

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI



**FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK
SEVİYELERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gülşen GÜN ÖZTAYKUTLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Birsen GÜZEL

İstanbul, 2014

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETMEYÖNETİMİ BİLİM DALI

**FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN OKUL
ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜK SEVİYELERİ İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gülsen GÜN ÖZTAYKUTLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Birsen GÜZEL

İstanbul, 2014



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1112.040101 numaralı öğrencisi **Gülşen GÜN ÖZTAYKUTLU**'nun "FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK SEVİYELERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 29.05.2014 tarih ve 2014/13 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **oybirliği** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **...kabel** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :14/07/2014

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen GÜZEL

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

ÖNSÖZ

Mesleki tecrübelerimle kazandığım birikimi artırmak ve daha iyi bir eğitimci olmak adına bu çalışmaya başladım. Çalışmamın bu konuda çalışmak isteyenlere örnek olmasından mutluluk duyacağım.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında ilgisini ve yardımlarını esirgemeyen, çalışmama yön veren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Birsen Güzel'e, manevi desteğiyle hep yanımda olan fikir ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan eşim Umut Öztaykutlu' ya, çalışmalarım boyunca hayatımı kolaylaştıran sevgili annem ve babama teşekkür ederim.

Gülsen Gün Öztaykutlu

İstanbul-2014

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	xiii
ÇİZELGELER.....	xiiiv

1. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Problem Cümlesi	3
1.4. Alt Problemler	3
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar.....	5

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1 Okul Öncesi Eğitim.....	6
2.1.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	6
2.1.1.2.Okul Öncesi Eğitimin Çocuk ve Toplum İçin Önemi.....	8
2.1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	9
2.1.1.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	11
2.1.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni.....	12
2.1.1.6. Türk Eğitim Sistemi İçinde Okul Öncesi Eğitim.....	15
2.1.2. Öğrenilmiş Güçlülük	19
2.1.2.1 Öğrenilmiş Güçlülüğün Türleri.....	23
2.1.2.2 Öğrenilmiş Güçlülüğün Etkileri	24
2.1.3 Problem Çözme Becerileri.....	26
2.1.3.1. Problem	26
2.1.3.2. Problem Çözme	27
2.1.3.3. Problem Çözme Aşamaları	29
2.1.3.4. Problem Çözme Becerisi ve Önemi	31

2.2.İlgili Araştırmalar	33
2.2.1. Öğrenilmiş Güçlülük İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	33
2.2.2. Problem Çözme Güçlülük İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34
3. BÖLÜM	
YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Evren	37
3.3. Örneklem	37
3.4. Veri Toplama Araçları	37
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.4.2. Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği.....	38
3.4.3.Problem Çözme Envanteri.....	38
3.5. Verilerin Analizi	39
4.BÖLÜM	
BULGULAR	41
4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgular...	41
4.2.Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	44
4.3.Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Bulgular	79
4.4 Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular	84
5. BÖLÜM	
SONUÇ ve TARTIŞMA.....	86
Sonuç ve Tartışma.....	86
KAYNAKÇA	92
EKLER.....	
EK I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	99
EK II: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE).....	100
EK III: ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ	102
EK IV: ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ.....	105
EK V: ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ İZİNİ	107

ÖZET.....	108
ABSTRACT.....	110

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Öz Kontrol Türleri	24
2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılım Sonuçları.....	41
3. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılım Sonuçları	41
4. Örneklem Grubunun Mezuniyete Göre Dağılım Sonuçları	42
5. Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılım Sonuçları.....	42
6. Örneklem Grubunun Çalıştığı Okul Türüne Göre Dağılım Sonuçları.....	43
7. Örneklem Grubunun Medeni Duruma Göre Dağılım Sonuçları.....	43
8. Kaçınan Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları...	44
9. Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	44
10. Değerlendirici Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	45
11. Düşünen Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları....	45
12. Planlı Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	46
13. Aceleci Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	46
14. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri....	47
15. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	47
16. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	48
17. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	48
18. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	49
19. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	49
20. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri....	50
21. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	50
22. Planlı Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	51
23. Planlı Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	51
24. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	52

25.	Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	53
26.	Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	53
27.	Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	54
28.	Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	54
29.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	55
30.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	55
31.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	56
32.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	56
33.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri..	57
34.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları....	57
35.	Acelecı Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları....	58
36.	Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri...	59
37.	Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	59
38.	Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	60
39.	Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	60
40.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
41.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	61
42.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	62
43.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	62
44.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
45.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	63
46.	Acelecı Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	64

47.	Kaçıngan Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	65
48.	Kaçıngan Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	65
49.	Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	66
50.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	67
51.	Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	67
52.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	68
53.	Düşünen Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	68
54.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri....	69
55.	Planlı Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	69
56.	Aceleci Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri....	70
57.	Aceleci Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları....	70
58.	Kaçıngan Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları.....	71
59.	Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları.....	71
60.	Değerlendirici Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları.....	72
61.	Düşünen Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları..	72
62.	Planlı Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları.....	73
63.	Aceleci Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları....	73
64.	Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	74
65.	Problem Çözme Becerilerini Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	74
66.	Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	75
67.	Problem Çözme Becerilerinin Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	75
68.	Problem Çözme Becerilerinin Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	76
69.	Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	76
70.	Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	77

71.	Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri..	77
72.	Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	78
73.	Problem Çözme Becerilerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları....	78
74.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	79
75.	Öğrenilmiş Güçlülüğün Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	79
76.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	80
77.	Öğrenilmiş Güçlülüğün Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	80
78.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları....	81
79.	Öğrenilmiş Güçlülüğün Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	81
80.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	82
81.	Öğrenilmiş Güçlülüğün Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	82
82.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	83
83.	Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Medeni Durumlara Göre t-testi Sonuçları.....	83
84.	Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Puanlarının Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları.....	84
85.	Öğrenilmiş Güçlülüğün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	85

ŞEKİLLER**Şekil****Sayfa**

1. Öz kontrol davranışını belirleyen etkenler arasındaki etkileşim..... 8

ÇİZELGELER

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1 : Okul öncesi eğitimde yıllara bağlı okullaşma Oranları.....	18
Çizelge 2.2 : Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılına ait resmi rakamlar.....	18

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimin sonucu olarak da hayatta pek çok problemle karşılaşır. Bu problemlerin kaynakları bireyin yaşadığı ve çalıştığı ortamlardır ve genel olarak sorunlar bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratırlar. Diğer yandan olumlu bir pencereden bakıldığında insan hayatı boyunca karşılaştığı problem kaynaklarından birçok şeyi öğrenir, tecrübeler kazanır ve olumlu yönde değişir.

Örgüt hayatında karşılaşılabilecek en önemli problemlerden biri stres olarak düşünülebilir. Stres, modern hayatın insanoğluna en büyük hediyelerinden biridir. Alan yazın incelendiğinde bu stresle başa çıkabilme becerisi olarak düşünülebilecek öğrenilmiş güçlülük kavramı karşımıza çıkmaktadır. Stresli yaşamla baş edilebilirliği belirten bilişsel bir yapı olan yeni kavramlardan birisi olan öğrenilmiş güçlülük, ilk kez Rosenbaum (1980) tarafından ele alınmıştır.

Eğitim sürecinde okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi, sistemin en temel ögesi olan öğretmene bağlıdır. Stres yoğun ortamlardan olan okulda öğretmenler, eğitim öğretim esnasında öğrencilerin kişisel sorunlarından da etkilenebilmektedirler. Bunun yanı sıra, kalabalık sınıflar, okulun sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve çevre ilişkileri stres yaratan nedenlerden olarak görülebilir. Dolayısıyla, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek bireylerin her türlü probleme karşı daha serinkanlı oldukları bilindiğinden bu bireylerin öğretmenliği daha rahat yapabileceği düşünülebilir. Bireyin yaşamla olan mücadelesinde kendini ortaya koymada belirleyici olan problem çözme becerisi son derece önemlidir. Becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme becerisi yüksek olan öğrenciler yetiştirmeye çalışır. Problem çözme özelliğine sahip bireylerin toplumu çok daha iyi bir konuma getireceği düşünülebilir. Bu durum kişinin kendi problemleriyle etkili bir biçimde mücadele edebilmesine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Öğretmen, okulda çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için en önemli kaynaktır. Öğretmen çevrede bulunan materyallerin ve durumların, öğrenme durumları haline getirilmesine ve duruma yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur. Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin önemi, okul öncesi eğitimde daha belirgin biçimde kendini gösterir. Zira okul öncesi eğitim insan yaşamının aileden sonraki en önemli temelini oluşturur. Çocuğun bu dönemdeki hayat deneyimleri geleceğini önemli ölçüde etkiler. Her işte olduğu gibi eğitim öğretim işinde de yaşamın akışının bir gereği olarak çeşitli sorunlarla karşılaşacaktır. Karşılaşılan güçlükler baş edilebilir nitelikte olduğu sürece başarı sürecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Modern çağda insanların gündelik hayatlarını en fazla etkileyen faktörlerden biri olarak görülebilecek stres ve stres kaynakları üzerinde çalışan Rosenbaum (1980) tarafından ortaya atılan öğrenilmiş güçlülük kavramı, genel anlamda bu stres ve stres kaynaklarıyla başa çıkmada kullanılabilecek bir stratejiyi tanımlar. Diğer yandan bir beceri olarak problem çözme, yeni problemlere sistematik bir açıdan bakabilmeyi sağlar. Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme becerileri birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak görülebilir. Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler bağlamında incelemekle ilgili literatüre katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Alan yazın incelemelerinde, öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme becerilerine ilişkin çalışmalara pek fazla rastlanmamıştır. Özellikle okul öncesi eğitim öğretmenleri dikkate alındığında bu iki değişkenin birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu eksiklik dikkate alınarak

bu çalışma planlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim programlarının müfredatlarının şekillendirilmesinde bir katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

1.3. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri iş deneyim yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri mezun oldukları eğitim kurumunun durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri çalıştıkları eğitim kurumunun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri evli olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri iş deneyim yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri mezun oldukları eğitim kurumunun durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çalıştıkları eğitim kurumunun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri evli olup olmama duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Okul öncesi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri öğrenilmiş güçlülük düzeyleri hakkında anlamlı bir yorumlama yapmamızı sağlayabilir mi?

1.5. Sayıtlılar

1. Örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler anket sorularına içtenlikle, doğru ve gerçekçi yanıt vermişlerdir.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
4. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2012–2013 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, uygulanan bilgi toplama aracı anketlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır olmalarını sağlanmayı amaçlayan eğitim süreci ve kademesidir.

Öğrenilmiş Güçlülük: Bireylerin istedik hedeflere ulaşmalarında duygu, acı, istenmedik düşünce gibi, içsel yaşam olaylarının bozucu, karıştırıcı etkisini kontrol edebilmek için başvurdukları bilişsel ve davranışsal yetenek dağarcığıdır. (Rosenbaum, 1980).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren resmî ve özel eğitim kurumu olarak işlenmiştir.

Problem Çözme: Kişinin sorunları belirleme ve etkili çözümler üretme becerisidir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitim, öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme becerilerine ilişkin kuramsal çerçeve yer almaktadır. Ayrıca, bu alanla ilgili alan yazında yapılmış araştırmalara da yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Ülkemizde “okul öncesi eğitim” kavramını, henüz ilköğretime başlamamış çocukların eğitim kurumunda aldıkları eğitim olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımda eksiklikler olsa da günümüzde 0-6 yaş çocuklarının gelişimlerini sağlamaya için yapılan sistemli, organize ve planlı olarak yapılan her türlü eğitim etkinliklerine genel olarak “okul öncesi eğitim” denmektedir.

Son yıllar da okul öncesi eğitim kavramı yerine, erken çocukluk eğitimi (EÇE)“ terimi de kullanılmaya başlanmıştır. Bu tanım, çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü diye olarak açıklanabilmektedir.

Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar olan döneme okul öncesi dönem, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de okul öncesi eğitim adı verilir. Bu dönemde okul öncesi eğitim kurumları, alanında uzman okul öncesi öğretmenler ile yaş grubunun gelişimine uygun eğitim materyalleri ve programlar sağlayarak öğrenme ortamını nitelikli hale getirip, çocukların gelişimini en iyi şekilde desteklemeye çalışırlar. (Oktay, 1990, s.151-160).

Okul öncesi eğitimin tüm yönleriyle ele alındığı XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanım ve kapsamı şu şekildedir: Okul öncesi eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların

bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Ural ve Ramazan, 2007, s.13-14).

Okul öncesi eğitim; zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişmelerini sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, onlara iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Ural, 2007)

Bir başka tanım ise, okul öncesi eğitim, “Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir” (Poyraz, 2001: 21).

Okul öncesi eğitim; 0-72 aylık yaş grubunu kapsayan gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanağı sunan yaratıcılık başta olmak üzere onların gelişmelerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusunun sosyal kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleriyle çelişmeyen bir anlayışla tanıtmaya çalışarak, isteğe bağlı planlı bir davranış kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir. (Oğuzkan ve Oral, 1997:2).

Okul öncesi eğitim aile içinde ya da kurumlarda verilmektedir. İlk olarak çocuğun gelişiminde ailesi, etkili olmakla fakat daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Daha sonra okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşlılarıyla kendi çevrelerini oluşturmaları, gelişmelerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam olarak hayatlarına girmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve çocuğa verilen mekan sistemli, planlı, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini destekleyen nitelikte olduğundan kurumlarda verilen okul öncesi eğitim önem taşımaktadır. Okullardaki öğretmenler ve eğitimciler profesyoneldir ve bu mesleğin eğitimini almış

olması gereklidir ve fiziksel ortam çocukların gelişim ihtiyaçları ve öğrenme durumları dikkate alınarak tasarlanmıştır (Kıldan, 2010, s. 119).

0–6 yaş aralığı çocuğun temel alışkanlıklarını kazandığı, karakterin oluştuğu ve kişilik yapısının şekillendiği yıllardır. Çocuğun gelişimindeki bu değerli dönemi en iyi şekilde değerlendirmek için, çocuğun üç-altı yaş aralığında okul öncesi kurumuna gitmesi oldukça önemlidir (Siva, 2008, s. 2-3).

Okul öncesi çağı çocuklarına bakım ve eğitim hizmeti veren farklı kurumlar vardır. Bu kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından farklı isimlerle vardır. Kreş, yuva, anaokulu, anasınıfı, gündüz bakım evi ve benzeri isimler almaktadırlar. Kurumlar iki kurum başlığı altında ayrılmaktadır. Birincisi, Mili Eğitim Bakanlığı bağlı olarak, bağımsız anaokulları (3-6 yaş) ve ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları (5-6 yaş) kız meslek okulları bünyesindeki uygulama anaokulları ve uygulama anasınıfları vardır. İkincisi ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgenme Kurumu" na bağlı olarak çocuk yuvaları (0-12 yaş) ve kreş ve gündüz bakım evleri (0-6 yaş), çocuk kulüpleri ise hizmet vermektedirler.

2.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk ve Toplum İçin Önemi

Okul öncesi dönem çocuk için son derece önemlidir. Çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve bedensel gelişiminin büyük çoğunluğunu bu dönemde gelişir. Okul öncesi eğitim, çocuklara erken yaşlardan itibaren daha iyi gelişme imkânları sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak ve nitelikli insan potansiyelini gerçekleştirmek bakımından önemlidir.

Eğitimin hedefin de etkin birey, etkin vatandaş yetiştirmek vardır. Bu süreç içinde çocuğun, kendi bireyselliği korunmalı aynı zamanda, toplumla bir bütün hâlinde ve toplumun gelişmesine faydalı olması da sağlanmalıdır. Bu hedefe ancak, eğitime okul öncesi yıllarından başlayarak mümkün olabilir. Okul öncesi yaşlarından itibaren çocukların büyüme, gelişme ve öğrenme ortamlarını nitelikli hâle getirmek gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer

yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır. Okul öncesi eğitimin toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında çok önemli bir sorumluluğu olduğu bilinmektedir (Aydın, 2006).

Sanayileşme sürecine girilmesi ve kadının çalışma hayatında yer alması, okulöncesi eğitime olan ilgiyi ve önemi arttırmıştır. Her şeyin hızla değiştiği bu dönemde artık okulöncesi eğitim kurumları bir bakım yeri olarak görülmekten çıkmış ve eğitim kurumu olarak görülmeye başlanmıştır. Aileler, eğitimin temellerinin okulöncesi dönemde atıldığını fark etmiş, eğitimin gerekliliğinin farkına varmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğa sunduğu doğal ortamlar ile akranları ile arkadaşlık kurma ve sürdürme şansı vermekte, bu sayede toplumsallaşmanın adımı aileden sonra en önemli adımı olarak atılmış olmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocukların eğitim hedeflerini belirlerken, çocuğu tek başına düşünmek yanlıştır, çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür. Çocuğun gelişimini aile çevresinden soyutlamak imkânsız olduğundan, aile çocuğun tüm gelişiminde önemlidir. Bu durumda okulöncesi eğitimde, okul- aile işbirliği ve aile katılımı gibi konular oldukça önem kazanmaktadır (Çulhaoğlu İmra, 2009, s. 10- 11).

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en yoğun olduğu dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle bu dönemdeki eğitim bilinçli bir şekilde planlanmalı, tesadüflere bırakılmamalıdır. Bu konuda öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen sınıfta aynı anda hem lider, hem disiplin sağlayan kişi olmanın yanında sınıfı canlı tutan, öğrencilerin öğrenme isteğini arttırıcı önlemleri alan, plan program yapan, değerlendirme yapan kişidir (Oktay, 1991, s.187-193).

2.1.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Dünya okul öncesi eğitim örgütü (OMEP)" nün uzun yıllar başkanlığını yapmış olan ünlü uzman Mialaret, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçları üç başlıkta toplamaktadır. (Oktay, 1991);

- Toplumsal amaçlar: alışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftan çocuğa eğitim imkanı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak,
- Eğitici amaçlar: Dil- iletişim, duygu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi,
- Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar: Çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin, çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak, onun herhangi bir eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20. maddesine göre okulöncesi eğitimin amaçları şunlardır (Yıldırım, 2008, s. 93):

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilköğretime hazırlamak,
- şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul ncesi eğitimin amaçlarını, genel bir bakış açısıyla şöyle sıralanmaktadır (etinkaya, 2006, s. 6):

- İy ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak,
- Okulda, oyun yerinde, genel olarak çevrede çıkabilecek kazalara karşı uyanık ve tedbirli olmayı öğretmek,
- ocuğu özendirecek, ürkütecek, yaratıcılığı kreltecek, korkutacak, güvensizliğe itecek, sevgiden yoksun duruma getirecek tutum ve davranışlardan uzak tutmak.
- Birlikte oyun, yardımlaşma, iş yapma, dinlenme alışkanlıklarını vermek,

- Başarısız da olsa işe, oyuna, konuşmaya, eğlenmeye yeniden başlama güven ve cesaretini vermek,
- Arkadaşlarına saygı, anlayış, güler yüz göstermesi gerekliliğini benimsetmek.
- Dürüst ve sözüne güvenilir olmayı öğretmek,
- Herhangi bir durumda kendini savunma, düşüncesini açıklama, görüş ve duygularını dile getirebilme olanaklarını kazandırmak,
- Gerektiğinde grubun çoğunluk kararına saygılı olmasının önemini benimsetmek,
- Oyun ortamında çeşitli meslekleri tanıtmak.
- Yaptığı her işin dikkatli, özenli, düzgün ve temiz olması alışkanlığını edinmesine olanak sağlamak ve yardımcı olmak,
- Kendisinin ve çevresinin eşyasını, oyun araç ve gereçlerini özenli biçimde kullanıp koruması gerektiğini benimsetmek ve uygulatmak,
- Zamanı ve olanakları yerinde kullanmanın önemini öğretmek,
- Tutumlu olmanın yollarını öğretmek,

2.1.1.4. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri; 06/09/2008 tarihli Resmi Gazete de yayınlanan Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği" nin 7. maddesinde şöyle yer almaktadır (MEB 2008):

Madde 7. Okul öncesi eğitiminde:

- Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.
- Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.

- Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.
- Çocukların kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.
- Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır.
- Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir. Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır.

2.1.1.5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

Bir anaokulunda en önemli öğretmendir. Okul öncesi öğretmeni, annesinden ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. Çocuk için öğretmen, hem oyun arkadaşı, hem öğretici, hem eğiten, hem de seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır (Oktay, 1999). Okul öncesi eğitimde öğretmene verilen ve ondan beklenen roller de değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır.

Okul öncesi öğretmeninin öncelikle sahip olması gereken özelliklerini şöyle sıralayabiliriz;(Acun ve Erten, 1993)

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmalı,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve birçok eğitim materyalini temin edebilecek beceriye sahip olmalı,
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmalı,
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmalı,
- Çocukça davranışlardan sıkılmamalı,
- Sabırlı şefkatli olmalı,
- Sorumluluk sahibi olmalı,
- Çocukta çok küçükte olsa ilerlemeyi görebilmeli (dikkatli ve iyi bir gözlemci olmalı),
- Yaratıcı olmalı,
- Yeniliklere uyum sağlayabilmeli,
- Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olmalı,
- Türkçeyi iyi ve güzel konuşmalı,
- İletişim bilgilerine sahip olmalı,
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmalı,
- Hoşgörülü ve esnek olmalı,
- Dış görünüşüne dikkat etmeli (temiz, düzenli ve rahat giyimli olmalı),
- Güvenilir olmalı,
- Kayıtları tutabilmeli, çocuk ve aile hakkında bilgileri toplamalı ve güvenli bir şekilde saklayabilmeli,
- Doğru ve çabuk kararlar verebilmeli,
- Peşin hükümlü olmamalı,
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmalı,
- İyi bir rehber olmalı,
- Kendisini geliştirmeye ve bilgisini arttırmaya istekli olmalı,
- Alanında yüksek öğrenim yapmış olmalı,
- Çocuk psikolojisinden anlamalı,

- Güler yüzlü, sevecen olmalı,
- Sosyal bir kişiliğe sahip olmalı,
- Ses tonu kulağa hoş gelmeli,
- Ruh ve beden sağlığı yerinde olmalı,
- Yönetime karşı sorumluluğun bilincinde olmalı, çalışma arkadaşları ve çevresiyle iyi ilişkiler içinde olmalı,
- Düzenli ve tertipli olmalı,
- Gerektiğinde ani kararlar verebilmeli
- Velilerle işbirliği içinde olmalı,
- Alanı ile ilgili yayınları takip etmeli, seminer ve kurslara katılmalı,
- Öğrencileri tanıma tekniklerini iyi bilmeli, gerekli dosyaları tutmalı ve sonuçlandırmalı,
- Çocukta güven duygusunu geliştirebilmeli,
- Çocuğu motive ederek ve överek başarıya yönlendirmeli, davranışlarını sabırla karşılayıp, onu iyiye güzele, doğruya yöneltip her akşam mutlu bir şekilde tekrar okula gelme özlemi içinde evine gönderebilmelidir.

Okul öncesi öğretmeninin sorumlulukları ve görevlerini şöyle sıralayabiliriz.

- Barış dolu, sakin bir sınıf ortamının yaratılmasında yol gösterir,
- Örnek davranışlar sergiler,
- Çocukların, olumlu dost ilişkiler içinde etkinliklere yönelmesini sağlar,
- Çocukların sosyal değer ve kurallara uygun davranışlar geliştirmesine çalışır,
- Çocukların kendilerini tanımalarına, duygularını anlamalarına yardım eder,
- Çocukların sorumluluklar yüklenmelerine olanak tanır ve bu sorumlulukları nasıl yürüttüklerini izler ve ödüllendirir,
- Çocukların sorunlarının çözümünde, uyarıcı ve eğitici bir tutum içindedir,

- Anaokulunun günlük plan ve programlarını yönetici denetiminde hazırlar ve uygular,
- Çocukların kendilerini, müzik ya da diğer sanatsal etkinlikler aracılığıyla açığa vurmaları için yaşantılar düzenler,
- Çocukların doğa koşullarını ve fiziksel olayları anlamalarında yardımcı olur,
- Temel kavramların geliştirilmesini kolaylaştıracak araçlar planlar ve geliştirir,
- Okul yaşamı için gerekli sosyal alışkanlıkları oluşturmaya çalışır.
- Çocuklarda öğrenme isteğini güdüler ve öğrenme yollarını bulmalarında yardımcı olur.
- Çocukları gözler; gelişim kayıtlarını tutar. Sağlık kontrollerini yaptırır; fiziksel gelişim aşamalarını saptar ve dosyalar,
- Günlük ve haftalık besin tablosunu okul sağlık uzmanı ile işbirliği içinde hazırlar ve yöneticinin denetiminden geçirir.
- Çocuk etkinliklerinde kullanılacak araç ve gereçleri seçer; yeni araç ve gereçlerin planlanması, yapımı ve onarımı işlerinde, diğer görevli personelle işbirliği yapar,
- Yönetici ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. Temizlik ve beslenme işlerinde görevli personeli çocuklarla olan etkileşimlerinin eğitsel sonuçları konusunda uyarır. Onlarda okulun eğitim anlayışı ve tutumu doğrultusunda davranış değişikliklerini oluşturmaya çalışır.
- Ailelerle işbirliğinin, çocuklara sağlayacağı sayısız yararının bilinci içinde, ana babaya sıcak bir ilgi ve yakınlık gösterir.
- Gerektiğinde çocukların bakım ve beslenme işlerinde görevli personele yardım eder (Oğuzkan ve Oral, 2002).

2.1.1.6. Türk Eğitim Sistemi İçinde Okul Öncesi Eğitim

Türk Eğitim sistemi yasalarla belirlenmiş genel ve özel amaçlar doğrultusunda işlevini sürdürmektedir. Eğitim sisteminde çeşitli kademeler vardır.

Eğitim sistemindeki kademeler;

- Okul öncesi eğitim
- İlköğretim birinci kademe (ilkokulların eğitimi)
- İlköğretim ikinci kademe (ortaokulların eğitimi)
- Ortaöğretim (lise eğitimi)
- Yükseköğretim (Üniversite eğitimi)

Okul öncesi eğitiminin Türkiye de ki tarihsel gelişimine şöyle bir bakacak olursak, 1816 yılında 3-6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları açılmıştır. Osmanlı Devleti döneminde ise Sıbyan Mektepleri" nin açıldığı görölmektedir. 1915 yılında "Ana Mektepleri Nizamnamesi"nin yürürlüğe girmesi ile ölkemizde anaokulları açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir (OOGEM, 2010).

Cumhuriyet" in kurulduğu sıralarda Cumhuriyet" in getirdiklerine ayak uydurulabilecek insanlara ihtiyaç duyulduğu için ilköğretime ağırlık verilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ailelere ve yerel yönetimlere bırakılmış ve 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan karar ile, bütçe imkanlarının anaokulundan ilkokula kaydırılacağı bildirilmiştir. Bu nedenle anaokulları kapatılmıştır. Yalnızca çocuklarını kimseye bırakmayacak annelerin olduğu yerlerde açılabileceği bu şartlara uymayan annelerin çocukları alınırsa kurumun kapatılacağı bildirilmiştir. Hayatını işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak, yedirmek, içirmek, giydirmek ve terbiye etmek için 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından çocuk yuvası açılmıştır.

1961-1962 öğretim yılına kadar da resmi ana sınıfı, anaokulu açılmamıştır. Bu dönemde 10 ilde ana sınıfı açılmış ve 20 ilkokul öğretmeni atanmıştır. 1960 yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren "222 Sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu" nun da okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim

çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması Hükümet programlarında, Kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim şûralarında ele alınmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”nda Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Daha sonraki yıllarda Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 Sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (OOGEM, 2010).

Son yıllarda okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik uygulanan projeler neticesinde okulöncesi eğitim gelişme göstermiştir. Türkiye” de okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 1960-1961 yılından sonra hızla artmaya başlamış ve 2006-2007 yılında 20675 kurum, 24775 öğretmen, 640849 öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Yapılan, yürütülen ve hazırlanan projeler ve Okul Öncesi Eğitim” i yaygınlaştırma çalışmaları sonucu önümüzdeki yıllarda OÖE kurum, öğretmen ve öğrenci sayılarının daha da artacağı söylenebilir. Türkiye” de okulöncesi eğitimin verildiği kurumlar şunlardır (Akçay, 2006):

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - Bağımsız anaokulları (37–72 aylık çocuklara yönelik)
 - İlköğretim bünyesindeki anasınıfları (61–72 aylık çocuklara yönelik)
 - Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları
2. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - Çocuk yuvaları
 - Çocuk bakımevleri
 - Çocuk kulüpleri
 - Çocuk evleri
3. Üniversitelerin bünyelerindeki okulöncesi eğitim kurumları

4. Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
5. Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okulöncesi eğitim kurumları

Okulöncesi eğitim tam gün ya da yarım gün olarak uygulanır. Özel kuruluşlara bağlı okulöncesi eğitim okulları paralıdır. Resmi okullarda ise temel eğitim giderleri (öğretmen ücretleri, bina vb.) dışındaki giderler için Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin belirlediği çerçevede belli bir oranda ücret alınır (Yıldırım, 2008, s.92)

Okul öncesi eğitimde mevcut duruma baktığımız da, okul öncesi eğitime gereken önemin verilmemesi nedeniyle, 2000'li yılların başında dahi Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı ancak %10'lara ulaşabilmiştir. (Akt KÖKSÜZER, 2013) Geçtiğimiz yıllardaki ve 2012-2013 yılları arasında 4-5 yaş okullaşma oranı Çizelge 2,1'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1: Okul öncesi eğitimde yıllara bağlı okullaşma oranları.

Eğitim-Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı
2009-2010	38,55
2010-2011	43,10
2011-2012	44,04
2012-2013	55,35

Geçtiğimiz dört yılın oranlarına göre, 2012-2013 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı en fazla artışı göstermiştir. Bu eğitim yılında 4-5 yaş çocukların okullaşma oranı %55,35'dir.

Çizelge 2.2: Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılına ait resmi rakamlar.

Okul Türü	Okul-Sınıf Sayısı	Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi Eğitim (Resmi + Özel)	27.197	1.077.933
Okul Öncesi Eğitim Resmi	23.556	953.209
Okul Öncesi Eğitim Özel	3.641	124.724
Anaokulları Toplam (Resmi + Özel)	3287	275.777
Bağımsız Anaokulu (Resmi)	1884	219.536
Özel Anaokulları Toplamı (Özel)	1403	56.241

Çizelgeye göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de toplam 30.484 okul öncesi eğitim veren kurumda 1.353.710 öğrenci eğitim görmüştür. Ayrıca çizelgeden anlaşılacağı üzere, Türkiye’de okul öncesi eğitimi veren kurumların çoğu resmi kurumlardır. (Akt. KÖKSÜZER, 2013)

2.1.2. Öğrenilmiş Güçlülük

Modern çağda insanların gündelik hayatlarını en fazla etkileyen faktörlerden biri olarak görülebilecek stres ve stres kaynakları üzerinde çalışan Rosenbaum (1980) tarafından ortaya atılan öğrenilmiş güçlülük kavramı, genel anlamda bu stres ve stres kaynaklarıyla başa çıkmada kullanılabilecek bir stratejiyi tanımlar. Ona göre bu kavram, duyguların, düşüncelerin, acının ve istenmeyen olumsuz düşüncelerin kontrolünde kullanılan bilişsel bir beceridir ve düşünsel ve sosyal güçlülük anlamlarına gelmez. Diğer yandan Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğün strese neden olan olayların birey üzerinde yaratacağı etkileri kontrol etmede kullanıldığını dikkat çekmektedir.

Davranış tedavileri ile ilgili yapılmış ilk çalışmalarda öz denetleme becerileri (self-control) ile belirtilen öğrenilmiş güçlülük kavramı, Rosenbaum’un geliştirdiği “Öz Denetleme Ölçeği” ile incelenmiştir. Daha sonra öz denetleme kavramını daha da geliştiren Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramını ortaya atmıştır. Dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak, Rosenbaum’un incelemesine göre öğrenilmiş güçlülük kavramının, kendini denetlemenin tersine, içsel isteklerin kendi kendine sınırlanması gibi bir anlamı yoktur (Rosenbaum, 1980).

Dağ (1990) kişisel gelişim süreci bağlamında öğrenilmiş güçlülük yetisinin oluşumunda yaşamın sürdürüldüğü kültürel çevre ve aile ortamındaki yaşam örüntülerinin niteliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun bireylerin geçmiş yaşantıları, değerleri, bağlılıkları, genel duygusal durumları ve bilişsel süreçlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Dört temel öz denetleme becerisini içeren öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin ilkeler aşağıdadır.

1. Anlık istekleri erteleyebilme,

2. Bireyin iç kontrol mekanizmasına dair genel inancı,
3. Duygusal ve fiziksel tepkileri denetleme yetisi,
4. Problem çözme becerilerinin uygulanması (Rosenbaum, 1980).

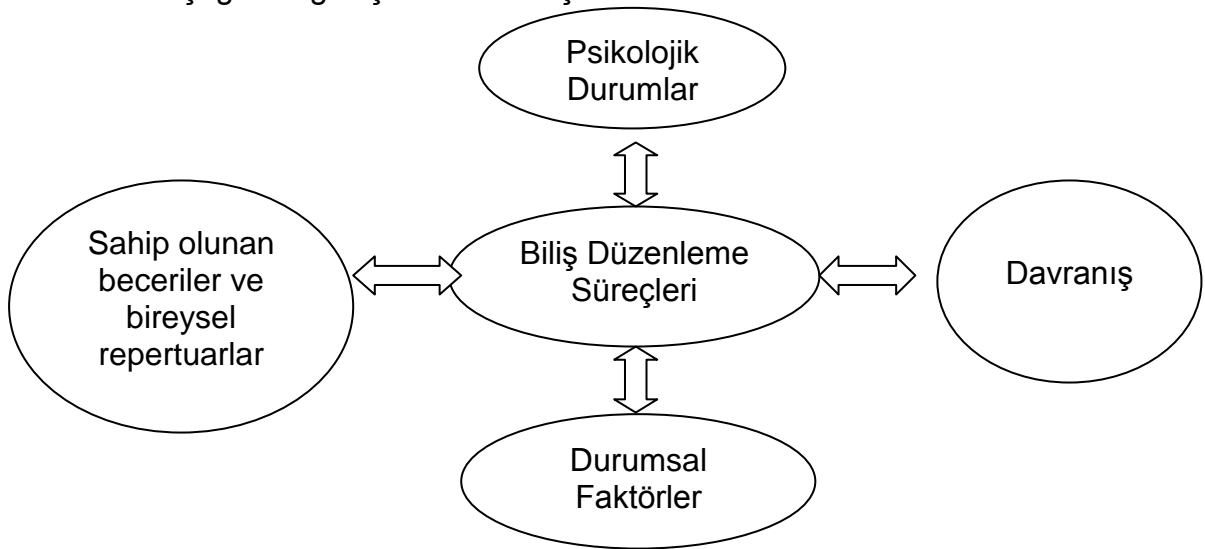
Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı gibi öz denetleme yalnızca davranışların kontrol edilmesi süreci değil, bireyin kendi duygu ve düşünceleri üzerinde de değişiklik yaparak kendini kontrol edebilme süreci olarak düşünülebilir. Bu noktada, davranış terapistleri tarafından ele alınmış öz denetleme kavramı ve söz konusu süreci açıklamaya ilişkin farklı teorik yaklaşımlara değinilebilir. Bunlardan birincisi, Kanfer'e (1970) ait olan "*Etkileşimsel Model*"dir. Bu modelde, birbiriyle etkileşen üç değişken ele alınır. Bu değişkenler; kendi davranışlarının düzenlenmesi sürecinde "*kendini izleme*" (self-monitoring), "*davranışlarını düzenleme*" (self-regulation) ve "*kendini güçlendirme*" (self-reinforcement) aşamalarından oluşmaktadır. Kendini izleme aşaması, düşünerek ve dikkatli olarak bireyin davranışlarına devam etmesini içermektedir. Kendi davranışlarını düzenleme, gösterilen davranış için bireyin standartları ve kendini izlemeden elde edilen bilginin karşılaştırılmasını içermektedir. Kendini kuvvetlendirme aşaması ise, öz-değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilere bireylerin gösterdikleri tepkiler anlamına gelmektedir. Bu aşamanın temel fonksiyonu motive edici olmasıdır.

Davranış terapistleri tarafından ele alınmış öz denetleme kavramına ilişkin teorik yaklaşımlardan ikincisi Bandura'ya (1977) aittir. Bireyin öz davranışlarını düzenlemesini etkileşimsel bir modelle ele alan Bandura (1977) sistemi güdüleyen olgular üzerinde durmuştur. Bandura'nın (1977) özyeterlilik (self-efficacy) kavramı, kişinin davranışını yönlendiren bilişsel yapılardan birini oluşturur. Rosenbaum (1983) söz konusu yapıyı öğrenilmiş güçlülük olarak nitelemiştir.

Rosenbaum ve Ben-Ari-Smira (1986) ise Kanfer ve Bandura'nın kendi davranışlarını düzenleme modellerini temel alarak "*Bilişleri Düzenleme Süreci (BDS)*" modelini geliştirmişlerdir. Bu kavramı öne süren Rosenbaum ve Ben-Ari Smira'ya (1986) göre, kişilik ya da davranışsal kaynak ile BDS birbirinden ayrılmaktadır. BDS, kişilerin davranışlarını düzenledikleri süreçleri düzenleme işlevine sahip bilişsel kaynaklardır. Bu kaynaklar olayları

denetlemeyi, olaylara anlam kazandırmayı, ne olduğuna dair nedensel yüklemeye yapmayı ve gelecek için beklentiler geliştirmeyi içerir. BDS kaynağı bireylerin durumlara verdikleri tepkileri düzenler ve aynı zamanda diğer kişilik kaynakları ve davranışın durumsal ve fizyolojik belirtileri ile etkileşim içindedir.

Biliş düzenleme süreci, Rosenbaum ve Ben-Ari-Smira (1986) tarafından aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.



Şekil 1. Öz kontrol davranışını belirleyen etkenlerin arasındaki etkileşim.

Akt. Öztürk (2006): s:25

Şekil 1'de Rosenbaum'un modeline göre öz kontrol davranışını karşılıklı olarak belirleyen faktörlerin arasındaki etkileşimde kendini düzenleme davranışının belirleyicileri olarak psikolojik durumlar, durumsal faktörler, sahip olunan beceriler, biliş düzenleme süreci ve davranış görülmektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1986).

Durumsal değişkenler bireylerin çeşitli girişimlerden vazgeçip vazgeçmediklerine ilişkindir. Bu girişimler amaçlara ulaşmak ya da amaçların yeni olup olmadığını araştırmak, alınan geri dönüşümlerin çeşidine dayanarak daha ödüllendirici amaçlara yönelmek olarak düşünülebilir. Durumsal faktörler, süreci düzenleyen bilişler ve öz kontrolün belirleyici faktörleridir ve çevredeki değişimlere dikkat etmede bireylerin becerisini ve onlarla başa çıkmada bireyin yeteneğini kendi kendine değerlendirmesini

etkilemektedir (Rosenbaum, 1980). Bireyin öz-kontrol davranışının yerine getirilmesindeki repertuarı bireyin sosyal ve fiziksel çevresi ile daimi ilişkisinden dolayıdır. Kişilik repertuarı iyi öğrenilmiş davranışlar, bilişler ve etkilerden oluşan bir settir. Kişilik değişkenlerinin bireyin, davranışlarının çıktılarını kontrol etme becerisine olan inancını etkilediği varsayılmaktadır. Bireyler olası durumsal taleplerle başa çıkmada gerekli becerilere sahip olmak için bu becerilere başvurmanın etkili olduğunu düşünmedikçe başvurmayacaklardır. Diğer bir deyişle, güçlülüğü yüksek bireyler yüksek öz-yeterlilik becerilerine sahip olacaklardır ve başa çıkmak için uzun süre ısrarlı olacaklardır (Öztürk, 2006). Rosenbaum ve Ben-Ari'ye göre (1985) yüksek öğrenilmiş güçlülüğü olan bireyler, başarılı olduklarında, bu başarının kendi çabaları sonucu olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra, bu kişilerde daha çok başarıya azmi olduğunu ve karşılaştıkları engeller olmasına rağmen amaçlarına ulaştıklarını belirtmektedirler (Akt: Kenneth, 1994).

Yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip kişiler, kendi kendilerini daha olumlu ifade etme ve problem çözme stratejilerini kullanır, memnuniyeti erteleyebilir ve başka öz yönetim işlemlerini kullanabilir (Yalçın, 2007). Rosenbaum (1983) öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan bilişsel becerilerin kişide bir dağarcık halinde bulunduğunu ve tümüyle öğrenme yaşantıları sonunda ortaya çıktığını savunmaktadır. İçsel bir olgu tarafından başlatılan ve bu olgunun söz konusu davranışı gerektiren durumdaki negatif etkiyi azaltması bir davranışın bu kategoride sayılabilmesi için önemlidir. Bu durum, kişinin kendi içsel olgularını kendi kendine izleyebilmesini, değerlendirebilmesini ve duyguları anlamlandırabilmesini gerektirmektedir.

Kişilerin stresli bir durumla etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacaklarına olan inancı olarak ifade edilen öz yeterlilik inancının da öğrenilmiş güçlülükten etkilendiğini belirten Rosenbaum (1980) kişilerin yeni bir durumla karşılaştıklarında öz yeterlilikleriyle değerlendirme yaptıklarını, öğrenilmiş güçlülük davranışlarını başarıyla kullandıklarında ise öz yeterlilik inançlarının arttığını belirtmektedir (Akt: Coşkun, 2009).

Bazı deneysel çalışmalarında öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireylerin zorlandıkları görevlerle karşılaştıklarında, öğrenilmiş güçlülük

düzeyleri düşük olanlara göre daha fazla çaba sarf ettiklerini gören Rosenbaum (1998), stresli bir durum karşısında öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olanların, düşük olanlara göre daha fazla öz kontrol davranışı gösterdiklerini bulgulamıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyindeki bireylerin kendilerini tehdit eden, zorlayan durumlar karşısında, düşük düzeydeki öğrenilmiş güçlülüğe sahip kimselere göre, zor durumlarla başa çıkmada daha donanımlı oldukları görülmüştür (Zauszniewski & Martin, 1999).

Sonuç olarak, öğrenilmiş güçlülük duygu, düşünce, acı ve istenmeyen olumsuz düşünceler gibi hislerin kontrolü için kullanılan bilişsel bir beceri olarak düşünülebilir. Bu kavram üzerine yoğun çalışmalar yapan Rosenbaum (1998) bireylerin bu tür bilişsel becerilere sahip olduğunu ve geliştirdiğini belirtir. Bu beceri bireyde ne kadar fazlaysa birey hayatında karşılaştığı güçlükleri daha kolay aşma potansiyeline sahip demektir. Diğer yandan bu becerinin az olduğu durumlarda bireyler asit problemleri bile aşarken zorlanabilmektedirler.

2.1.2.1. Öğrenilmiş Güçlülüğün Türleri

Öz kontrol Rosenbaum'a (1998) göre üç türe ayrılabilir. Bunlar "düzeltici", "yenilikçi" ve "deneyimsel öz kontrol" olarak sıralanmaktadır. Düzeltici türde öz kontrol becerisine sahip bireyler amaç davranışın sorunsuz uygulanmasında etkili deneyimlerin müdahaleci etkilerini azaltmak istediklerinde belirginleşir. Örneğin, bir birey acilen yazılması gereken bir yazıyı yazmaya çalışırken bireyin aklına aniden bir kişisel problemini çözme düşüncesi geldiğinde bireyin bu zorla aklına gelen düşüncelerin yazı yazma üzerindeki müdahalesini en aza indirmeye çalışması olarak düşünülebilir. Diğer yandan yenilikçi öz kontrol, bireylerin davranış değişimlerine öncülük edecek (haz almayı erteleme gibi) davranışları içerir. Deneyimsel türde ise öz kontrol çabası kişilerin anlık deneyimleri değiştirme ya da engelleme amacı olmadan açık olma istekleriyle yönlendirilir. Örneğin, açlıkla ilgili duyguları reddederek ve yiyecek hakkındaki düşünceleri bastırarak hissedilen açlığa tepki gösteren anoreksik bir genç, terapisti tarafından

bastırılmış açlık duygularını yaşaması ve geliştirmesi için cesaretlendirilebilir. Bu durumda öz kontrolün amacı açlık hissini geliştirmek ve sonunda bu hisse teslim olmak ve yemek yemek olacaktır (Etcı, 2013).

Tablo 1. Öz Kontrol Türleri

Düzeltilici	Yenilikçi	Deneyimsel
Amaçlar	Amaçlar	Amaçlar
Hedefe yönelik mevcut davranışını korur. İçsel deneyimlerin performans üzerindeki etkilerini azaltır.	Mevcut alışkanlıklarını değiştirir. Var olan davranışı değiştirir ve dönüştürür	Yeni davranışların ortaya çıkışına yardımcı olur. Mevcut duygusal ve diğer deneyimlerin engellerini azaltır.

Rosenbaum, (1998): s:87

Tablo 1’de görüldüğü gibi öz kontrolün üç türünün her birinin amaçları mevcuttur. Bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan beceriler vardır. Rosenbaum (1998) düzeltici tür için gerekli olan becerilerin, duygu ve düşünce düzenlenmesi (düşüncelerin bastırılması, bilişsel yeniden yapılandırma), yenilikçi tür için planlama, anlık haz almayı erteleme, deneyimsel tür için ise problem çözme yani duygu ve düşünce düzenlemesi, analitik düşünmeye izin verme, algı ve hislere odaklanma gibi becerileri vurgulamıştır.

2.1.2.2. Öğrenilmiş Güçlülüğün Etkileri

Alan yazın incelemelerinden anlaşıldığı gibi bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olması istenen ve beklenen bir durumdur. *“Öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması bireylerin zihinsel sağlıklarını korumaları ve stresli durumlara etkili bir şekilde baş etmeleri için gereklidir”* (Ceyhan ve Ceyhan, 2011, s:651).

“Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler, öz kontrol becerileri gelişmiş, yaşamlarındaki olumsuz durumların etkilerini daha kolay kontrol

edebilmektedirler” (Akgün ve Ciarrochi, 2003, s:288). Diğer yandan öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması öz-yeterlilik algılarını ve öz-saygı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Tutar, 2007, s:151). Öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olanlar sınava hazırlanma haftasında daha çok problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanmaya eğilimlidirler (Akgün, 2004, s:443). Kötü alışkanlıklardan vazgeçme, sağlık perhizlerine dikkat etme, istenmeyen ancak yapılması zorunlu olan işlerin tamamlanmasında ve günlük yaşamdaki diğer engellerin üstesinden gelme gibi beceriler öz-kontrol becerisine sahip olan bireylerin olumsuz duygularla başa çıkmasını kolaylaştırır (Tutar, 2007; Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Smith ve Davis (1992) *“öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin mevcut olumsuz koşullara daha fazla direndiklerini, bir engelle karşılaştıklarında ise bundan kurtulmak için tüm problem çözme becerilerini harekete geçirdiklerini”* belirtir (Akt: Yürür, 2011, s:111). Söz konusu bireyler aşılması zor engellerle karşılaştıklarında bunların üstesinden gelebilmek için daha mücadeleci, ısrarcı, inatçıdırlar ve çok daha fazla çaba harcarlar.

Görüldüğü gibi öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması bireye genel ve özel anlamda çok büyük katkılar sağlamaktadır. Diğer yandan bireylerin düşük öğrenilmişlik güçlülük düzeyine sahip olmalarının çeşitli sonuçları vardır. Öğrenilmişlik güçlülük düzeyi düşük olanlar engelleri aşmaya yönelik mücadeleyi bırakma eğiliminde olup, zorlukların sorumluluğunu kendi yeteneksizliklerine bağlayarak yenilgiyi kabul etmektedirler (Çakır, 2009). Bunun yanı sıra öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireyler stresle başa çıkmada daha az yeterlidirler (Coşkun, 2009, s:105). Güçlülüğü düşük olan bireyler zorlayıcı ya da tehdit edici koşullarla başa çıkma yeteneklerini geniş kapsamlı kullanamazlar (Türkel ve Tezer, 2008). Öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireyler öz-yönetim programlarından daha az fayda sağlamaktadırlar. Güçlülüğü düşük olan bireylere kişisel problemlerini nasıl yöneteceklerini öğretmek daha zordur (Kennett, 1994).

Başta çıkma ve öz-kontrol becerileri yeterli derecede bulunmayan bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin düşük olduğunun göstergesidir. Bireyin bu özelliklere sahip olmaması stres oluşturan unsurlardan daha fazla

etkilenmesini ve daha fazla psikolojik sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır (Dağ, 1992). Sonuç olarak, öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması beklenen ve istenen bir durumdur ve örgütlerde iş görenlerin bu güçlülük düzeylerinin yüksek olması örgüt amaçlarına ulaşmak için gereklidir. Güçlülük düzeyi düşük olan iş görenlerin çok fazla sayıda olduğu örgütlerde örgüt amaç ve hedeflerine ulaşmak da sıkıntı yaşanabilir. Bu yüzden örgütlerin öğrenilmiş güçlülüğe önem vermeleri ve çalışanlarına güçlülük düzeylerini arttırmaya yönelik eğitimler, etkinlikler sunmaları önemlidir. Bu noktada eğitim kurumları dikkate alındığında eğitim kurumlarının iş görenleri olan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin dikkate alınabilir. Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olması, eğitim öğretim hizmetlerinin istenen şekilde sürdürülmesine büyük katkılar sağlar. Bu durum ayrıca öğretmenlere özgüven verir.

2.1.3. Problem Çözme Becerileri

2.1.3.1. Problem

Problem sözcük olarak Yunan dilinden gelen askeri bir terim olup (Adair, 2000, s:33), öne çıkan engel anlamındaki “*proballo*” sözcüğünden türetilen “*problema*” sözcüğünden gelmektedir (Sungur, 1997, s:126). Alan yazın incelendiğinde problem kavramına ilişkin birçok farklı tanıma ulaşılabılır. Diğer yandan bu kavram, eğitim bilimleri literatüründe yaygın olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001). Eğitim bilimcilerin çoğu değişik noktalardan hareketle problem kavramını farklı şekillerde tanımlamaktadır. Bingham (2004) “*bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel*”, Morgan (1999) “*bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu*” (Akt: Güçlü, 2003, s:78), Aslan (2006, s:32) “*içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlülükle karşı karşıya olmak*” olarak tanımlar.

Bir diğer eğitim bilimci Stevens (1998) “*bir ortam ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş sırasında önümüze çıkan engeller, zorluklar*” olarak tanımlarken (Akt. Kalaycı, 2001, s:

75), Kalaycı (2001) gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumu, Taymaz (2003, s:30) ise problemi, *“insanın ihtiyaçlarının karşılanmasını sonlandıran, örgütsel bağlamda ise amaçların gerçekleşmesini durduran engel, yönetim açısından; yönetici tarafından duyulan, görülen, hissedilen rahatsız edici durum”* olarak tanımlamışlardır.

Yukarıdaki tanımlamalar doğrultusunda, problem olarak görülen bir durumun özellikleri şöyledir:

- 1) Var olan durumla olması gereken arasında bir farkın olması,
- 2) Bireyin meydana gelen bu farkı anlaması ve algılaması,
- 3) Söz konusu farkın kişide gerginliğe yol açması,
- 4) Bireyin gerginliği azaltmak ya da yok etmek amacıyla çeşitli girişimlerde bulunması,
- 5) Bu girişimlerin çeşitli şekillerde engellenmesidir (Öğülmüş, 2006, s:5).

2.1.3.2. Problem Çözme

Genel anlamda problem kavramıyla ilgili yapılan açıklamalardan sonra problem çözme ile ilgili kuramsal temellerden bahsedilebilir. Problem çözme kısaca problemin tanımlanması, problemin sebeplerinin belirlenmesi, çözüme ilişkin planlamanın yapılması, planların uygulanması ve sonuçların gözden geçirilmesi sürecidir. Diğer yandan belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgilerin organize edildiği, bilişsel kaynakların etkili biçimde kullanıldığı (Ülgen, 2001, s:70), *“herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardılığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç”* olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001, s:11).

Belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri çözmeye yönelik bir dizi çabayı içeren problem çözme, şartlara uymak, engelleri ortadan kaldırmak ve iç dengeye kavuşmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamı içine girer. Problem çözme farklı düzeyde yetenek ve becerilerin yanı sıra en yüksek zihinsel süreçlerden biri olarak düşünülebilir. Bu becerinin geliştirilmesi çok önemlidir ve öncelikle kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresine uyum sağlarken

pek çok yeni yollar bulmak, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır (Fidan, 1985).

Morgan (2010) problem çözmeyi en iyi sonucun bazı durumlar için ve belirli kısıtlar altında belirlendiği bir süreç olarak görür. Birey problem çözme becerisi sayesinde, bir ihtiyacını gidermede eski davranış biçimleri işe yaramayınca yenisini geliştirme fırsatına sahiptir. Bunu yaparken, deneyimlerini kullanabilir, onları yeni durumlara uyarlayabilir, ya da yeni bir sentezle problemlere çözümler üretebilir. Diğer yandan, kendi deneyimlerinin yanında başkalarının deneyimlerinden de yararlanabilir. Problem çözme becerisi öncelikle problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Çözüm için doğru bir yaklaşım, kişiyi huzursuz eden durum kesin bir biçimde tanımlanmazsa bulunamaz. Bunun yanı sıra problem ile ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olmak da en önemli koşullardandır. Problemin ilişkin kaynağın, ne tür şartlarda arttığı ya da azaldığı konusunda yeterli bilgi sahibi olunmazsa bulunacak çözümler yetersiz kalabilir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra, problem çözümüne ilişkin mevcut seçenekler uygulamaya konulabilir. Söz konusu seçenek uygulamaya konduktan sonra, etkisi değerlendirilir. Bu etki olumlu ise aynı şekilde devam edilir (Kuzgun, 1995, s:1).

Problem çözme ile ilgili önemli noktaları şöyle sıralayabiliriz;

1. Etkili problem çözme özen ve dikkat gerektiren ayrıntılı bir süreçtir.
2. Şahısların sonuca ulaşacaklarına dair inançlarının olması çok önemlidir.
3. Şahısların önlerine çıkan problemleri bir fırsat olarak düşünmesi , problem çözmede önemlidir.
4. Etkili problem çözme, geçmiş yaşanmışlıklar, izlenimler, duygular ve bilgilerin faydalı bir şekilde birleştirilmesi ve bu birleşmenin ivme kazanmasıdır.
5. Unutulmamalıdır ki problem çözme süreci, cesaret, istek ve kendine güvenle başlar.

Problem çözme becerisi kişinin bireyselleşmesi ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici etkenlerden biridir. Problem çözme, kişinin kendi özelliklerinin farkına vararak, gelişmesini ve gereksinimlerini karşılamasını

kolaylaştırır. Üst düzey zihinsel becerilerin kazanılmasında işe koşulan bir teknik olarak problem çözme, hedefin bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavrama düzeyine dayalı bir uygulama etkinliği olarak düşünülebilir. Problemlerin çözümleri, problemlerin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Her ne kadar bazı problemler mantıkla, bazı problemler duygusal olgunlukla ve bazıları da farklı bakış açılarından bakarak çözümlenirse de ortak bir yanları vardır. Hangi yoldan gidilirse gidilsin ortak olan, amaca ulaşmaya giden yoldaki engelleri kaldırmaktır.

2.1.3.3. Problem Çözme Aşamaları

Genel olarak Dewey'in 1910'dan beri hazırlamış olduğu problem çözme yöntemi kullanılır. Ancak günümüze kadar elbette değiştirilip geliştirilmiştir. Günümüzdeki şekliyle problem çözme yöntemi; problemi algılamak, anlamak ve tanımlamak, hipoteze dayalı bir çözüm biçimi oluşturmak, bu çözüm biçimi için kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinliklerini kapsayan düşünce ve uygulamalar bütünüdür.

Öğülmüş (2006, s:28) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Hissetmek: Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğü sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesi ile ilgilidir. Problemler, tesadüfen veya sistematik incelemeler sonunda fark edilebilir. Bunun yanında genelde doğal olarak ortaya çıkarlar ve insanda gerginlik ve çatışma oluşturarak kendilerini gösterirler.
2. Tanımlamak: Problemin belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulduğunda atılması gereken başlıca 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 acil 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.

3. Çözüm yolları aramak: Beyin fırtınası tekniği kullanılarak alternatif çözümler üretilir. Farklı çözümler üretildikten ve probleme özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir.

Yukarıda yazdıklarımızdan yola çıkarak problem çözme işleminin basamaklarını sırası ile şu şekilde belirtebiliriz:

1. Problemi tanımak ve onu çözme gereksinimi duymak,
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Probleme ilgili bilgileri toplamak,
4. Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını tespit etmek,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Problem çözme, kişinin bir amaca erişme sürecinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelme potansiyeli olarak düşünülebilir. Diğer yandan kişinin sahip olduğu bilgi deneyim ve tecrübeleri kullanarak özgün çözümlere ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Problem çözme becerisinde bireyin, cesareti, isteği ve kendine güven duygusu önemlidir. Bunun yanı sıra karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı kişilik özellikler de önemlidir. Bu özellikler özgüven sahibi olma, nesnel bakış açısı, özgün düşünebilme, düşük kaygı düzeyi, atılgan olabilmektir

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi problem çözme, kişinin kendi özel girişimi ve çabasıyla geliştirebileceği bir yetenek olarak ele alınabilir.

2.1.3.4. Problem Çözme Becerisi ve Önemi

Problem çözme bir beceri olarak ele alındığında yeni problemlere sistematik bağlamda görebilmeyi sağlar. Kişiyi çözüme götürecekt kuralların edinilir. Daha sonra kullanıma hazır ölçüde birleştirilerek bir problemin sonucunda kullanabilmeyi sağlar. Problem çözme sürecinde kişi, önce kavramları, sonra kavramların bir karışımı gibi anlaşılabilir kuralları ve son olarak bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşabilir (Bilen, 1996). “*Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında onun doğasını kavrama ve problemi anlama yeteneği geliştirir. Çözümü için uygun stratejiyi seçme, bu stratejiyi kullanmayı daha sonra elde edilen sonuçları yorumlama becerilerini geliştirir. Buna özelliğe muhakeme etme yeteneği denir. Söz konusu hedef gerçekleştiğinde, birey etrafında ki olayları açıklamak için problemi çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirmeye başlar*” (Altun, 2002, s:38).

Sahip olunan problem çözme becerisi; hayat sıralamasını algılama ve anlama gücü, meydana gelen olaylar karşısındaki davranışı, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkiler. Meijerss (1978) “*problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu*” vurgulamıştır (Akt: Güçlü, 2003, s:36). Bunun yanı sıra Koberg ve Bagnal (1974) problem çözme becerisine sahip olan kişilerin yenilikçi, özgün, tercih ve kararlarında özgüven sahibi, sorumluluk duygusuna sahip, esnek, cesur ve maceracılığın yanı sıra farklı fikirler ortaya koyan, geniş ilgi alanı, mantıklı ve nesnel davranan, rahat ve duygusal, etkin ve enerji dolu, yaratıcı ve muhalif bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt: Güçlü, 2003, s:35).

Problem çözme becerileri genel anlamda şu şekilde sıralanabilir (Kalaycı, 2001, s:33);

1. Bilimsel düşünme,
2. Sorumluluk duygusu,
3. İşbirliği ile çalışabilme,
4. İletişim becerisi,
5. Zamanı yönetme becerisi,
6. Dikkati geliştirme,

7. Veri toplama becerisi,
8. Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
9. Kestirimde bulunabilme,
10. Bilgileri görselleştirebilme,
11. Rapor hazırlama becerisi,
12. Topluluk önünde sunu yapabilme,
13. Değerlendirme yapabilme.

Problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikleri; sağlam bir benlik saygısına sahip, kendisini ve çevresini gerçekçi olarak tanıyan, uyum sağlayan, kendisini ve duygularını ifade etmekten çekinmeyen, kaygı düzeyi düşük, gerektiğinde sosyal destek almaya açık bireyler olarak belirtmektedir. Problem çözme becerisi, problem çözen kimselerce pek büyük önem taşıyan problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde gelişen bir sanattır. *“Bireyin bütün hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bir yetenektir. Hayatın canlılığı, her nesli, üzerinde çalışılması ve çözülmesi gereken özel problemlerle karşı karşıya getirir”* (Bingham, 2004, s:10). Problem çözmeyi öğrenmek bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım ettiğinden tüm nesiller için önemli ve gereklidir (Senemoğlu, 2009).

Problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerini Cüceloğlu, (2003) ve Dökmen (2009) çalışmalarında sunmuşlardır. Onlara göre problem çözme becerisi yüksek olan bireyler, bağımsız olup aynı zamanda bağlılığı da yaşayabilen bireylerdir. Bunun yanı sıra uyum gücü yüksek ve kendisinden haberdar olabilirler. Problem çözme becerisine sahip bireyler ayrıca kendileri ve çevreleriyle barış içinde ilişkilerini sürdürür ve kendilerini zorlanmadan ifade edebilirler. Problem çözme sadece yetişkinlerde değil her yaşta görülen bir durumdur. İçinde yaşadığımız dünyanın canlılığı çocukları, üzerinde çalışılması ve çözümlenmesi gereken problemlere sık sık karşı karşıya getirdiği için, problem çözmeyi öğrenme erken çocukluk eğitiminin en önemli odak noktasını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bugünün çocukları yarının yetişkin problem çözücüleri olacakları için özellikle okul öncesi eğitim öğretmenleri için problem çözme

becerisi kazandırma son derece önemlidir. Öğretmenler çocukların problem çözme güçlerini geliştirmeye yardım etme konusunda sorumluluklarının farkında olmaları gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

2.2.2. Öğrenilmiş Güçlülük ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Aslan (2006) Adana ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 606 öğretmenle yaptığı çalışmasında öğrenilmiş güçlülük ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenilmiş güçlülük açısından, orta ve yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğretmenlerin mizah tarzları puanları bağlamında düşük düzeye sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dönmez ve Genç (2006) tarafından Malatya ilinde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada çeşitli değişkenler ile öğrenilmiş güçlülüğün ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak yönetici ya da öğretmen olmaya göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. En yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyi ise 36-45 yaşları arasında gözlenmiştir.

Karakoç (2009) tarafından da İstanbul'da ilköğretim okullarında görev yapan 325 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada öğrenilmiş güçlülük ile iş doyumu arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dağ (1990), 532 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada; kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrenilmiş güçlülüğün yetersiz olmasının dış kontrol inancıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatolojik belirti gösterme değişkenleri cinsiyetlere ve bölümlere göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin gerek cinsiyet, gerek eğitim görülen bölüme göre öğrenilmiş güçlülük puanlarının farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Bilgin ve Akkapulu (2007) tarafından, 194 ergen ve onların anneleri ile yapılan çalışmada sosyal öz-yeterlik beklentisinin yordayıcıları araştırılmış ve sonuç olarak öğrenilmiş güçlülüğün sosyal öz-yeterliğin en güçlü yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Boyraz (2002) araştırmasında, yetiştirme yurtlarında ve ebeveynleri ile birlikte yaşayan gençlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini incelemiştir. Ayrıca, ergenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerindeki cinsiyet farklılıkları da incelenmiştir. Bulgular, yetiştirme yurtlarında ve ebeveynleri ile yaşayan gençlerde öğrenilmiş güçlülük düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Anne-baba yanında kalan ergenler, yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerle karşılaştırıldıklarında, Kendini Denetleme Ölçeği'nden anlamlı ölçüde yüksek puan almışlardır. Diğer yandan, bulgular cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Ancak, bulgular aynı zamanda, yetiştirme yurdunda kalmaktan kaynaklanan bir cinsiyet farkı olduğunu göstermiştir. Anne-baba yanında kalan erkek ergenler, KDÖ'den yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlere göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Maraşlı (2003) araştırmasında, Ankara'daki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Sonuç olarak, medeni hal, çocuk sayısı, eğitim süresi, branş, meslek seçimi, sosyal aktivitelere katılım değişkenleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyet, kıdem, maaş memnuniyeti, aylık gelirleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından ne etkileşim etkisine ne de tek tek değişkenlerin temel etkisine rastlanmamıştır.

2.2.3. Problem Çözme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Güçlü (2003), Lise müdürlerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, Ankara da ki liselerde görev yapan okul müdürlerini örneklem grubuna almıştır. Güçlü (2003) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; a) lise yöneticilerinin problem çözme yetenekleri yüksektir, b) problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler vermektedirler,

c)problemlerle karşılaştıklarında öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katılmaktadırlar. Çam (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmasında mesleki formasyon eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları üzerine öğretmenlik formasyon eğitiminin etkilerini incelemiştir. Araştırma ön test-son test tek gruplu deneme öncesi desenle yapılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi yoğun öğretmenlik formasyonu programına devam eden 68 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Sonuç olarak, formasyon eğitiminin adayların problem çözme becerilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin yaş, cinsiyet, eğitim alanı, öğretmenlik durumu, mezuniyet durumu gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonuca ulaşmıştır.

Kurt (2009), “Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerini” incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, örneklemini bazı ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin; iletişim, sorunu hissetme, sorunu tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözüm seçeneğini belirleme ve uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde yeterli oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerini bu boyutlar kapsamında değerlendiren eğitim personelinin görevlerine göre değerlendirmede farklılıklar gösterdiği araştırma bulgularındandır. Değerlendirmede katılımcıların cinsiyeti ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Altuntaş (2008), Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde muhafazakâr, anarşik ve oligarşik düşünme stilleri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullandıkları; anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek

yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu (2007), çalışmasında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmeyip, problemleri çözerken düşünerek, acele kararlar vermeden çözüm yoluna gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, yöneticilerin problem çözümüne karar verirken seçeneklerin sonuçlarını karşılaştırmayı ihmal etmedikleri, problemin çözümü konusunda her türlü bilgiyi topladıkları, problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvendikleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirmiştir. Heppner ve Peterson (1982), problem çözme yönünden kendini değerlendirme amacıyla kullanılan bir envanter geliştirmiştir. "Problem Çözme Envanteri" (PSI); problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi, kişisel kontrol gibi üç faktörden oluşmaktadır. Kendisini problem çözmeye başarılı görenler (güvenli, kişisel kontrole sahip, problemlere yaklaşan), kendisini başarısız olarak algılayanlardan (güvensiz, kişisel kontrolü yetersiz, problemlerden kaçan) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden anlamlı farklılık göstermektedir.

Hsu (2004) araştırmasında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmek için web tabanlı durum tartışmasını kullanmıştır. Öğretmen adayları problemleri çözmek için çoklu kaynaktan destek alırlar. Katılımcı öğretmen adayları bir yıllık staj dönemi sonunda öğretmenlik sertifikası almaktadırlar. Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini ve yaşadıkları olayları paylaşımları için bir web sitesi geliştirilmiştir. Öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenler arasında yorum alışverişinde bulunulmuştur. Yaklaşık iki ay sonra 20 öğretmen adayı ile görüşme yapıp anketler dağıtılmıştır. Buna göre fikir alışverişi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini arttırmıştır.

3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya ve problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik, betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

3.2. Evren

Çalışmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise Beşiktaş, Güngören, Gaziosmanpaşa, Avcılar, Beylikdüzü, Sarıyer, Zeytinburnu, Bakırköy, Küçükçekmece, Şişli, Bağcılar, Esenler, Bahçelievler, Esenyurt, Kağıthane ilçelerindeki okullarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmeninden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 308 öğretmeninden oluşmaktadır. Anket uygulama sürecinde toplam 400 anket dağıtılmış, bu anketlerden 335 adedi geri dönmüş ve yapılan incelemeler sonucu 308 tanesinin analizlere dahil edilme kriterlerine sahip olduğu görülmüştür. Analiz kriterlerine uymayan 27 adet anket değerlendirmeye alınmamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma da veriler 2 adet ölçek ve 1 adet kişisel bilgiler formu kullanılarak elde edilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumları, meslekteki çalışma süreleri ve çalışılan okul türüne ilişkin bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi Ölçeği

Orjinal formu Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen “*Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği*” nin Türkçeye uyarlaması Siva (1991) tarafından yapılmıştır. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin, öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesinde oldukça uygun bir araç olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Dağ, 1990). 36 maddeden oluşan ölçekte 1; hiç tanımlamıyor, 2; biraz tanımlıyor, 3; oldukça iyi tanımlıyor, 4; iyi tanımlıyor ve 5; çok iyi tanımlıyor biçiminde cevaplanmaktadır. 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin sonucunda 36 ile 180 arasında puanlar elde edilmektedir. Puanlar yükseldikçe, kendini denetleme becerilerinin yüksekliği, başa çıkma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir. On yedi yaşını geçmiş ve üstü en az orta öğreti tamamlamış kişilere uygulanabilmektedir. Ölçeğin çevirisi Siva (1991) tarafından klinik psikoloji uzmanlarına danışılarak yapılmıştır.

3.4.3. Problem Çözme Envanteri

“Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Kişinin problem çözme becerileri konusunda kendini anlamasını ölçer. Olumlu ve olumsuz ifadeler vardır. 35 maddeden oluşan bu ölçek likert tipidir. 35 maddeden oluşup, değerlendirme türü bir ölçektir. Puanlama sırasında, olumsuz ifadeler ters puanlama yapılarak toplam puan bulunmaktadır. Ölçekten en az 32 puan en çok ise 192 puan alınabilir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları, Şahin ve Şahin tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım,

kendine güvenli yaklaşım, düşünün yaklaşım, planlı yaklaşım gibi 6 boyuttan oluştuğu görülmüştür (Savaşır ve Şahin; 1997, s: 79-85).

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin;

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

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

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

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

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

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

Kaçınan yaklaşım: Bireyin, problemin çözümü hakkında ayrıntılı olarak bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini ölçer.

Kendine güvenli yaklaşım: Problem çözme konusunda kişinin kendine güveninin olup olmadığının açıklar.

Değerlendirici yaklaşım: kişinin problem karşısında onu çözmek için başvuracağı yolların hepsini düşünüp düşünmediğini ve neler hissettiğini anlamak için duyguların incelenip incelenmediğini ölçer.

Düşünen yaklaşım: Düşünen yaklaşım bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Planlı yaklaşım: Bireyin bir problemi çözme konusunda, sadece o problemin üzerinde durup durmadığını ölçer.

Aceleci yaklaşım: Bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için durup, düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini içerir. (Savaşır ve Şahin; 1997: 79-85).

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

İstatistiki analizler SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

4.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılım Sonuçları

Cinsiyet	n	%
Kadın	282	92
Erkek	26	8

Çalışmanın örneklem grubu cinsiyet dağılımı açısından incelendiğinde Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 282’si (% 92) kadın, 26’sı (% 8) erkek olmak üzere toplam 308 kişidir.

4.1.2. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Örneklem grubunun yaşa göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılım Sonuçları

Yaş	n	%
18-25	79	25.6
26-30	122	39.6
31-35	77	25
36 ve üstü	30	9.7

Tablo 3'te görüldüğü gibi örneklem grubunda 18-25 yaş aralığında 79 (% 25.6), 26-30 yaş aralığında 122 (% 39.6), 31-35 yaş aralığında 77 (% 25), 36-40 yaş aralığında 21 (%6.8) ve son olarak 41 ve üstü yaşlarda 9 (% 2.9) öğretmen vardır.

4.1.3. Örneklem Grubunun Mezuniyete Göre Dağılımı

Örneklem grubunun mezuniyete göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Mezuniyete Göre Dağılım Sonuçları

Mezuniyet	n	%
Ön lisans	89	28.9
Lisans	190	61.7
Lisansüstü	29	9.4

Tablo 4'te görüldüğü gibi örneklem grubunda 89 (%28.9) ön lisans, 190 (% 61.7) lisans, 29 (% 9.4) lisansüstü düzeyde eğitim almıştır.

4.1.4. Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı

Örneklem grubunun kıdeme göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Kıdeme Göre Dağılım Sonuçları

Kıdem	n	%
1-5	170	55.2
6-10	91	29.5
11-15	37	12
16 ve üstü	10	3.2

Tablo 5'te örneklem grubu kıdem dağılımına göre ele alınmıştır. Sonuç olarak Tablo 5'te görüldüğü gibi örneklem grubunda 1-5 yıl kıdem aralığında 170 (% 55.2), 6-10 aralığında 91 (% 29.5), 11-15 kıdem aralığında 37 (% 12), 16 ve üstü yıl kıdeme sahip 10 (% 3.2) öğretmen vardır.

Bu veriler ışığında örneklem grubunun büyük çoğunluğunun 1 ve 10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Tabloya göre örneklem grubunun % 85'ini 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4.1.5. Örneklem Grubunun Çalıştığı Okul Türüne Göre Dağılımı

Örneklem grubunun çalıştığı okul türüne göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Çalıştığı Okul Türüne Göre Dağılım Sonuçları

Okul Türü	n	%
Resmi Anaokulu	105	34.1
Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	121	39.3
Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	14	4.5
Kreş	68	22.1

Tablo 6'da örneklem grubu çalışılan okul türüne göre ele alınmıştır. Sonuç olarak örneklem grubundaki öğretmenlerin 105'i (% 34.1) resmi anaokulunda, 121'i (% 39.3) resmi ilköğretime bağlı anasınıfında, 14'ü (% 4.5) özel ilköğretime bağlı anasınıfında, 68'i (% 22.1) ise kreş türü okullarda çalışmaktadır.

4.1.6. Örneklem Grubunun Medeni Duruma Göre Dağılımı

Örneklem grubunun medeni duruma göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Medeni Duruma Göre Dağılım Sonuçları

Medeni Durum	n	%
Bekar	141	45.8
Evli	167	54.2

Tablo 7'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin 141'i (% 45.8) bekar, 167'si (% 54.2) evlidir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kaçınan Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kaçınan yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Kaçınan Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	9.05	4.38	306	1.01	.31
Erkek	26	9.96	4.12			

$p > .05$

Tablo 8'De görüldüğü gibi öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = 1.01$, $p > .05$).

4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	14.40	5.81	306	.664	.50
Erkek	26	15.19	5.54			

$p > .05$

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .664$, $p > .05$).

4.2.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirici yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Değerlendirici Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	7.06	3.52	306	.817	.41
Erkek	26	7.65	3.47			

$p > .05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .817$, $p > .05$).

4.2.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre düşünen yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Düşünen Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	23.04	5.66	306	1.423	.15
Erkek	26	24.73	7.04			

$p > .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)}= 1.423$, $p>.05$).

4.2.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre planlı yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Planlı Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	9.06	3.92	306	2.961	.00
Erkek	26	11.46	4.19			

$p<.05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(306)}= 2.961$, $p<.05$). Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha planlı bir şekilde problem çözmeye eğilimli oldukları söylenebilir.

4.2.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre aceleci yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Aceleci Yaklaşım Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kadın	282	29.07	4.87	306	1.115	.26
Erkek	26	30.03	6.70			

$p>.05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)}= 1.115$, $p>.05$).

4.2.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kaçınan Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{x}	Ss
18-25	79	9,16	4,46
26-30	122	9,40	4,63
31-35	77	9,10	4,24
36-40	30	8,03	3,14
Toplam	308	9,13	4,36

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	60,16	4	15,04	.787	.53*	---
Gruplarıçi	5793,38	303	19,12			
Toplam	5853,54	307				

*p>.05

Tablo 15'e göre, öğretmenlerin yaşları ile kaçınan yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-303)} = .787$, $p > .05$).

4.2.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{x}	Ss
18-25	79	14,91	6,17
26-30	122	14,44	5,07
31-35	77	14,33	6,61
36-40	30	13,76	5,38
Toplam	308	14,47	5,78

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	95,80	4	23,95	.712	.58*	-----
Gruplarıçi	10190,93	303	33,63			
Toplam	10286,73	307				

p>.05

Tablo 17’a göre, öğretmenlerin yaşları ile kendine güvenli yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-303)} = .712$, $p > .05$).

4.2.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{x}	Ss
18-25	79	6,87	2,58
26-30	122	7,51	3,83
31-35	77	6,66	3,61
36-40	30	7,26	4,04
Toplam	308	7,11	3,52

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	95,80	4	23,95	.712	.58*	-----
Gruplarıçi	10190,93	303	33,63			
Toplam	10286,73	307				

*p>.05

Tablo 19’a göre, öğretmenlerin yaşları ile değerlendirici yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-303)} = .712$, $p > .05$).

4.2.10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{X}	ss
18-25	79	23,12	6,01
26-30	122	22,60	4,59
31-35	77	23,92	6,82
36-40	30	23,80	6,70
Toplam	308	23,18	5,79

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	265,03	4	66,26	1.997	.09*	-----
Gruplarıçi	10051,41	303	33,17			
Toplam	10316,45	307				

*p>.05

Tablo 21’e göre, öğretmenlerin yaşları ile düşünen yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-303)} = 1.997$, $p > .05$).

4.2.11. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Planlı Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{X}	Ss
18-25	79	9,15	3,48
26-30	122	9,52	4,16
31-35	77	9,15	4,38
36-40	30	8,83	3,59
Toplam	308	9,26	3,99

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Planlı Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	20,53	4	5,13	.319	.87*	-----
Gruplarıçi	4878,09	303	16,09			
Toplam	4898,63	307				

*p>.05

Tablo 23'e göre, öğretmenlerin yaşları ile planlı yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-303)} = .319$, $p > .05$).

4.2.12. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	s	f	p	Anlamli fark
18-25 (A)	79	30,22	5,44			
26-30 (B)	122	29,84	4,47	5,697	.00*	A-C, A-D, B-C,
31-35 (C)	77	27,90	4,84			B-D
36 ve üstü (D)	30	26,93	5,52			

*p<.05

Tablo 24'e göre, öğretmenlerin yaşları ile aceleci yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark vardır ($f_{(3-304)} = 5.697$, $p < .05$). Yaşı 18-25 arasında olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları $\bar{x} = 30.22$, 25-30 olanların $\bar{x} = 29.84$, 31-35 olanların $\bar{x} = 27.90$, 36 ve üstü olanların $\bar{x} = 26.93$ 'tür. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, yaşı 18-25 olan öğretmenlerle yaşı 31-35 ve 36 üstü olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer yandan yaşı 26-30 arası olanlarla 31-35 ve 36 üstü olan öğretmenlerin de aceleci yaklaşım puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, yaşı 18-25 olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları yaşı 31-35 ve 36 üstü olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca, yaşı 26-30 arası olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları, yaşı 31-35 ve 36 olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, yaşı 18-25 arasında olan öğretmenlerin bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için yaşı 31-35 ve 36 üstü olan öğretmenlere göre daha aceleci davrandıkları söylenebilir. Aynı şekilde yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için yaşı 31-35 ve 36 üstü olan öğretmenlere göre daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

4.2.13. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Kaçınan Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	Ss
Ön Lisans	89	9,05	4,77
Lisans	190	9,26	4,29
Yüksek Lisans	29	8,51	3,53
Toplam	308	9,13	4,36

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	14,74	2	7,37	.385	.68*	-----
Gruplarıçi	5838,80	305	19,14			
Toplam	5853,54	307				

p>.05

Tablo 26'ya göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile kaçınan yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .385$, $p > .05$).

4.2.14. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	Ss
Ön Lisans	89	14,68	5,82
Lisans	190	14,50	5,77
Yüksek Lisans	29	13,58	5,85
Toplam	308	14,47	5,78

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	27,01	2	13,50	.402	.67*	-----
Gruplariçi	10259,72	305	33,63			
Toplam	10286,73	307				

*p>.05

Tablo 28’e göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile kendine güvenli yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .402$, $p > .05$).

4.2.15. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	Ss
Ön Lisans	89	7,16	2,85
Lisans	190	6,99	3,63
Yüksek Lisans	29	7,72	4,57
Toplam	308	7,11	3,52

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	13,76	2	6,88	.553	.58*	-----
Gruplariçi	3795,26	305	12,44			
Toplam	3809,02	307				

p>.05

Tablo 30'a göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile değerlendirici yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .553$, $p > .05$).

4.2.16. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	Ss
Ön Lisans	89	22,78	6,26
Lisans	190	23,38	5,39
Yüksek Lisans	29	23,10	6,94
Toplam	308	23,18	5,79

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Pp	Anlamlı fark
Gruplararası	21,86	2	10,93	.324	.72*	-----
Gruplarıçi	10294,58	305	33,75			
Toplam	10316,45	307				

$p > .05$

Tablo 32’ye göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile düşünen yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .324$, $p > .05$).

4.2.17. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Planlı Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	Ss
Ön Lisans	89	8,95	3,50
Lisans	190	9,41	4,26
Yüksek Lisans	29	9,31	3,57
Toplam	308	9,26	3,99

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Planlı Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	12,62	2	6,31	.394	.68*	-----
Gruplariçi	4886,00	305	16,02			
Toplam	4898,63	307				

*p>.05

Tablo 34'e göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile planlı yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .394$, $p > .05$).

4.2.18. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	S	f	p	Anlamlı fark
Ön Lisans (A)	89	30,65	5,55			
Lisans (B)	190	28,80	4,68	7,041	.00*	A-B, A-C
Yüksek Lisans (C)	29	27,10	4,69			

p<.05

Tablo 35'e göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile aceleci yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark vardır ($f_{(2-305)} = 7.041$, $p < .05$). Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları $\bar{x} = 30.65$, lisans mezunlarının $\bar{x} = 28.80$, yüksek lisans mezunlarının ise $\bar{x} = 27.10$ 'dur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

4.2.19. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kaçingın Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçingın yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	n	\bar{x}	ss
1-5	170	9,27	4,35
6-10	91	8,91	4,40
11-15	37	9,40	4,58
16 ve üstü	10	7,70	3,46
Toplam	308	9,13	4,36

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	31,22	3	10,40	.543	.65*	-----
Gruplarıçi	5822,32	304	19,15			
Toplam	5853,54	307				

p>.05

Tablo 37’ye göre, öğretmenlerin kıdemleri ile kaçınan yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .543$, $p > .05$).

4.2.20. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{x}	ss
1-5	170	14,59	5,21
6-10	91	14,28	6,68
11-15	37	13,86	6,25
16 ve üstü	10	16,30	4,80
Toplam	308	14,47	5,78

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	52,74	3	17,58	.522	.67*	-----
Gruplariçi	10233,99	304	33,66			
Toplam	10286,73	307				

p>.05

Tablo 39'a göre, öğretmenlerin kıdemleri ile kendine güvenli yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .522$, $p > .05$).

4.2.21. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{x}	ss
1-5	170	6,95	3,12
6-10	91	7,29	3,84
11-15	37	6,91	3,99
16 ve üstü	10	8,90	4,86
Toplam	308	7,11	3,52

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	40,75	3	13,58	1.096	.35*	-----
Gruplarıçi	3768,26	304	12,39			
Toplam	3809,02	307				

p>.05

Tablo 41’e göre, öğretmenlerin kıdemleri ile değerlendirici yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)}= 1.096$, $p> .05$).

4.2.22. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{x}	ss
1-5	170	22,58	4,99
6-10	91	24,06	6,60
11-15	37	23,08	6,91
16 ve üstü	10	25,80	5,24
Toplam	308	23,18	5,79

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	201,14	3	67,04	2.015	.11*	-----
Gruplariçi	10115,30	304	33,27			
Toplam	10316,45	307				

p>.05

Tablo 43'e göre, öğretmenlerin kıdemleri ile düşünen yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = 2.015$, $p > .05$).

4.2.23. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Planlı Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{x}	ss
1-5	170	9,15	3,55
6-10	91	9,84	4,86
11-15	37	8,08	3,29
16 ve üstü	10	10,40	3,89
Toplam	308	9,26	3,99

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Planlı Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	97,60	3	32,53	2.060	.10*	-----
Gruplariçi	4801,02	304	15,79			
Toplam	4898,63	307				

$p > .05$

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin kıdemleri ile planlı yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = 2.060$, $p > .05$).

4.2.24. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	s	f	p	Anlamlı fark
1 -5(A)	170	30,31	30,31			
6-10 (B)	91	28,36	28,36	8,594	.00*	A-B, A-C, A-D
11-15 (C)	37	26,97	30,31			
16 üst (D)	10	25,30	28,36			

p<.05

Tablo 46'ya göre, öğretmenlerin kıdemleri ile aceleci yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark vardır ($f_{(2-305)} = 8.594$, $p < .05$). Kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları $\bar{x} = 30.31$, 6-10 yıl olanların $\bar{x} = 28.36$, 11-15 yıl olanların $\bar{x} = 26.97$, 16 ve üstü yılolanların ise $\bar{x} = 25.30$ 'dur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle diğer kıdemlerdeki öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puan ortalamaları diğer öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, kıdemi düşük olan öğretmenlerin bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için kıdemi fazla olan diğer öğretmenlere göre daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

4.2.25. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kaçınan Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	8,98	4,19
Resmi Anasınıfı	121	9,18	4,39
Özel Anasınıfı	14	7,64	2,89
Kreş	68	9,58	4,80
Toplam	308	9,13	4,36

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Kaçınan Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamli fark
Gruplararası	47,89	3	15,96	.8366	.48*	-----
Gruplariçi	5805,64	304	19,09			
Toplam	5853,54	307				

p>.05

Tablo 48’e göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile kaçınan yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .8366$, $p > .05$).

4.2.26. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	ss	Ff	p	Anlamlı fark
Resmi Anaokulu	105	13,80	5,75			
Resmi Anasınıfı	121	14,98	5,92	2,652	.04*	C-B, C-D
Özel Anasınıfı	105	11,28	2,86			
Kreş	68	15,25	5,80			

p<.05

Tablo 49'a göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile kendine güvenli yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark vardır. ($f_{(3-304)} = 2.652$, $p < .05$). Resmi ana okulda çalışan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları $\bar{x} = 13.80$, resmi bir ilköğretime bağlı anasınıfında çalışanların $\bar{x} = 14.98$, özel bir ilköğretime bağlı anasınıfında çalışanların $\bar{x} = 11.28$, kreş türü okullarda çalışan öğretmenlerin ise $\bar{x} = 15.25$ 'tir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, özel bir ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan öğretmenler ile resmi anasınıfında ve kreş türü okulda çalışan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, özel bir ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için resmi anasınıfında ve kreş türü okulda çalışan öğretmenlere göre kendilerine daha az güvendikleri söylenebilir.

4.2.27. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	7,02	3,64
Resmi Anasınıfı	121	7,09	3,84
Özel Anasınıfı	14	6,71	2,89
Kreş	68	7,36	2,83
Toplam	308	7,11	3,52

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Değerlendirici Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	7,44	3	2,48	.1986	.90*	-----
Gruplariçi	3801,58	304	12,50			
Toplam	3809,02	307				

p>.05

Tablo 51’e göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile değerlendirici yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .1986$, $p > .05$).

4.2.28. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	22,60	6,12
Resmi Anasınıfı	121	23,76	5,49
Özel Anasınıfı	14	21,28	4,82
Kreş	68	23,44	5,92
Toplam	308	23,18	5,79

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53. Düşünen Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	132,10	3	44,03	1.3146	.27*	-----
Gruplariçi	10184,34	304	33,50			
Toplam	10316,45	307				

p>.05

Tablo 53'e göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile düşünen yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = 1.3146$, $p > .05$).

4.2.29. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. Planlı Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	9,23	4,05
Resmi Anasınıfı	121	9,42	4,32
Özel Anasınıfı	14	7,85	2,14
Kreş	68	9,32	3,56
Toplam	308	9,26	3,99

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Planlı Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	31,33	3	10,44	.6526	.58*	-----
Gruplarıçi	4867,29	304	16,01			
Toplam	4898,63	307				

p>.05

Tablo 55'e göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile planlı yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .6526$, $p > .05$).

4.2.30. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	n	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	29,34	5,10
Resmi Anasınıfı	121	28,56	4,66
Özel Anasınıfı	14	31,50	6,60
Kreş	68	29,52	5,18
Toplam	308	29,17	5,04

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Aceleci Yaklaşım Boyutunun Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	132,64	3	44,21	1.7486	.16*	-----
Gruplariçi	7689,88	304	25,29			
Toplam	7822,53	307				

p>.05

Tablo 57’ye göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile aceleci yaklaşım boyutu arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = 1.7486$, $p > .05$).

4.2.31. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Kaçınan Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kaçınan yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Kaçınan Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	8,60	4,04	306	1.99	.04
Evli	167	9,58	4,58			

$p < .05$

Tablo 58’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(306)} = 1.99$, $p < .05$). Bekar öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeyi puan ortalamaları $\bar{X} = 8.60$, evli öğretmenlerin ise $\bar{X} = 9.58$ ’dir. Bu durumda evli öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Bu bulguya göre, problem çözme sürecinde bekar öğretmenlerin problem hakkında ayrıntılı bilgi toplamaya evli öğretmenlere göre daha fazla eğilimli oldukları söylenebilir.

4.2.32. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Kendine Güvenli Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	14,16	5,91	306	.857	.39
Evli	167	14,73	5,68			

$p > .05$

Tablo 59’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .857$, $p > .05$).

4.2.33. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Değerlendirici Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirici yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 60'da sunulmuştur.

Tablo 60. Değerlendirici Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	6,95	2,84	306	.747	.45
Evli	167	7,25	4,01			

$p > .05$

Tablo 60'da görüldüğü gibi öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .747, p > .05$).

4.2.34. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Düşünen Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre düşünen yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. Düşünen Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	22,94	5,82	306	.672	.50
Evli	167	23,38	5,77			

$p > .05$

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğretmenlerin düşünen yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .672$, $p > .05$).

4.2.35. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Planlı Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre planlı yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Planlı Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	9,20	4,06	306	.257	.79
Evli	167	9,32	3,94			

$p > .05$

Tablo 62’de görüldüğü gibi öğretmenlerin planlı yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .257$, $p > .05$).

4.2.36. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Aceleci Yaklaşım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre aceleci yaklaşım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 63’te sunulmuştur.

Tablo 63. Aceleci Yaklaşım Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	29,50	4,94	306	1.049	.29
Evli	167	28,89	5,12			

$p > .05$

Tablo 63'te görüldüğü gibi öğretmenlerin aceleci yaklaşım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)}= 1.049$, $p> .05$).

4.2.37. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64. Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	282	91,71	19.45	306	2.133	.04
Erkek	26	99,23	16.97			

$P < .05$

Tablo 64'te görüldüğü gibi öğretmenlerin toplam problem çözme becerileri puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(306)}= 2.133$, $p < .05$).

4.2.38. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65. Problem Çözme Becerilerini Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss
18-25	79	93,45	18,59
26-30	122	93,33	17,43
31-35	77	91,09	23,19
36-40	30	88,63	18,12
Toplam	308	92,34	19,34

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	751,681	3	250,560	.667	.57*	---
Gruplarıçi	114174,14	304	375,573			
Toplam	114925,82	307				

*p>.05

Tablo 66'ya göre, öğretmenlerin yaşları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .667$, $p > .05$).

4.2.39. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 67'de sunulmuştur.

Tablo 67. Problem Çözme Becerilerinin Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	n	\bar{x}	ss
Ön Lisans	89	93,30	20,32
Lisans	190	92,35	18,97
Yüksek Lisans	29	89,34	19,07
Toplam	308	92,34	19,34

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68. Problem Çözme Becerilerinin Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	342,804	2	171,40	.456	.63*	-----
Gruplariçi	114583,02	305	375,68			
Toplam	114925,82	307				

p>.05

Tablo 68'e göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile problem çözme becerileri toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-305)} = .456$, $p > .05$).

4.2.40. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Problem Çözme Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69. Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	n	\bar{x}	ss
1-5	170	92,87	16,98
6-10	91	92,76	22,20
11-15	37	88,32	23,26
16 ve üstü	10	94,40	13,43
Toplam	308	92,34	19,34

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 70'te verilmiştir.

Tablo 70. Problem Çözme Becerilerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	704,760	3	234,920	.625	.59*	-----
Gruplariçi	114221,0	304	375,727			
Toplam	114925,8	307				

*p>.05

Tablo 70'e göre, öğretmenlerin kıdemleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .625$, $p > .05$).

4.2.41. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Problem Çözme Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71. Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	105	90,99	19,26
Resmi Anasınıfı	121	93,01	19,07
Özel Anasınıfı	14	86,28	8,25
Kreş	68	94,50	21,41
Toplam	308	92,34	19,34

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalışılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72. Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1077,013	3	359,004	.959	.41*	-----
Gruplarıçi	113848,8	304	374,503			
Toplam	114925,8	307				

p>.05

Tablo 72'ye göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-304)} = .959$, $p > .05$).

4.2.42. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73. Problem Çözme Becerilerinin Medeni Duruma Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bekar	141	91,36	19.36	306	.815	.41
Evli	167	93,17	19.35			

P> .05

Tablo 73'te görüldüğü gibi öğretmenlerin toplam problem çözme becerileri puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(306)} = .815$, $p > .05$).

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	281	126,28	14,86	305	1.675	.09
Erkek	26	121,30	9,71			

$p > .05$

Tablo 74'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(305)} = 1.675$, $p > .05$).

4.3.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75. Öğrenilmiş Güçlülüğün Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grupları	n	\bar{X}	Ss
18-25	78	125,53	15,65
26-30	122	124,60	13,96
31-35	77	127,84	14,88
36-40	30	126,76	13,05
Toplam	307	125,86	14,55

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 76’da sunulmuştur.

Tablo 76. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	806,19	4	201,54	.951	.44*	-----
Gruplarıçi	63995,32	302	211,90			
Toplam	64801,52	306				

*p>.05

Tablo 76’ya göre, öğretmenlerin yaşları ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(4-302)} = .951$, $p > .05$).

4.3.3. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin mezuniyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 77’de sunulmuştur.

Tablo 77. Öğrenilmiş Güçlülüğün Mezuniyete Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet	N	\bar{x}	ss
Ön lisans	89	126,33	13,81
Lisans	189	125,40	15,07
Yüksek lisans	29	127,44	13,56
Toplam	307	125,86	14,55

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Mezuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	133,02	2	66,51	.313	.73*	-----
Gruplarıçi	64668,49	304	212,72			
Toplam	64801,52	306				

*p>.05

Tablo 78'e göre, öğretmenlerin mezuniyetleri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(2-304)} = .313$, $p > .05$).

4.3.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin kıdemlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 79'da sunulmuştur.

Tablo 79. Öğrenilmiş Güçlülüğün Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	\bar{X}	SS
1-5	169	125,04	14,95
6-10	91	126,62	14,00
11-15	37	128,40	14,97
16 ve üstü	10	123,40	10,75
Toplam	307	125,86	14,55

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 80'de sunulmuştur.

Tablo 80. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	465,28	3	155,09	.730	.54*	-----
Gruplarıçi	64336,23	303	212,33			
Toplam	64801,52	306				

*p>.05

Tablo 80'e göre, öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-303)} = .730$, $p > .05$).

4.3.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin çalışılan okul türüne göre betimsel istatistikleri Tablo 81'de sunulmuştur.

Tablo 81. Öğrenilmiş Güçlülüğün Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{x}	ss
Resmi Anaokulu	104	126,08	14,44
Resmi Anasınıfı	121	125,72	15,50
Özel Anasınıfı	14	132,92	8,05
Kreş	68	124,32	13,78
Toplam	307	125,86	14,55

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 82'de sunulmuştur.

Tablo 82. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	867,492	3	289,164	1.730	.25*	-----
Gruplariçi	63934,03	303	211,003			
Toplam	64801,52	306				

p>.05

Tablo 82'ye göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($f_{(3-303)} = 1.730$, $p > .05$).

4.3.6. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83. Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Medeni Durumlara Göre t-testi Sonuçları

Medeni						
Durum	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Bekar	140	126,35	15.33	305	.532	.18
Evli	167	125,46	13.89			

p> .05

Tablo 83'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(305)} = .532$, $p > .05$).

4. 4. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

4.4.1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Arasındaki İlişki

Problem çözme becerilerinin alt boyutları olan kaçınan, kendine güvenli, değerlendirici, düşünen, planlı ve aceleci yaklaşımlar ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 84'te sunulmuştur.

Tablo 84. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Puanlarının Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	ss	Pearson korelasyon katsayıları (n=308)					
1.Kaçınan	9,13	4,36	1	2	3	4	5	6
2.Kendine Güvenli	14,47	5,78	.50**	-				
3.Değerlendirici	7,11	3,52	.34**	.59**	-			
4.Düşünen	23,18	5,79	.28**	.68**	.53**	-		
5. Planlı	9,26	3,99	.35**	.74**	.63**	.63**	-	
6. Aceleci	29,17	5,04	.17**	.04**	.01	.13**	.05	-
7. Öğrenilmiş Güçlülük	125,8	14,5	-.21**	-.29**	-.20**	-.17**	-.23**	-.11**

**p<.01

Tablo 84'te görüldüğü gibi, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerilerinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşım arasında -.21, kendine güvenli yaklaşım arasında -.29, değerlendirici yaklaşım arasında -.20, düşünen yaklaşım arasında -.17, planlı yaklaşım arasında -.23 ve son olarak aceleci yaklaşım arasında -.11 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerilerinin tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda problem çözme becerileri arttıkça öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

4.4.2. Öğrenilmiş Güçlülüğün Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Korelasyon analizi sonunda, elde edilen korelasyon katsayıları, değişkenler arasındaki ilişkinin çoklu regresyon analizi ile test edilebileceğini göstermektedir. Buna göre, çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Problem çözme becerilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 85'te verilmiştir.

Tablo 85.Öğrenilmiş Güçlülüğün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	144,4	6,1		23,4	,000
Kaçıngan Yaklaşım	-,244	,214	-,073	-1,14	,255
Kendine Güvenli	-,513	,242	-,204	-2,11	,035
Değerlendirici	-,169	,304	-,041	-,555	,579
Düşünen	,086	,199	,034	,431	,667
Planlı	-,204	,323	-,056	-,632	,528
Aceleci	-,269	,165	-,093	-1,63	,103
R= .317	R ² = .10				
F _(6,300) = 5.569	p= .00				

Tablo 85'te görüldüğü gibi problem çözme becerilerinin alt boyutları ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı bir ilişki vardır ($R = .317$, $R^2 = .10$, $F_{(6,300)} = 5.569$, $P < .01$). Problem çözme becerileri tüm alt boyutlarıyla birlikte, öğrenilmiş güçlülükteki toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenilmiş güçlülük üzerindeki görece önem sırası, kendine güvenli yaklaşım, aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve düşünen yaklaşımdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun öğrenilmiş güçlülük üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerle yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular ışığında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarında sadece aceleci yaklaşımda fark olduğu diğer tüm alt boyutlarda yaşa göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Çetin (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığını bulmuştur. Yine aynı şekilde Tavlı (2009) lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında problem çözme becerilerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerle ilgili yapılan bazı çalışmalarda da yaş anlamlı bir fark vermemiştir. Örneğin, Açık (2013) lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Bilgin (2010)da örnekleme öğrencilerden oluşan çalışmasında yaş ile problem çözme becerileri arasında bir fark bulmamıştır. Söz konusu araştırmalar bu çalışmanın bulgusunu büyük ölçüde destekler niteliktedir. Bu çalışmada problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Sonuç olarak, alan yazın da yapılmış olan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde problem çözme becerilerini toplamda ele alan çalışmalar problem çözme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediğini bulgulamıştır. Bu çalışmada problem çözme becerileri alt boyutlarıyla ele alınmış ve aceleci yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anlamlı fark 18- 25 yaş aralığındaki öğretmenlere yönelik çıkmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenler de aceleci yaklaşım boyutunda fark görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde uygulama

saatlerinin artırılması ve bununla ilgili yeterli deneyim sahibi olmalarına fırsat tanıyarak bu problem aşılabılır.

Diğer yandan, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarında sadece aceleci yaklaşım da fark olduğu diğer tüm alt boyutlarda mezuniyete göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Bozkurt ve Üstün (2003) ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörleri ele almış ve problem çözme becerilerinin mezuniyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Sonuç olarak, alan yazın da yapılmış olan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde problem çözme becerilerini toplam puanla ele alan çalışmalar, problem çözme becerilerinin mezuniyete göre anlamlı bir fark göstermediğini bulgulamıştır. Bu çalışmada problem çözme becerileri, alt boyutlarıyla ele alınmış ve aceleci yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmada çıkan sonuca göre, ön lisans mezunu okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin problem çözerken daha aceleci davrandıkları ortaya çıkmıştır. Buna da eğitim süresindeki farklılık neden olabilir.

Demografik değişkenlerden kıdem ele alındığında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarında sadece aceleci yaklaşım da fark olduğu diğer tüm alt boyutlarda kıdeme göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Çetin (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Diğer yandan Bozkulak (2010) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yöneticilerin problem çözme becerilerinin mesleki kıdemlerine göre

farklılaşmadığını bulmuştur. Yine aynı şekilde Tavlı (2009) lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında problem çözme becerilerinin kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sonuç olarak, alan yazın da yapılmış olan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde problem çözme becerilerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmada problem çözme becerileri, alt boyutlarıyla ele alınmış ve aceleci yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çalışılan okul türü bağlamında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarında sadece kendine güvenli yaklaşım boyutunda fark olduğu diğer tüm alt boyutlarda çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde problem çözme becerilerini çalışılan okul türüne göre inceleyen çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılan çalışmalarda bu bulgu desteklenmektedir. Sonuç olarak, alan yazın da yapılmış olan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde problem çözme becerilerini toplam puanla ele alan çalışmalar, problem çözme becerilerinin çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediğini bulgulamıştır. Bu çalışmada problem çözme becerileri, alt boyutlarıyla ele alınmış ve kendine güvenli yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anlamlı fark sadece özel anasınıfında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinde görülmüştür. Kendine güvenli yaklaşım konusunda neden böyle bir farkın olduğu irdelenebilir ve sonuçlara göre bu farkın giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

Problem çözme becerilerinin demografik değişkenlerle ele alındığı son değişken medeni durumdur. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarında sadece kaçınan yaklaşım da fark olduğu diğer tüm alt boyutlarda medeni duruma göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Çinko (2004) çalışmasında yöneticilerin problem çözme becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bozkulak (2010)da çalışmasında aynı şekilde yöneticilerin problem çözme becerilerinin medeni durumlarına göre

anlamli şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) çalışmalarında problem çözme becerilerinin medeni duruma göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Yine aynı şekilde Tavlı (2009) lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında problem çözme becerilerinin medeni duruma göre anlamli şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sonuç olarak, alan yazın da yapılmış olan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde problem çözme becerilerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bu çalışmanın bulgusuna benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmada problem çözme becerileri, alt boyutlarıyla ele alınmış ve kaçınan yaklaşım boyutunda anlamli bir fark tespit edilmiştir. Bu fark evli öğretmenler lehinedir. Evli öğretmenler, sorumluluklarını ev ve işleri ile paylaştıkları için iş hayatlarında bekar öğretmenlere göre daha kaçınan davranış gösterebilirler.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde yaşa göre anlamli bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Karakoç (2009) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük ile iş doyum seviyelerini incelemiş ve öğrenilmiş güçlülüğün yaşa göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Boran (2009) öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yaşa göre anlamli farklılaşmadığını bulmuştur. Sonuç olarak, alan yazında yapılmış olan çalışmaların bulgularında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yaşa göre anlamli bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde mezuniyete göre anlamli bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrenilmiş güçlülüğün mezuniyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri mezuniyetlerine göre anlamli bir farklılık göstermemiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde kıdeme göre anlamli bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu konuya ilişkin farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu görülmüştür. Maraşlı (2003)

araştırmasında, benzer şekilde öğrenilmiş güçlülük düzeyinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Aynı şekilde Boran (2009) öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Diğer yandan Karakoç (2009) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük ile iş doyum seviyelerini incelemiş ve öğrenilmiş güçlülüğün kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Sonuç olarak, alan yazında yapılmış bazı çalışmaların bulgularında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrenilmiş güçlülüğün çalışılan okula göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde medeni durumlarına göre anlamlı bir farkın görülmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu konuya ilişkin farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu görülmüştür. Boran (2009) bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde öğrenilmiş güçlülük düzeyinin medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Diğer yandan Maraşlı (2003) çalışmasında öğrenilmiş güçlülüğün medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Sonuç olarak, alan yazında yapılmış bazı çalışmaların bulgularında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yapılan alan yazın incelemelerinde problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın sonucunda problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarıyla öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki bağlamında yordayıcılığı belirleyebilmek için yapılan regresyon analizinde, yordayıcı değişkenlerin öğrenilmiş güçlülük üzerindeki görece önem sırası, kendine

güvenli yaklaşım, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve düşünen yaklaşım olarak bulunmuştur. Diğer yandan problem çözme becerileri tüm alt boyutlarıyla birlikte, öğrenilmiş güçlülükteki toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır.

Bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında okul öncesi eğitim öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim programlarında problem çözme becerisi kazandırmaya dönük müfredat uygulanabilir. Bunun yanı sıra hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin problem çözme becerileri geliştirilebilir.

Tüm bu sonuçlara genel olarak bakıldığında, problem çözme becerilerin alt boyutlarından aceleci yaklaşım boyutunda fark görülmüştür. Bu fark, genç öğretmenler, kıdemi az öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenleri aleyhindedir. Tüm bu değişkenler ile araştırma yapılarak sebepleri irdelenebilir. Çıkan sonuçlara önleyici bir plan oluşturulabilir. Ayrıca özel kurumlarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım boyutunda fark görülmüştür. Bununla ilgili ayrıca bir araştırma çalışması yapılabilir.

Öğrenilmiş güçlülük ile problem çözme kavramları bu çalışma dışında daha önce birlikte araştırılmamıştır. Farklı değişkenler ve örneklem grubu ile bu çalışma genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- ACUN, S. ve ERTEN, G. B. **Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: Esin yayınevi, 1993.
- AÇIK, S. , **Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- ADAİR, J. ; **Karar verme ve problem çözme**. Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara: Gazi Kitabevi, 2000.
- AKÇAY, C. **Türk eğitim sistemi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006.
- AKGÜN, S. ; "The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses". **Social Behavior and Personality**, 32 (5), 441-448,2004.
- AKGÜN, S. ve CIARROCHI J. ; **Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance**. *Educational Psychology*, 23, 287-294, 2003.
- ALTUN, M. , **İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım, 2002.
- ALTUNTAŞ AĞCAYAZI, E. , **Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2008.
- ASLAN, H. , **Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2006.
- AYDIN, S. , Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. <http://www.okuloncesiforum.com/diger-konular/1226-cocuk-gelisiminde-anaokulu-egitiminin-onemi.html> 2006.
- BANDURA, A. , **Self-reinforcement**: The power of positive personal control. In P. G.Zimbardo & F. L. Ruch (Eds.), *Psychology and life* (9th ed.) Glenview, IL: Scott Foresman, 1977.
- BİLEN, M. , **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1996.

- BİLGİN, M. ve AKKAPULU, E. , Some variables predicting Social self-efficacy expectation. **Social Behavior and Personality**, 35 (6), 777-788, 2007.
- BİLGİN, A. **Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve Denetim odağına göre problem çözme beceri algıları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- BİNGHAN, A. , **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. Çev, A. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, No: 3130, 2004.
- BORAN, E. , **İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Endüstri Meslek liseleri öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlük düzeyleri ile öğrenci kontrol eğilimleri arasındaki ilişkileri üzerine bir araştırma**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- BOYRAZ, G. , **Learned resourcefulness in institutionalized and non institutionalized adolescents**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- BOZKULAK, P. , **Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- BOZKURT, E. ve ÜSTÜN, A. , “İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler.” **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2003.
- COŞKUN, Y. , “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve aile içi ilişkileri”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,18(2) 104-118, 2009.
- CÜCELOĞLU, D. , **İnsan Davranışı- Psikolojinin Temel Kavramları**. Ankara: Remzi Kitapevi, 2003.
- ÇAKIR, Ö. , **Öğrenilmiş Güçlülük ve Çalışma Yaşamı**. (Ed: Keser, A.;Yılmaz, G. Ve Yürür, S.). *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar* (147-166). Kocaeli: Umuttepe Yayınları, 2009.

ÇAM, S. , İletişim becerileri programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

ÇETİN, E. , İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

ÇETİNKAYA, C. , Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 2006.

ÇİNKO, N. , İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan

Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

ÇULHAOĞLU İMRAK, H. , Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. 2009.

DAĞ, İ. , Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

DAĞ, İ. , “Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri.” **Psikoloji Dergisi**, 7(27):1-9, 1992.

DEMİRTAŞ, H. ve DÖNMEZ, B. , Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(16), 177-198, 2008.

DÖKMEN, Ü. , **Küçük Şeyler 3 (Yaşama Yerleşmek)** (9.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 2009.

DÖNMEZ, B. ve GENÇ, G. , “Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları.” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(12), 41-60, 2006.

ETCİ, A. , **İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2013.

FİDAN, N. , **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1985.

GÜÇLÜ, N. , “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri.” **Milli Eğitim Dergisi**, 160, 2003.

HEPPNER, P. P. ve PETERSEN, C. H. , “The development and implications of a personal problem solving inventory.” **Journal of Counseling Psychology**, 29 (1), 66-75,1982.

HSU, S. , “Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills.” **Teaching and Teacher Education**, 20, 681 692, 2004.

KALAYCI, N. , **Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar.** Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.

KARAKOÇ, M. , **İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2009.

KANFER, F. H. , Self-regulation: Research, issues and speculations. In C. Neuringer & L. Michael (Eds.), **Behavior modification in clinical psychology.** New York: Appleton-Century-Croft. . (1970).

KENNETT, D. , “Academic self-management counselling: Preliminary evidence for the importance of learned resourcefulness on program success.” **Studies on Higher Education**, 19 (3), 295-307, 1994.

KILDAN, A. O. , Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 15(2), 111-130, 2010.

KÖKSÜZER, G. , **Çocuğun Algısında Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Mekansal Dizim (Space Syntax) Yöntemiyle İrdelenmesi,** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, 2013.

KÖSTERELİOĞLU AKIN, M. , **Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.

KURT, A. , **Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

KUZGUN, Y. , **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları. 1995.

MARAŞLI, M. , **Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri.** Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

MEB. , **Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği.** Resmi Gazete, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html , 2008.

MORGAN, J. , Overview of problem solving. Jim Morgan (Ed.), In Student Success Workshop Handbook 15-18. Illinois: **Critical Thinking Institute, Pacific Crest**, Lisle, 2010.

OĞUZKAN, İ ve ORAL, G. , **Okul öncesi Eğitimi.** (11. Baskı). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2002.

OKTAY, A. , Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı:3, 1991.

OKTAY, A. , Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı:2, 1990.

OKTAY, A. , **Marmara Üniversitesi Anaokulu Ve Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı** ,Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-pa yayınları, İstanbul, 1999.

OOGEM, <http://ooegm.meb.gov.tr/22tarihce.asp>, 2010.

ÖĞÜLMÜŞ, S. , **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

ÖZTÜRK, S. , **Öğrenilmiş güçlülük ve çatışma davranışları arasındaki ilişki.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2006.

POYRAZ, H. , **4-6 Yaş Okul Öncesi Çocuğunu Öğrenmeye Hazırlama. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları, 2001.

ROSENBAUM, M. , **Opening versus closing strategies in controlling one's responses to experiences.** (M. Kofka, G. Weary & G. Sedek, Ed. Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms. 61-84). New York: Plenum, 1998.

ROSENBAUM, M. , "A shedule for assessing self-control behaviors. Preliminary findings." **Behavior Therapy**, 11, 109-121. 1980.

ROSENBAUM, M. A. , Learned Resourcefulness As A Behavioral Repertoire For The Self-Regulation of Internal Events: Issuess and Speculations. Rosenbaum,M., C.M., Franks, Y. ve Jaffe (eds.).**Perspectives On Behavior Therapy In The Eighties.** Newyork: Springer, [54-73], 1983.

ROSENBAUM, M. ve BEN-ARI, K. , "Learned helplessness and learned resorcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills." **Journal of Personality and Social Psychology**, 48 (1), 198-215, 1985.

ROSENBAUM, M. ve BEN-ARI SMİRA, K. "Cognitive and personality factors in the delay of gratification of hemodialysis patients." **Journal of Personality and Social Psychology**, 51(2), 357-364, 1986.

SAVASIR, I ve ŞAHİN, N.H. **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

SENEMOĞLU, N. , **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Pegem Akademi, 2009.

SİVA, A. , **İnfertile' de stresle baş etme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi.** Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü. Ankara. 1991.

SİVA, L. , **Okul öncesi eğitimin ilkokul başarısına etkisi ve bir uygulama.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. 2008.

SUNGUR, N. **Yaratıcı Düşünce.** İstanbul: Evrim Yayın Dağıtım, 1997.

- TAVLI, O. , **Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- TAYMAZ, H. , **Okul Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.
- TUTAR, H., “Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik.” **İş, Güç, Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi**, 9 (4), 142-161, 2007.
- TÜRKEL, Y.D. ve TEZER, Esin., “Parenting styles and learned resourcefulness of turkish adolescents”. **Adolescence**, 43 (169), 143, 152, 2008.
- URAL, O. ve RAMAZAN O. Türkiye" de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. TED Eğitimde Yeni Ufuklar III Sempozyumu: **Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Sorunları: Geleceğe Bakış**, 12-13 Nisan, Ankara. 2007.
- ÜLGEN, G. **Kavram Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- YALÇIN, Ö. M., **Kendini Denetleme Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi, 2007.
- YILDIRIM, M.C. Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye" de okulöncesi eğitim. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (25), 91- 110. 2008.
- YÜRÜR, Ş., “Öğrenilmiş güçlülük, kıdem ve medeni durumun duygusal tükenmedeki rolü: kaynakların korunması teorisi kapsamında bir analiz”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi** ,25 (1), 107-126, 2011.
- ZAUSNIEWSKI, A, J. ve MARTIN, H. M., “Developmental task achievement and learned resourcefulness in healthy older adults.” **Archives of Psychiatric Nursing**, 13(1), 41-47, 1999.

EKLER

EK I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmenler,

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

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

Gülşen GÜN ÖZTAYKUTLU
İstanbul Aydın Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Yaşınız

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

2-Cinsiyetiniz

1) Kadın () 2) Erkek ()

3- En son mezun olduğunuz eğitim kurumu

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

4- Meslek kıdem yılınız

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

5-Çalıştığınız okul türü

1) Resmi ilköğretime Bağlı Anasınıfı 2) Özel ilköğretime Bağlı Anasınıfı
3) Özel Anaokulu (Kres) 4) Resmi Anaokulu

6- Medeni Haliniz

1)Evli () 2)Bekar ()

EK II: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Açıklama

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri samimiyetle ve sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınız göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

Her soru için kendinize “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?” sorusunu sorun. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin.

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

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

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

EK III : ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatli okuyarak o ifadede belirtilen yönde, size ne derecede uygun olduğunu "X" işareti ile belirtiniz. Her değer için yalnızca bir adet işaretleyiniz.

	Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça iyi tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
SİZİ NE KADAR TANIMLIYOR					
1. Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
2. Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğini hayal eder, düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3. Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.	①	②	③	④	⑤
4. Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir.	①	②	③	④	⑤
5. Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
6. Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.	①	②	③	④	⑤
7. Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.	①	②	③	④	⑤
8. Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.	①	②	③	④	⑤
9. Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa <i>bile</i> bu kararı ertelerim.	①	②	③	④	⑤
10. Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yollar ararım.	①	②	③	④	⑤
11. Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırırım.	①	②	③	④	⑤
12. Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir diye araştırırım.	①	②	③	④	⑤
13. Beni sıkıcı bir düşünce karşısında güzel şeyler düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
14. Günde iki paket sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤

15. Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm.	①	②	③	④	⑤
16. Kendimi sinirli ve gergin hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım.	①	②	③	④	⑤
17. Bedbin (üzüntülü) olduğumda kendimi hoşlandığım şeylerle uğraşmaya zorlarım.	①	②	③	④	⑤
18. Hemen yapabilecek durumda bile olsam hoşlanmadığım işleri geciktiririm.	①	②	③	④	⑤
19. Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
20. Oturup belirli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım.	①	②	③	④	⑤
21. Beni kötümser yapsa da, gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam.	①	②	③	④	⑤
22. Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
23. Bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde, bunu dert etmemeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
24. Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.	①	②	③	④	⑤
25. Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olmadığını ve bir şeyler yapılabileceğini telkin ederim.	①	②	③	④	⑤
26. Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, „Dur, bir şey yapmadan önce düşün“ derim.	①	②	③	④	⑤
27. Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
28. Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
29. Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yaparım.	①	②	③	④	⑤
30. Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim.	①	②	③	④	⑤
31. Bedenimde bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
32. Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.	①	②	③	④	⑤
33. Kısıtlı param olduğunda, kendime bir bütçe yaparım.	①	②	③	④	⑤

34. Bir iş yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırırım.	①	②	③	④	⑤
35. Sıkı sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yenemediğim olur.	①	②	③	④	⑤
36. Aç olduğum halde yemek yeme imkânım yoksa ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤

EK IV: ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 59330
Konu : Anket (Gülşen GÜN)


17/05/2013

AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi : a) 19.04.2013 gün ve 1818 sayılı yazımız.
b) İst. Valilik Makamının 15.05.2013 tarihli ve 58434 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Öğrencisi Gülşen GÜN'nün "Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazımız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.gov.tr/evralsorgu/> adresinden b edebilirsiniz.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212.455 04 00 Dahili: 239.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-020- 58434
Konu : Anket (Gülşen GÜN)

15/05/2013


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Aydın Üniversitesinin 19.04.2013 gün ve 1818 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonununun 14.05.2013 tarihli tutanağı.

Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Öğrencisi Gülşen GÜN'nün "Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin" konulu tez çalışmasını İlimiz Avrupa Yakasında bulunan anaokullarda kişisel bilgi formu, rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği, problem çözme envanterini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

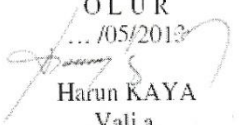
Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Öğrencisi Gülşen GÜN'nün söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R

... /05/2013


Harun KAYA

Vali a.

Vali Yardımcısı

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından 44313607571748881 SeriNo.lu Sertifika ile 16.05.2013 17:24:24 Tarihinde

Elektronik Olarak İmzalanmıştır.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.

STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr,

ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çarşoğlu

Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

EK V: ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ İZNI



İhsan Dağ <ihsandag@hacettepe.edu.tr>

Kime: bana ▾

16 01 2013 ☆

Sayın Gün,

Araştırmanızda Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin Türkçe adaptasyonunu kullanabilirsiniz.
Başarılar,

Prof. Dr. İhsan DAĞ

Bölüm Başkanı

Hacettepe Üniversitesi
Psikoloji Bölümü
Beştepe Kampüsü
Ankara / Türkiye

Tel: [+90 312 297 83 25](tel:+903122978325)

E-Posta: ihsandag@hacettepe.edu.tr

Web: www.ihsandag.gen.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve problem çözme becerilerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Beşiktaş, Güngören, Gaziosmanpaşa, Avcılar, Beylikdüzü, Sarıyer, Zeytinburnu, Bakırköy, Küçükçekmece, Şişli, Bağcılar, Esenler, Bahçelievler, Esenyurt, Kağıthane ilçelerindeki okullarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 308 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler, “Kişisel Bilgi Formu” “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerinin problem çözme becerileri alt boyutlarından sadece planlı yaklaşımda cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Diğer yandan öğretmenlerin problem çözme becerileri alt boyutlarından aceleci yaklaşımda yaşa, mezuniyete, kıdeme göre anlamlı bir fark vardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin problem çözme becerileri alt boyutlarından sadece kendine güvenli yaklaşımda okul türüne göre anlamlı bir fark vardır. Son olarak öğretmenlerin problem çözme becerileri alt boyutlarından sadece kaçingan yaklaşımda medeni duruma göre anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde cinsiyete, yaşa, mezuniyete, kıdeme, okul türüne ve medeni duruma göre anlamlı bir fark yoktur. Problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarıyla öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır. Problem çözme becerileri tüm alt boyutlarıyla birlikte, öğrenilmiş güçlülükteki toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler

1. Okul Öncesi Eğitim
2. Problem Çözme Becerileri
3. Öğretmen
4. Öğrenilmiş Güçlülük

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between problem solving skills and the level of learned resourcefulness of pre-primary school teachers and also to find out whether the problem solving skills and learned resourcefulness levels are changing in accordance with demographic variables or not. This study has been conducted in relational survey model and the study group was consisted of 308 pre-primary school teachers who work in Beşiktaş, Güngören, Gaziosmanpaşa, Avcılar, Beylikdüzü, Sarıyer, Zeytinburnu, Bakırköy, Küçükçekmece, Şişli, Bağcılar, Esenler, Bahçelievler, Esenyurt and Kağıthane in 2013-2014 education and training year.

Data were collected with “Personal Form” “Problem Solving Inventory” and “Learned Resourcefulness Scale”. In the data analysis, t-test, ANOVA, pearson correlation and multiple regression techniques were used. The results showed that there is a significant difference only in the planning approach of problem solving skills according to gender. There is a significant difference only in the impetuous approach of problem solving skills according to age, graduation and tenure. On the other hand there is a significant difference only in the self-confident approach of problem solving skills according to school type. Lastly, there is a significant difference only in the avoidance approach of problem solving skills according to marital status. There is no significant difference in the levels of learned resourcefulness according to gender, age, tenure, graduation, school type and marital status. There is a negative significant relationship between problem solving skills and learned resourcefulness levels of pre-primary school teachers. Problem solving skills, with all sub dimensions, explain ten percent of learned resourcefulness.

Key Words:

1. Pre-primary Education
2. Problem Solving Skills
3. Teacher
4. Learned resourcefulness

