 10-15 arasında olan öğretmenlerin daha eşitlikçi, ancak sınıf mevcudu 21-25 arasında olan öğretmenlerin ise daha öğrenci merkezli bir disiplin anlayışına sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçları itaat, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ancak baskıcı alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızda ulaşılan bulgular konu hakkında yapılmış olan diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında Tümkiye (2005), tarafından yapılan çalışmada da araştırmamızla benzer şekilde öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıflardaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anılan bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı arttıkça daha katı disiplin anlayışına sahip oldukları, öğrenci sayısı azaldıkça disiplin anlayışlarının daha demokratik olarak biçimlendiği tespit edilmiştir. Ancak Çakır (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda ulaşılan bulgular ve ilgili araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin daha az otorite ve baskı kullanarak daha demokratik yöntemlerle sınıf disiplini sağlamaya çalıştıkları, sınıftaki

öğrenci sayısı arttıkça uygulanan disiplin yöntemlerinin daha çok baskıcı daha az eşitliğe dayalı ve daha otoriter olduğu görülmektedir.

Ulaşılan bu bulgular sınıftaki öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak öğrencilerin problemlerinin çeşitliliğinin ve bireysel ihtiyaçlarının artması ve bununla paralel olarak öğretmenlerin bütün problemlere ayrı ayrı müdahale edememesi nedeniyle sınıftaki farklı sorunları baskı ve otorite kurmaya dayalı disiplin yöntemleriyle çözmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda ise öğretmenler çeşitli özellikler, ilgiler, problemler ve ihtiyaçlar açısından öğrencileri daha yakından tanıma şansına sahip olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da öğretmen hangi öğrenci için nasıl bir davranış değiştirme yöntemi kullanacağını daha kolay tayin edebilmektedir. Öğrencinin ihtiyacına uygun şekilde sınıfta eğitimsel düzenlemeler yapılabilmektedir. Böylesi bir ortam öğretmenlerin sınıfta çok fazla baskı ve otorite kullanmadan öğrenci merkezli ve eşitlikçi yöntemlerle sınıfta disiplin sağlmasını kolaylaştırmaktadır.

6. SONUÇVE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile problem çözmeye güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutları arasında anlamlı ilişki yoktur. Kişisel Kontrol alt boyutu açısından ise lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerileri ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksektir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamaları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamaları ile kurumdaki unvanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamaları ile eğitim verdikleri yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ortalamaları ile sınıflarındaki öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
7. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının baskıcı, itaat ve eşitlik alt boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden, öğrenci merkezlilik alt boyutunda ise lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

8. Okul Öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile disiplin anlayışlarının baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, itaat alt boyutunda ise 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin itaat alt boyutundaki disiplin anlayışları, 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığı, itaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin disiplin anlayışları anaokulu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
10. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark olmadığı, ancak baskıcı ve itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışlarının ücretli öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir.
11. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları açısından itaat ve eşitlik alt boyutlarında eğitim verilen yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, bununla birlikte baskıcı alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin disiplin anlayışlarının, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden, öğrenci merkezli alt boyutunda ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin disiplin anlayışlarının, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
12. Okul Öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları açısından itaat, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında sınıftaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak baskıcı alt boyutunda sınıflarındaki öğrenci sayısı 16-20 arasında olan öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki disiplin anlayışlarının, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırmamızda ulaşılan sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisinin mesleki kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim verilen yaş grubu, mesleki unvan ve çalışılan okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri üzerinde etkisi olabilecek başkaca faktörler konu hakkında yapılacak başka araştırmaların çalışma alanını oluşturabilir.
2. Araştırmamızda ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lisans ve lisansüstü öğretmenlere oranla problem çözme becerileri yönüyle daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ön lisans öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde yetersiz olmalarında etkili olan unsurların neler olduğuna ilişkin betimleyici çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma yalnızca okulöncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin problem çözme becerisinin farklı branşlardaki öğretmenler açısından düzeyini belirleyebilmek ve konu hakkında bir genellemeye varabilmek için farklı branşlardaki öğretmenlerin problem çözme becerilerini konu alan başka araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmamız sonucunda Okul öncesi öğretmenlerinden lisans ve üstü düzeyde eğitime sahip olan öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlamada ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha çok baskıcı ve itaate dayalı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Lisans ve üstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin sınıfta daha çok baskıcı disiplin uygulamalarına etki eden sınıf yönetimi becerilerindeki eksiklikleri ortaya çıkarmaya dönük farklı araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırmamız bulguları öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça sınıfta baskı ve otoriteye dayalı disiplin yöntemlerini kullanma oranlarının arttığını ortaya koymuştur. Disiplin uygulamalarındaki mesleki kıdem yılına bağlı olarak ortaya çıkan bu değişimin mesleki tükenmişlikle ilişkisi yönünden daha derinliğine çalışmaların yapılması gereklidir.
6. Bu araştırmada öğretmenlerin disiplin anlayışları öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeğine verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta oluşan farklı öğrenci davranışlarına nasıl tepki verdiklerini tespit etmek için

daha çok somut olaylara verdikleri tepkileri ortaya çıkarmaya dönük nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.

6.3.Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1.** Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının geliştirilebilmesi, daha az baskıcı ve daha çok öğrenci merkezli disiplin uygulamalarını hayata geçirebilmelerini sağlamak için öğretmenler alanında uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- 2.** Milli eğitim bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim müfredatına uygun, müfredattaki davranışsal amaçların kazanılmasına katkı sağlayacak ve öğretmenlerin davranışları yoluyla öğrencilerine model olmasına fırsat yaratacak farklı disiplin modelleri geliştirilebilir.
- 3.** Okul öncesi eğitim öğretmenlerini yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarının sorun çözme becerileri ve sınıf yönetimi becerilerini arttırmak için eğitim içerikleri bu konuları kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2002). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Edt: Hüseyin Kıran),Ankara: Anı Yayıncılık,
- Aksoy, N. (2002). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:147.
- Altuntaş, E. A. (2008). Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Altuntop, L. (2006). *Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Okullarındaki Disiplin Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Avcı, N., ve Ersoy, Ö. (1999). Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:144, 68-70.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). *Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*, İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*, (10. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bedoyere, Q. D. L.(1997). *Sorun Çözme Teknikleri*. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. F. A. Oğuzkan). 4. Basım. İstanbul: Meb Basımevi.
- Bozkurt, E. ve Üstün, A. (2003). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler”, *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı: 11 (1), 13-20.
- Bulut, Ş. (2000). *Altı Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri İle Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 27 (2) 123-155.
- Celep, C. (2002).*Sınıf Yönetimi Ve Disiplin*, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, R. Yıldız, Bıçakçı, M. Aral, N. Gürsoy, F. (2012).“Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14 Sayı 1 (85-98).
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çelik, A. K.(2008). *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Edt: Hüseyin Kıran), 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çerçi, H. Y. (2009).Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çetin, Y. (2002). İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Disiplin Problemleri, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Çiçekdemir, G. (2003). İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya Yönelik Tutumları, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Çinko, N. (2004). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Secondary School Teachers' Perceptions About Their Problem Solving Abilities. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9 (16), 177-198.
- Dirik, K. (2002). İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül Ve Ceza,, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Donald G Dutton. (1999) Traumatic origins of intimate rage. *Aggression and Violent Behavior*, sayı: 4,431-447
- Durukan, H. ve Öztürk, H. İ. (2005).*Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Düşek, G. (2008).2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği),Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Erden, M. ve Akman, Y.(1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğmuş, N. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Konya Örneği), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ergün M. (2011). *Zor öğrencilerle Başa Çıkma*, www.egitim.aku.edu.tr/sy10.ppt (erişim tarihi 27.10.2012).
- Esen, H. (2006). İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği), Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Essen, E. (1996). *Introduction To Early Childhood Education*, Boston: Dellmar Publishers.
- Fidan, N. Ve Erden, M.(1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Giray, N. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gordon, T. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Gökhan, S. (2007). İlköğretim Okullarında Uygulanan Disiplin Uygulamaları Veli Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güçlü, N. (2003). “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160: 272-300.
- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Gündoğdu, H. (2007). İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrencileri Üzerindeki Etkisi, Beykent Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürbüz, Z. (2008). Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güven D. E. ve Cevher, N.F. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18.
- Hemde, A.(2010). İlköğretim Okulları 1. - 5. Sınıflarda Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Tutumları, Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1983). The Development And İmplications Of A Personel Problem Solving Inventory. *Journal Of Counseling Psychology*, Sayı: 29, 66-75.
- Humpreys, T.(2001). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?*, (Çev: Berat Çelik) 2. Baskı, İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:13, S. 111-124.
- Kahraman, C. (2006). Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi Ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri- Edirne İli Merkez, Uzunköprü Ve Havsa İlçeleri Örneği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,Sayı:3 (2) ISSN: 2146-9199
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29(2),55-77.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Basımevi
- Kesgin, E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Denizli İli Örneği). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Keskin, G. ve Yıldırım, G. O. (2008). The Evaluation Of University Students İn Terms Of Problem Solving, Autonomy, Multiple İntelligences Based On Constructive Approach Norms. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9 (16), 67-88.
- Kılıç D.Ö. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Anlayışına İlişkin Görüşleri,, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Kısa. D. (2009). Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı, Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Koray, Ö. ve Azar, A.(2008). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi’’, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s.16(1), 125-136.
- Kounın, J. S. (1970). Discipline And Group Management İn Classroom, Holt, Rinehart, &Winston, New York.

- Kösterelioğlu, M.A. (2007). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kurtyılmaz, Y. (2005) Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler: (Anadolu Üniversitesi Ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Kundakçı, B. (2002). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Cezayı Tercih Nedenleri İle İlgili Tutumları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Küçükahmet, L.(1995).*Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2012). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*, (Çev: H. Arıcı Ve Arkadaşları), Ankara: Meteksan Yayınları.
- Oktay, A. (2002).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, (3. Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Olgun N, Kan Öntürk Z, Karabacak Ü, Eti Aslan F Ve Ark.(2010).Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Yıllık İzlem Sonuçları, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Sayı: 1, 188-194.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Özcan, H. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme Ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayınları

- Özgül, E. (2009).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri, *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:13.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sadık, F. (2004) Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar Ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 13, 88–97.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi, Çukurova Üniversitesi, Doktora Tezi, Adana.
- Sadık, F. Ve Doğanay, A. (2007). Güvengen (Atılğan) Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerine Etkisi, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Saracaloğlu A.S.,Serin O. ve Bozkurt N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:16,149-162.
- Sarı, E. (2005).*Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Ankara: Übl Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Kurallarla İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayıncılık

- Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerileri ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O.(2004). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:31, 80-88.
- Sevgi, M. (2004). İlköğretim Okulu Ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi
- Şahin, N., Sahin, N.veHeppner, P. P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory İn A Group Of Turkish University Students. *Cognitive Therapy And Research*, 17, 379-396.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 15, Sayı: 1.
- Şimşek, F. (2000).Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 13(1), 235-250.
- Taylan, S.(1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışmaları, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2005). *Sınıf Yönetimi*, (Edt: Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tomal, D. R. (1998). A Five-Styles Teacher Discipline Model. Annual Meeting Of The Midwestern Educational Research Association, Chicago, Illinois. October 14-17.
- Tomal, D. R. (2001). Discipline By Negotiation, Methods For Managing Student Behavior Lancaster: Technomic Publishing Co. Inc.
- TUNCA, M. M. (2004). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Ve Tükenmişlik İlişkisi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:44,S.549–568.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü.(1979)
- Uslu, M.(2005). *Anne Baba Eğitimi*, İstanbul: Elit Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2006).*Çocuk Eğitimi El Kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi

- Yılmaz, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül Ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yolcu, E.(195). Eğitimde Yaratıcılık Sorunu Ve Sanat Eğitimi, *İlköğretim ve Sorunları Sempozyumu*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2-3 Mayıs, Bolu.
- Yontar, A.(2007). Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Ziglar, Z. (1998). *Olumsuz Bir Dünyada Olumlu Çocuklar Yetiştirmek*, (Çev: E. Özlem Suer), İstanbul: Beyaz Yayınları.

EKLER**EK 1****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğretmenler,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma için hazırlanan soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için soruları dikkat ve içtenlikle cevaplandırmanızın önemi büyüktür. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Savaş SESLİ
Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1- En son mezun olduğunuz eğitim kurumu

- 1) Ön lisans
- 2) Lisans ve üstü

2- Meslek kıdem yılınız

- 1) 1 yıl ve daha az
- 2) 2-5 yıl
- 3) 6-10 yıl
- 4) 11-15 ve üstü

3- Çalıştığınız okul türü

- 1) Anasınıfı
- 2) Anaokulu

4- Kurumdaki unvanınız

- 1) Okul Öncesi Öğretmeni
- 2) Ücretli Öğretmen

5-Eğitim verdiğiniz yaş grubu

- 1) 4 yaş ()
2) 5 yaş ()
3) 6 yaş ()

6- Sınıfınızdaki օđrenci sayınız

- 1) 10-15 ()
2)16-20 ()
3) 21-25 ve փstü ()

EK 2

ÖĞRETMEN DİSİPLİN ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ

Elinizdeki ölçme aracı, öğretmenlerin disipline yönelik anlayışlarını ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçme aracında toplam 14 ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık olarak 15 dk dır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derede katıldığınızı ya da katılmadığınızı, karşısındaki kutucuğun içerisine (X)işaretleyerek belirtiniz

Teşekkür ederim.

	Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1) Öğretmenin, bir öğrenci ile anlaşmazlığa düştüğü durumlarda, bağırma hakkı yoktur.					
2) Temelde, insan olarak, öğretmenin öğrenciye yaptırım uygulayacak hiçbir üstünlüğü yoktur.					
3)Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.					
4) Bir öğretmenin öğrencilerine "sakar", "yaramaz", "tembel" gibi sıfatlarla tanımlamaya hakkı yoktur.					
5) Öğrenci yapması istenen etkinliği yapmadığında öğretmen ona güvenmeli ve hatasını düzeltmesi için ona cesaret vermelidir.					
6) Öğretmenin disiplini sağlayabilmesinin temel koşulu, koşulsuz itaati sağlamasıdır.					
7) Öğrenciler daha çok içgüdülerinin kontrolü altında olduklarından, sıkı bir şekilde kontrol edilmelidirler.					
8) Öğretmenin sınıfı disiplin altına alabilmesi için, öğrencilere kimin patron olduğunu kanıtlanması gerekir.					
9) Öğrenciler kendi adlarına karar verecek olgunlukta değildirler.					
10) Okulda disiplinin sağlanmasında, öğrencilerin de görüşleri dikkate alınmalıdır.					
11) Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.					
12) Öğretmenin tüm sınıfın kendisinden korkmasını sağlaması, disiplini sağlamada oldukça iyi bir yoldur.					
13) Müstehcen sözler söyleyen öğrenciler şiddetle cezalandırılmalıdır.					
14) Hata yapmalarını ve sınıfın huzurunu bozmalarını önlemek için, öğrencileri sık sık uyarmak gerekir.					

EK 3

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu kısımda sizden beklenen aşağıdaki durumlarda bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplandırmanızdır. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

"Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

DAVRANIŞLAR Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	0	0	0	0	0	0
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	0	0	0	0	0	0
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	0	0	0	0	0	0
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığının ayrıntılı olarak düşünmem.	0	0	0	0	0	0
5. Sorunları çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	0	0	0	0	0	0
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	0	0	0	0	0	0
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	0	0	0	0	0	0
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	0	0	0	0	0	0
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	0	0	0	0	0	0
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	0	0	0	0	0	0
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	0	0	0	0	0	0
12. Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	0	0	0	0	0	0
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	0	0	0	0	0	0
14. Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	0	0	0	0	0	0
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	0	0	0	0	0	0
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	0	0	0	0	0	0

DAVRANIŞLAR Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	0	0	0	0	0	0
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	0	0	0	0	0	0
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	0	0	0	0	0	0
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	0	0	0	0	0	0
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	0	0	0	0	0	0
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	0	0	0	0	0	0
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	0	0	0	0	0	0
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	0	0	0	0	0	0
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	0	0	0	0	0	0
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	0	0	0	0	0	0
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	0	0	0	0	0	0
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım bir sistematik yöntem vardır.	0	0	0	0	0	0
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	0	0	0	0	0	0
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	0	0	0	0	0	0
31. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	0	0	0	0	0	0
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	0	0	0	0	0	0
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	0	0	0	0	0	0
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	0	0	0	0	0	0
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	0	0	0	0	0	0

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Savaş SESLİ

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 1979 – Aybastı-ORDU

Medeni Durumu: Evli

Tel : 0505 510 61 08

e-mail: savsesli@gmail.com

Yazışma Adresi: savsesli@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Lisans	Gazi Üni. Gazi Eğt Fak. Eğt. Bil. Bölümü	
	Reh. ve Psiko. Danışmanlık Anabilim dalı	2002
Lise	Aybastı İmam Hatip Lisesi	1996

YABANCI DİL

İngilizce