

T. C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN EMPATİ KURMA BECERİLERİ,
UMUT DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:
Ezgi ZİHNİ

İSTANBUL, 2015

T. C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN EMPATİ KURMA BECERİLERİ,
UMUT DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:

Ezgi ZİHNİ

Öğrenci No:

130790076

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Sevinç ÇAĞLAR

İSTANBUL, 2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Kurma Becerileri, Umut Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 11/09/2015

Aday: EZGİ ZİHNİ



T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

30/09/2015

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim dalı *Klinik Psikoloji* Programı yüksek lisans öğrencilerinden 130790076 numaralı *Ezgi ZİHNİ'nin* "Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Kurma Becerileri, Umut Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 15.09.2015 tarih ve 2015/37 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (40) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçokluğu/oybirliği* ile *Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

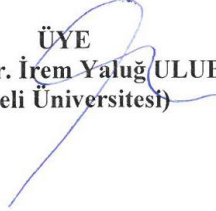
DANIŞMAN
Yrd.Doç.Dr. Emine Sevinç ÇAĞLAR
(Beykent Üniversitesi)



ÜYE
Yrd.Doç.Dr.Samuray ÖZDEMİR
(Beykent Üniversitesi)



ÜYE
Prof.Dr. İrem Yalıt ULUBİL
(Kocaeli Üniversitesi)



Adı ve Soyadı : Ezgi ZİHNİ
Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Sevinç ÇAĞLAR
Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans, 2015
Alanı : Klinik Psikoloji
Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Problem Çözme Becerisi, Umut, Empati,
Öğretmen

ÖZ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EMPATİ KURMA BECERİLERİ, UMUT DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yapılan çalışmada öğretmenlerin empati kurma becerileri umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 350 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati düzeylerini belirlemek için Üstün Dökmen'in Empati Ölçeği, Snyder arkadaşları ile düzenlediği Umut ölçeği, Heppner ve Petersen düzenlediği Problem Çözme Envanteri ve kişisel form uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sosyo ekonomik durum ve medeni durum değişkenleri incelenmiştir.

Name and Surname : Ezgi ZİHNİ
Supervisor : Asist. Prof. Dr. Sevinç ÇAĞLAR
Degree and Date : Master, 2015
Major : Clinical Psychology
Key Words : Problem Solving Skills, Pre-school Education, Hope,
Empathy, Teacher

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE RELATION BETWEEN HOPE EMPATHY AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS

This research was conducted to examine the relation between empathy building skills, hope levels and problem solving skills of teachers who work for preschool education institutions. The research was carried out with 350 preschool teachers who work for preschool education institutions in Kadıkoy district in İstanbul. Empathy tendency scale prepared by Üstün Dökmen, Hope scale developed by Snyder and his friends, Problem solving inventory developed by Heppner and Petersen and also Personal information form was implemented to determine the hope levels of teachers who work for preschool education institutions. Gender, age, professional seniority, socia-economic status and marital status variables are examined in the research.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR.....	vi

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.2. Problem	5
1.2.1. Alt problemler	5
1.3. Hipotez	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı	8
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı	8
2.1.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programları.....	8
2.2. Problem Çözme Becerisi.....	13
2.2.1. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar ve Problem Çözme Aşamaları	14
2.2.1.1. Problem çözme nedir?	14
2.2.2. Problem Çözme Aşamaları	14
2.2.3. Alex Osbor’un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı.....	16
2.3. Empati	17
2.3.1. Empatik Tepki Basamakları.....	18
2.4. Umut.....	19
2.4.1. Umut Düzeyinin Belirlenmesi.....	19

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	21
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	21
3.3. Veri Toplama Araçları	21
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:	26

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Bulgular ve Yorumlar	27
4.2. Araştırmanın Sonuçları	61

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA ve ÖNERİ

68

KAYNAKÇA

74

EKLER

77

EK-1: Empati Eğilimi Değerlendirme Ölçeği

77

EK-2: Umut Ölçeği

78

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

79

EK-4 Problem Çözme Envanteri.....

82

ÖZGEÇMİŞ

82

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Empatik eğilim Ölçeği Faktör Yapısı	22
Tablo 2. Problem çözme Ölçeği Faktör Yapısı	24
Tablo 3. UMUT Ölçeği Faktör Yapısı	25
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri	28
Tablo 5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	29
Tablo 6. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Ortalamaları	30
Tablo 7. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları	38
Tablo 8. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Okutulan Öğrenci Yaş Grubuna Göre Ortalamaları	42
Tablo 9. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Kıdeme Göre Ortalamaları	46
Tablo 10. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin sosyo ekonomik duruma Göre Ortalamaları	47
Tablo 11. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....	49
Tablo 12. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Okuttuğu Öğrenci Sayısına Göre Ortalamaları	51
Tablo 13. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi	53
Tablo 14. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi	56
Tablo 15. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	56
Tablo 16. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi	56
Tablo 17. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Kaçınan yaklaşım Üzerine Etkisi	57

Tablo 18. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	57
Tablo 19. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi	57
Tablo 20. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi.....	58
Tablo 21. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi	58
Tablo 22. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi	58
Tablo 23. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi	59
Tablo 24. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Kaçınan yaklaşım Üzerine Etkisi	59
Tablo 25. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	59
Tablo 26. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi.	60
Tablo 27. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi	60
Tablo 28. Öğretmenlerin Genel Umut Düzeylerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi.....	61

KISALTMALAR

- EEÖ** : Empati Eğilim Ölçeği
KBF : Kişisel Bilgi Formu
PÇE : Problem Çözme Envanteri
SPPS : Statistical Package for Social Sciences
UÖ : Umut Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yaşamın kaynağı insandır. Kişisel gelişim eğitim ile başlar. Bireysel gelişiminin en önemli dönemi olan 0-6 yaş aralığıdır. Bu dönem toplumda yer edinebilme toplum düzenine uyum sağlayabilmek toplum kurallarının çocuğa kazandırılması için etkili bir dönemdir. Birey olabilmek gelişimlerini donanımlı tamamlayabilmek için ebeveynler tarafından bu yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumları tercih edilir. Çocuklar bu dönemde öncelikle ebeveynleri ile eğitime başlarlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal hayata dair kuralları, iletişim becerileri ve sosyal becerileri öğrenebilmek için adım atarlar. Çocuklar için okuldaki eğitim sürecinde bu becerileri kazanmak doğru iletişim yollarını ve karşılaştıkları problemlerle başedebilmeyi öğrenmek bireysel yaşamlarını devam ettirmek adına önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumların ve öğretmenin çocukların empati kurma, sosyal becerileri, problem çözme becerileri kazanma ve sosyal kuralları öğrenip günlük yaşamına yansıtabilmesinde rolü büyüktür. İnsanlık boyunca hayatın her alanında problem çözebilen kendini geliştirmiş umutlu bireylere ihtiyaç olacaktır. Bireyler karşılıklarına çıkacak olan problemlerde ürettikleri çözümlerin geçerliliğini ve üstesinden geliş şekillerini bu beceriyi öğrenim seviyeleri belirlemektedir. Yaratıcı düşünceyi, zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi bir araya toplar. Günümüzde gelişmekte olan ve zorlaşan hayat koşullarında çocuklardan beklentiler sürekli artmaktadır. Günlük hayatta buldukları birçok ortamda üstesinden gelmeleri gereken problemlerle karşılaşacak olan çocukların, problem çözme becerileri onların yaşam kalitelerinin belirlenmesini sağlayacaktır. Empati, kişinin çevresindeki kişilerle iletişiminde, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun bakış açısından bakarak onun duygu düşüncelerini anlayabilmesi ve duyarlı bir davranış sergilemesidir. Kişiler kendileriyle ortak özellikteki insanlarla empatik ilişki kurabilmede daha isteklidirler. Birlikte vakit geçiren aynı ortamı paylaşan, kültür ve yaşam koşulların benzer kişilerin empati kurma girişimi daha fazladır.

“Empati” öğretilir ve öğrenilebilir mi?

Kendimizi karşımızdaki insanın yerine koyabilmek yani empati kurabilmek önceleri doğuştan gelen bir yetenek olarak görülsede, günümüzde eğitimciler ve yazarlar empatik iletişimi öğretilbilir ve öğrenilebilir bir beceri olduğunu dile getiriyorlar.

Günümüzde empatinin kişilik özelliği olarak düşünüldüğü ve empatinin anaokullarında öğretilmesi gereken bir sosyal beceri olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin, empati kurabilme düzeyinin daha gelişmiş olması beklenmektedir. Öğrencilere güvenli ve olumlu bir sınıf ortamı sağlamalıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını gözlemleyebilir ve olumlu davranışlarının gelişmesini ve başarılı olmasını bekleyebiliriz. Çocuklar öğretmenleri tarafından kendi duygularını önemsendiğini fark ettiklerinde kendi düşünce ve duygularına değer verildiğini hissederek mutlu olurlar ve kendilerini ifade edebilmek için heveslenirler, tersi durumda çocuk değerli olmadığını düşünür ve sınıf ortamında bu huzursuzluğu yaşayabilir. Çocukların duygularını anlamlandırabilen öğretmenler, onlar için gerekli olan hamleyi yapabilir. Öğrenciler sorumluluk, iletişim, öğrenme, yaratıcılık ve paylaşımı sınıf ortamında kavrarlar. Ayrıca, öğrenci ve öğretmen arasında kurulan duygusal bağ, öğretmen tarafından öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlayan etkenleri görmesini sağlar. Empatik bir sınıf düzeni içerisinde yer alan birey; gelişmeye açık olur. Böylece bulunduğu ortamda kendisini güvende hissettiğinde uyumlu ve sağlıklı hareketler sergileyecektir. Bu ortama sahip olmayan geleneksel eğitim anlayışının olduğu sınıflardaki öğrenciler hep bir başkalarının isteği kişilikte biri olmak için çaba sarf edecek, bu şekilde öğrenci sınıf içerisinde kendisini rahat hissetmekte zorlanacak ve zevk almayacak, okulu fazla disiplinli uygulandığını düşünecek ve okula gitmek istemeyecektir. Bu oluşan olumsuz tutum okul öncesi eğitim çağında olan çocukta eğitim hayatında okula bakış açısı sonucunda başarısız olma ihtimali ortaya çıkacaktır.

Umut, günümüzde kişilerin hayatta kalmasını sağlayan, iyilik ve olumluluk halini güçlendiren ruh sağlığının desteklenmesi gerektiği zamanlarda aktif olarak kullanılan kavramdır.

Umutlu olan insanların daha fazla yaşam amaçları bulunur ve amaçları için yöntem geliştirebilirler. Öğretmenlerimiz istekli,canlı,azimli ve mücadelecidirler, onlarda beklenen zorluklar karşısında yılmadan amacımızı unutmadan ve hedeften vazgeçmemektir. Bu bağlamda araştırmamızda öğretmenlerin doğru rol model olabilmeleri açısından empati kurma becerileri ve umut düzeyleri, problem çözme becerileri incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatürde “ Okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim kurumları ve okul öncesi eğitim programları” aktif bir şekilde kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi nedir? Çalışmalarda gördüğümüz şu ki zihin, kişilik, karakter 0-6 yaş dönemi yıllarında gelişmektedir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren etrafını keşfetmeye başlar. Okul öncesi yıllarında çocuklar, herşeyi merak ederler yakın çevrelerine karşı iletişime açık ve duyarlıdırlar, kas gelişimine uygun olarak hareketli, ve araştırmacı olmayı severler. Hayalleri çok geniştir. Karşıkaraşıya kaldıkları bütün oluşumların ortaya çıkışını ve nasıl sonuçlandığı ile ilgili bir bağlantı kurmaya çalışırlar ve sürekli soru sorarlar.3-6 yaşlarında çok aktiftir ,meraklıdır ve öğrenmeye çok açıktır. Bu bağlamda araştırmam da okul öncesi eğitimin önemini de vurgulamayı hedefledim. Bu dönemde çocuğa verilen eğitimde öğretmenlerin rolü çok büyüktür bu araştırmadaki bir amacım da öğretmenlerin çocuklarımız üzerindeki etkisini belirlemektir. . Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar günün çoğunluklu bir bölümünü okul ortamında öğretmenleriyle birlikte geçirmektedir.Öğretmenlerimiz çocuklara birey olabilmeyi problemler karşısında vazgeçmek yerine çözümler üretmeyi ve mücadele etmeyi, umutlu olabilmeyi karşılaştıkları insanlarla empati kurabilmeyi çocuklara rol model olmalıdır. Yaptığım bu çalışmanın sonucunda amacım okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerimize ışık tutmaktır.

1.2. Problem

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerilerinin ve umut düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?

1.2.1. Alt problemler

1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeyleri nedir?

1.a. Öğretmenlerin gelir durumları, Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

1.b. Öğretmenlerin okuttuğu yaş grubu, Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

1.c. Öğretmenlerin kıdemleri, Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

1.d. Öğretmenlerin sosyoekonomik durumu, Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

1.e. Öğretmenlerin yaşları, Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

1.f. Öğretmenlerin okuttuğu öğrenci sayısı Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerini etkiler mi?

2. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeyleri arasındaki İlişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin empatik eğilimleri problem çözme becerileri üzerinde etkili midir?

4. Öğretmenlerin umut düzeyleri problem çözme becerileri üzerinde etkili midir?

1.3. Hipotez

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri ve umut düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi vardır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Demografik Bilgi Formu, Empati Eğilim Ölçeği, Umut Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nde yer alan soruları içtenlikle ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır

3. Araştırmada kullanılan Demografik Bilgiler Formu'nun katılımcıların sosyodemografik özelliklerini; Empati Eğilim Ölçeği'nin, kişilerin empati kurabilme düzeylerinin ne oranda olduklarını; Problem Çözme Envanteri; Kişinin, günlük problemlerine nasıl çözüm yolları bulduğunu görmektir. Umut ölçeğinin bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek dair algılarını ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma İstanbul il merkezinde Kadıköy ilçesinde rastgele yöntemle seçilmiş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çalışan 350 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Öğretmenlerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin veriler, Demografik Bilgiler Formu'nun ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

3. Öğretmenlerin umut düzeylerine ilişkin veriler, Umut Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

4. Öğretmenlerin empati eğilim düzeylerine ilişkin veriler, Empati Eğilim Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

5. Öğretmenlerin yaşam dair algılarına ilişkin veriler; Problem Çözme Envanterinin de ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: “0 – 72 ay olan çocukların kurumlarda eğitim görmeleri; belirlenen uygulamalar doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı eğitim yaşantıları düzenleyerek sonuçta ulaşmak istenene ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar ” olarak tanımlanır (Aral, Kandır ve Yasar, 2002: 60).

Umut:Umut, insanoğlunun varolduğu günden taki bugüne ve gelecekte, hayatta kalmasını sağlayan, iyilik halini güçlendiren ve ruh sağlığını destekleyen süreçlerde kavramlardan biridir.

Problem Çözme:Hedeflenen için teshirli ve yaralı materyalleri ve davranışları seçme ve kullanma olarak tanımlanmaktadır. (Demirel 2013)

Empati:Empati,kişinin karşısındakinin bakış açısını göz önünde bulundurarak olaylara kişinin gözünden bakar hislerini anlamayı hedefleyen bir yaklaşım içinde olmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı

0 – 6 yaş dönemi çocukların eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitimi” kavramı çeşitli tanımlarla ifade edilmektedir.

Ural ve Ramazan (2007: 14) ise okul öncesi eğitimi, “her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan, bir kurumda ve/veya kurum dışında yerine getirilen bakım ve eğitim faaliyetleri” olarak tanımlamışlardır. Kurumlarda, “0–6 yaş gelişimlerini sağlıklı koşullar içinde, toplumla uyumlu en iyi eğitim veren uzman bir kadroya sahip, hedefi eğitim olan kuruluşlar” olarak tanımlanmaktadır. (Poyraz ve Dere, 2003: 21).

Bu tanımlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimini 0-6 yaş aralığındaki çocuklarımızı ve onların tüm gelişimlerini destekleyen eğitim süreçleri olarak ifade edebiliriz. “Erken Çocukluk Eğitimi” dünyaya gelişinden, 0-6 yaş dönemini kapsayan ait olduğu sosyal ortamın değerlerini öğretmeye çalışan, hislerin oluşumunu, akıl yürütme yöntemlerini çocuklara gösteren ve yaratıcılığını geliştiren ayrıca manevi, ahlaki, kültürel ve değerlere bağlılığını sağlayabilecekleri bir eğitim sitemidir: ayrıca kendilerini ifade etmesine, öz denetimlerini gerçekleştiren bir eğitimidir. (Yılmaz, 2003; OÖEGM, 2006). 1952 yılında çıkartılan Ana Okulları Yönetmeliği ile MEB tarafından biraraya getirilen komisyon okul öncesi eğitim için öğretmen yetiştirme adına geçici kurs programı planlanmıştır.

2.1.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programları

Okul öncesi eğitimle ilgili ilk yasal düzenleme Tedrisat-ı iptidaiye Kanunu’dur. Bu kanunla birlikte okul öncesi eğitim kurumu olan anaokulları zorunlu olmuş ve anaokulları ilköğretimle birleştirilmiştir. Okul öncesi eğitimle ilgili yapılan 1952 yılında çıkartılan Ana Okulları Yönetmeliği ile MEB tarafından oluşturulan bir komisyon anaokuluna öğretmen yetiştirme geçici kursu programı hazırlamıştır.

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programları incelendiğinde 5 temel programın 1952’den başlayarak uygulandığı bilinmektedir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007). Türkiye’deki incelediğimiz okul öncesi eğitim programları 5 temel programın 1952’den itibaren uygulandığı bilinmektedir. İlk olarak uygulanan anaokulları programının temel özellikleri incelendiğinde, bir eğitim programında bulunması gereken temel öğelerden “amaçlar” kısmının yer almadığını farkediyoruz. Bunun yerine “günlük faaliyet şeması” verilmiştir. Günlük faaliyetlerde kahvaltı, uyku ve oyun saatleri belirtilmiştir. Günlük çalışma programı örneklerinde, etkinlikler ve etkinliklerin uygulanışı kısa maddeler halinde yazılarak belirtilmiştir. Günlük etkinlik planı, programın “öğrenme süreçlerine” karşılık gelmektedir. Öğrenme sürecine yönelik olarak “anaokulunda çeşitli faaliyetler” başlığının içinde oyun, müzik, etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiği, hangi materyallerin bulunması gerektiği ve bu materyallerin uygulanış şekilleri ayrıca öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, iyi planlanmış hazırlanan eğitim programları ile sağlanabilir. Kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul – aile ve çocuk üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları içine almaktadır. Burada önemli olan çocuğun programın sonucunda elde edilmesi beklenen sonuçların ne kadarına ulaşabildiği eğitim noktasında hangi seviyeye gelebildiği ve ebeveynlerin elde edilen sonuçtan beklentilerinin ne kadarının karşılık bulabildiğidir. Okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların “Öğrenme süreci” unsurunda, öğrenme durumları, çocukların konuyu kavrayış biçimleri ; ayrıca okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlilikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, sorumluluk, kaynastırma eğitimi, ve farklılıklara hoşgörü konusunda öğretmenlere geniş bilgi verilmiştir

Eğitim kurumların düzenlenmesi ile ilgili olarak bahçe oyuncakları, oyuncakların seçilmesinde dikkat edilmesi gereken kriterleri ve bina planları verilmiştir. Ailenin de katılımı olan çalışmaları ile ilgili olarak da “velilerle münasebetler” başlığında çocuğu tanımak için ve sürdürülmekte olan eğitimin devamlılığını sağlamak için ailelerle birlikte hareket etmek ve görüşmeler yapılması gerektiği, akabinde hangi konularda ailelerle iş birliği içerisinde ortak kararlar alınması gerektiği maddeler halinde belirtilmiştir. Değerlendirme başlığı adı altında “iyi bir anaokulu için bazı ölçütler” belirlenerek okulun, öğretmenlerin ve çocukların sahip

olması gereken özellikler belirtilmiş ve değerlendirmeye ilişkin başka bir açıklamada bulunulmamıştır. (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Kantarcıoğlu, 1975).

İkinci olarak uygulanan okul öncesi eğitimi programı ise 1989 MEB okul öncesi eğitim programıdır. Bu program 4 – 5 yaş grubu için “amaçlar” başlığında bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde, 4 – 5 yaş grubundaki çocukların eğitim hedefleri “iskelet ve beden gelişimi”, “sosyal ve duygusal gelişim”, “zihin gelişimi” ve “dil gelişimi” ile ilgili olmak üzere dört alanda planlanmıştır. Programın “eğitim süreçleri” bölümü incelendiğinde, okul öncesi eğitim etkinliklerinin düzeniyle ilgili tam gün eğitim yapan anaokulu ve yarım gün eğitim yapan anasınıflarının günlük etkinlik çizelgelerinin örnekleri ayrı ayrı verilmiştir. Bu örneklerde etkinliklere, etkinliklerle ilgili açıklamalara ve çizelgeyi hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin etkinliklerde değişiklikler yapabileceği çizelgede belirtilmiştir. Bu programda yıllık plan örneği bulunmamaktadır; ünitelerin listesi, kazandırılması planlanan amaç ve davranışlar ifade edilmiştir,

Üçüncü olarak 1994 MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı görülmektedir. Bu programda “amaçlar” kavramı “hedef” olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda, ilk olarak 0 – 36 aylık, 37 – 60 aylık ve 60 – 72 aylık çocuklara yönelik üç ayrı yaş grubu için “hedef” ve “hedef davranışlar” oluşturulmuştur. Programda hedefler “kendini bilme”, “öz bakım becerileri”, “yaratıcılık gelişimi”, “sosyal gelişim”, “duygusal gelişim”, “psikomotor gelişim”, “bilissel gelişim” ve “dil gelişimi” ile ilgili olarak farklı bölümler yazılmıştır. Konu analiz tabloları verilerek öğretmenlere yardımcı olmak amaçlanmıştır. Öğretmen değişikliklerde bulunabilir.

Dördüncü olarak uygulamaya konulan MEB 2002 okul öncesi eğitimi programında yer alan “amaçlar” bölümünün 1994 programında ayrı olarak ele alındığı ve 5 -6 yaş çocukları için belirlenen hedeflerin birleştirilmiş olduğu görülmektedir. Gelişim alanları olan; bilissel gelişim, psikomotor gelişim gibi gelişim alanları hedeflerin başlığı olarak kullanılmıştır.

Programda eğitim ortamının düzen şekline, materyal seçimine ve eğitim ortamında bulunması gereken köselerle ilgili bilgiler sunulmuştur. Yıllık planda hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar, ele alınabilecek kavramlar, gezi – gözlem etkinlikleri, özel gün ve haftalara yönelik etkinliklerine yer verilmiştir. Günlük plan, eğitim durumları ve değerlendirme bölümünü de içermektedir. MEB 2002 programının “değerlendirme” unsuru incelendiğinde etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili eğitim durumları ve nasıl bir değerlendirme yapılacağı açıklanmıştır. Değerlendirmenin çocuğun gelişimi açısından, program açısından ve öğretmenin kendini değerlendirmesi açısından üç temel öge çerçevesinde yapılması gerektiği ve değerlendirme yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Günlük planın değerlendirme unsurunun her günün sonunda mutlaka yapılması ve bir sonraki günlük plan için gerekli noktaların kaydedilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Günlük planın değerlendirmesinden yola çıkarak yıllık planın da değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. MEB 2002 okul öncesi eğitimi programı diğer programlarla karşılaştırıldığında değerlendirme unsuruna yönelik en kapsamlı açıklamaların bu programda yer aldığı görülmektedir. Bu da programda değerlendirmenin öneminin arttığını ve önceki programlara göre değerlendirmenin daha fazla vurgulandığını göstermektedir.

Uygulamaya konulan besinci okul öncesi eğitimi programı olarak 2006 programı görülmektedir. MEB 2005 yılında 2002 okul öncesi eğitim programını geliştirme çalışmasını başlatmıştır. İlköğretim programında 2005 – 2006 yılında değişiklikler yapılmış ve yenilikler uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca AB ve uluslar arası normlara uyum sağlamanın önem ve gerekliliği ön plana çıkarılmıştır. (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Gürkan, 2007). Bu nedenle de 2002 MEB okul öncesi eğitim programında değişikliklere gidilmiştir. MEB 2006 okul öncesi programında “amaçlar” unsurunda “hedef” ve “kazanılması beklenen davranışlar” yerine “amaç” ve “kazanımlar” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu amaç ve kazanımların, çocukların ilköğretime geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla ilköğretime yönelik becerileri kazanmaları için geliştirildiği görülmektedir. Programın “içerik” unsurunda konuların amaç değil araç olarak kullanılması vurgulanmış herhangi bir konu listesi öğretmenlere sunulmamıştır. Konuları çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmesi gerektiği önerilmiştir. Aile katılımı çalışmaları ise, aile eğitim etkinlikleri,

aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yıllık ve günlük plan düzenlemeleri değiştirilmiş bunlara yönelik örnekler kılavuz kitabında sunulmuştur. Yıllık planda eğitim durumu sütunu kaldırılmış ve yıllık plan sekilsel olarak yeniden düzenlenmiştir. Örnek formlar ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik açıklamalar program kitabında verilmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; MEB, 2006). Programın “değerlendirme” unsurunda çocuk, öğretmen ve program değerlendirmesi yapılması önerilmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılacak olan araçlar (sistemik gözlem formu, oyun gözlem formu, anekdot kayıtları, davranış değerlendirme formu, gelişim raporu ve portfolyo) ve bu araçlarla ilgili açıklamalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirmesine yönelik olarak ilk defa “öğretmen özdeğerlendirme formu” hazırlanmış ve öğretmenlerin bu formu kullanmaları istenmiştir. Programın değerlendirilmesine yönelik olarak da günlük ve yıllık planlarda bunun nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

1952’den itibaren okul öncesi eğitim programının sürekli bir gelişme içinde olduğu görülmektedir. 1952’deki programda amaçlar ve değerlendirme ile ilgili hiçbir açıklama yer almazken içerik ve eğitim durumuna yönelik olarak genel açıklamalar yer almaktadır. 1989’da programın amaç, içerik ve eğitim durumu unsurlarına ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar olsa da değerlendirme unsuruna ilişkin herhangi bir açıklama ve bilgiye rastlanmamaktadır. 1994 programında amaç ve içeriğe yönelik açıklamaların daha ayrıntılı olması ve özellikle günlük plan örneğinin verilmesi dikkat çekmektedir. Değerlendirme unsuruna yönelik olarak günlük planın değerlendirilmesi ve çocukların gözlem kayıtlarının tutulması gerektiğinden bahsediliyor. 2002 programında ise içeriğin kaldırılması ve değerlendirme ile ilgili yapılan açıklamalar oldukça önemlidir. Özellikle günlük planda değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine yönelik yapılan ayrıntılı açıklamalar bir anda okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Okul öncesi eğitim programını tarihsel olarak incelendiğinde, öğretmenlerden değerlendirme unsuruna yönelik beklentilerin arttığı görülmektedir. Önceden sadece çocuklar hakkında gözlem kaydını tutan öğretmenler özellikle 2002 yılından itibaren değerlendirme sürecini çocuk, program ve öğretmen açısından ele almak zorunda kalmıştır. 2006 programında da yine 2002 programındaki gibi değerlendirme sürecinin çocuk, program ve öğretmen açısından yapılması

gerektiği belirtilmiştir. Programın değerlendirilmesinde ise günlük ve yıllık olarak değerlendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin değerlendirilmesinde ilk defa ğretmen zdeğerlendirme formu uygulanmaya baslanmıştır. Öğretmenin kendini değerlendirmesine yönelik açıklamada bulunulmuştur. Okul ncesi eğitim programındaki bu değişimler ve değerlendirmeler, okul öncesi eğitimin öneminin arttığını ve öğretmenlerin de bu konuda daha cokbilgilendirilmeye çalışıldığının bir göstergesi olarak kabuledilebilir.

2.2. Problem zme Becerisi

Problem, İsteğimiz ve ulaşmayı hedeflediğimiz amacımıza yönelik sarf ettiğimiz çabamızın karşısına çıkan engel olarak ifade edilir. Günlük yaşantıda kişiler sayısız ve değişik problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşadığımız süre boyunca karşımıza çıkabilecek problemlerle başedebilme becerisi bize her zaman gerekli olacak bir kabiliyettir. Küçük yaşatan itibaren çocuklara problemler karşısında farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme ve etkili problem çözüm becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Kken, 2002). Problem zme çok yönlü bir beceridir ;duygu, zeka, yaratıcı düşünme ve irade, iletişim gücünün etkileşimi ile ortaya çıkar. Problem zme süreci etkili öğrenme ve öğrenilen etkili yöntemlerin göstermenin yoludur. Bireyin problemi keşfedip gerçek çözüm yolunu keşfettiği güçlüklerle başetme sürecidir. Öğrenmeyi yeni keşfeden bir çocukta merak düzeyi oldukça yüksektir ve bir Őeyi keşfederken onu her formda deneyerek öğrenmeye başladıklarını gözlemleyebiliriz. Okul ağındaki çocuğa eğitimi kalıplaşmış yöntemlerle ve neslelerle öğretmeye çalışmak çocuğun hayal gücünü sınırlandırır ve köreltir. Okul ncesi eğitimde çocukların sosyal gelişimlerine ait en önemli kazanımlarında biri problemleri farkedebilen ve çözüm odaklı bireyler yetiştirmektir. Çocuklara hayatlarındaki ilk eğitim yuvalarında kendi bilgi ve becerilerini fark ederek karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Bu beceri çocukların yeteneklerini geliştirir ve kendisine özgüveni tam olarak bir birey olarak yetişmesini desteklemektedir.

2.2.1. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar ve Problem Çözme Aşamaları

2.2.1.1. Problem çözme nedir?

Problem ve çözme kelimelemelerini ilk defa bir araya getiren kişi John Dewey'dir. Dewey öğrenmede ilk elde edilen deneyimlerden yola çıkarak ‘problem çözme’ kuramını geliştirmiştir. Problem çözme davranışı duruma ve zaman göre farklılıklar gösterebilmektedir. Her bireyin problem olarak nitelendirdiği durum, oluşan tutum ve algılayış şekli farklılık gösterebileceğinden akabinde problem çözümü için uygulanacak yöntemlerde farklılık gösterebilir. Problem çözme; etkili çözüm yollarının ortaya çıkmasıyla birlikte, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi önemli bir bilişsel ve davranışsal süreçtir. Ülgen (2001), bireyin amacına ulaşmasını engelleyen durumlarla başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulma aşamasına problem çözme diye adlandırmıştır. Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurularak, problem çözmenin bir süreç gerektirdiği düşünülebilir. Başka tanımlarda ise problem çözmenin beceri ve tutum kazandırıcı özelliklerinden fazlaca bahsedilmiştir. Örneğin Barth ve Demirtaş (1997) problem çözme işlemi bilgi, beceri ve değerlere doğru bir hamle olarak adlandırmaktadır. Onlara göre problem çözme sistematik, rasyonel, bazılarına göre mantığa dayalı bir çalışmadır.

2.2.2. Problem Çözme Aşamaları

Genel olarak Dewey'in 1910'dan beri hazırlamış olduğu problem çözme yöntemi kullanılır. Bugünlere gelme sürecinde kadar elbette değiştirilip geliştirilmiştir. Günümüzdeki şekliyle problem çözme yöntemi; problemi algılamak, anlamak ve tanımlamak, hipoteze dayalı çözüm oluşturmak, bu yol ortaya çıkana kadar deneme etkinliklerini içine alan düşünce ve uygulamalar bütünüdür. Öğülmüş (2006,s:28) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Hissetmek: İlk aşaması, güçlüğün ya da bir şeylerin yolunda olmadığını fark edilmesi ile ilgilidir. Problemler, tesadüfen veya incelemeler sonunda neticelendirilebilir. 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 net ifade edilmesi nelerle ya da kimlerle ilişkili olduğunun kabullenilmesidir. Bu noktada problemin başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve acil derecesinin saptanması gerekmektedir.

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 isteğinin uyanması,
2. Problemi tanımaya ve ilgili ikincil problemleri farkedebilmek,
3. Bilgileri toplamak,
4. Probleme uygun verileri belirlemek,
5. Veri ve problem için alternatif yollar bulmak,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve seçmek,

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

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

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) problemle 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.

2.2.3. Alex Osbor'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Alex'in yaratıcı problem çözme kuramına göre problem çözme süreci 3 aşamada gerçekleşmektedir.

1. Sorun Bulma

Sorun belirlenmesi tanımlanması ve gerekli verilerin toplanmasıyla çözümlenmeye yönelik hazırlığıdır. Bu aşama geniş odaklı düşünme ve alt sorunların belirlenmesi gerekmektedir.

2. Düşün Bulma

Düşünce ortaya çıkarmayı düşün üretme olarak ifade eden Osborn bu aşamanın düşün üretme ve geliştirmeyi kapsadığını ifade etmektedir. Düşünce geliştirme ortaya çıkan düşünceleri birbiriyle kaynaştırarak uygun bir sonuca karar vermek olarak tanımlanmaktadır.

3. Çözüm Bulma

Çözüm bulma süreci iki aşamada gerçekleşir. Değerlendirmede çözüm yolları sınanır ve başka yollar gözden geçirilir. Çözümü kabul etme aşaması bir düşüneyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu çözüme ulaştırmayı kapsamaktadır. (aktaran, sungur, 1997)

2.3. Empati

Empatinin için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır;ancak, yapılan çalışmalar sonucu orta çıkan bir tanımın olmadığı söylenmektedir (Johansson, 2008). Empati ile sempati, merhamet gibi ilişkilerdeki kavramlar arasındaki farkları tanımlamak zordur ve bu tanımlar hem günlük konuşmalarda sık sık kullanılmaktadırlar. Empati kelimesi Yunanca“empathi”dan günümüze gelmiştir. . Bu kelime “en” ve “pathos” kelimelerinin bir birleşimidir.

Anlamı “bir duygu veya his içine girmek”tir. Batı kültüründe bu kelimenin kullanılmaya başlaması Almanların 20. Yüzyılda yaptıkları çeşitli çalışmalarla olmuştur (Davis, 1990). Empati hayatımızı devam ettirdiğimiz sürece çok önemli bir tanımdır. Eşlerin iletişimi, ebeveynlerin çocuklarıyla aralarında sağladıkları empati iletişimi, uyumlu ilişkiler kurup,paylaşmayı sürdürmelerini sağlamaktadır. Bu yüzden yaşantımızda insanların birbiriyle kurdukları empati düzeyi önemlidir. Freud’a göre karşımızdaki kişiye empatik bir iletişim kurabilmek onun duygularını taklit etmek ve özdeşim sağlamakla olur. Kohut’un yapmış olduğu tanıma göre empati, bir başka bireyin içi dünyasına girerek, düşünce ve duygularını anlama düzeyidir.

Allport’a göre, empatinin kaynağı üç basamaktan oluşuyor bunlar;cisimleri kendini ve diğerlerini bilmektir. Allport empatiyi, başka bir kişinin kişiliğini bilmek ve özelliklerinin anlaşılmasıdır olarak ifade etmiştir. Empatinin kendini ifade etmede toplumsallaşmada ve normlara uyum sağlamada önemi bulunmaktadır. Empatinin varlığı kişiler arası ilişkilerde de olumluluk sağlamaktadır. Kişilerin arasındaki iletişimde küçümseme, saldırganlık, ve saygısız tutumlar doğru ve sağlıklı iletişimi güçleştirmektedir. Kişi etkili problem çözme becerilerini kazanım sağlamış ve günlük hayatında uygulayabiliyorsa benlik kavramı güçlüdür. Benliği güçlenen bireyin uyum

yeteneği yükselecektir. Annenin empeti düzeyinin yüksek olması çocukların kişisel uyum düzeyini olumlu yönde etkilediği grlmştir. Empati segisel düşünce gücüyle karşımızdaki bireyin içsel ruh halini algılamayı sağlar. Ebeveyni çocuğunun isteklerini ve yönelimlerini anlayabilmesini sağlar. Empati ile problem çözen anneler, çocuklarına problemlili durumlarda, etkili baş etme yöntemlerini gösterebilmektedir. Çocuklara yaklaşım tarzının empatik tutmlar çerçevesinde olmasına zen göstermeliyiz aksi bir tutum sergilediğimizde problemin artmasına yol açılır. Çocuğa empatik yaklaşamazsak problemlerine nasıl çözüm bulabileceği konusunda ona yol gösteremeyiz ve daha da hırınlaşmasına sebep olunur.

2.3.1. Empatik Tepki Basamakları

Empatik tepkilerin başarılı yada başarısız olarak değerlendirelemeyeceği, kişinin farklı ortam ve zaman aralığında farklı empatik tepkiler ortaya koyabileceği ifade edilmektedir. Dökmen 'in "Aşamalı empati sınıflamasına" göre dört temel empatik tepki basamağı belirlenmiştir. Bu basamaklar "duygu" ve "düşünce" olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.

Onlar Basamağı:bu basamakta kişi kendisine anlatılan problem üzerine yoğunlaşmaz. Anlatılanlar hakkında kendi düşünce ve doğruları yerine toplumun görüşlerini ne çıkartır.

Ben Basamağı:Birey ben merkezcidir;kendisine problemlerini paylaşan kişinin düşünceleriyle ilgilenmez, problemlerle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini aktarır. Bu basamak bende de var gibi empatik düşünce tepkileri ile" benim duygularım" gibi empatik duygu tepkilerini içerir.

Sen Basamağı:Empati kuran kişi empati kurduğu kişinin problemlerine eğilir. Kendisini onun yerine koyar ve onun ne düşündüğünü anlamaya çalışır. Duygu düzeyinde karşısındaki kişinin hissettiklerini aynen kendi içinde hisseder.

Biz basamağı:"Sen"basamağında bir süre birlikte empatik alişverişte bulunmuş olan iki insan arasında "Biz"basamağında empatik ilişki olabilir.

2.4. Umut

Umut, kelimesi insanlar arasında kullanılmaya başlanıldığından beri her işimizde devamlılığı sağlar, olumlu ruh halini güçlendirir ve aktif olarak kullanılmaktadır. Staats ve Stassen'e (1985) göre ise umut; olumlu isteklerimizin olumsuz isteklerimizden baskın olma halidir. Bizlerin içimizden gelen olumlu bir etkisi olan umut (Bloch, 2007), kişinin inancını, hayata olan güvenini ve hayatın yaşamaya değer olduğu düşüncesini güçlendirir (Zournazi, 2004). Bireyin temel ihtiyacı, özgürce seçtiği ve çaba gösterdiği bir amacı olması ve bunu gerçekleştirmek ve yaşamak istemesidir (Frankl, 2000). Bu yüzden umut teorisinin amacındaki temel nokta bilişsel parçadır. Amaçlar kısa yada uzun bir zaman diliminde gerçekleşecek olabilir gerçekleşme ihtimalleri birbirinden farklılık gösterebilir. Kişi için önemli olan amacı için yaptıklarının bir sonuca bağlanabilmesi ve bir değeri de bulunmasıdır. (Snyder, 2002, 2005; Snyder ve diğerleri, 2002a). Literatürde, umuda ilişkin çalışmalar kişilerde bulunan umut düzeyinin akademik ve psikolojik uyumu desteklemektedir. Kişinin umut düzeyinin seviyesi kişilerin yaşam kaliteleriyle doğrudan ilişkilidir. Engeller karşısına çıktığında, amacı için çözümler bulmasını, "bunu çözmek için bir yol bulacağım düşüncesiyle alternatif çözüm yollarının güçlendirilmesini ve amaca ulaşılmasını sağlar. Eyleyici düşünce; Amaca ulaşabilmek için bireyin hem istekli olması hemde kendisini güçlü hissetmesi olarak ifade edilmiştir. Tanım bize amaç için şuan ve ileriki zamanda hedefi elde etmede, verilen kararların başarılı olabileceğine dair düşüncelerin varlığını gösterir.

Kişilerin umut düzeyleri yüksek ise yaşam amaçları var demektir ve amaçlarına ulaşabilmek için daha üretkendirler. Kendilerine güvenirlere, istekli, enerjik, canlı ve zorluklara göğüs gerebilirler, olumsuzluklarla karşılaşınca amaçlarına odaklanırlar, stratejilerine inanırlar (Snyder ve diğ. , 1991). Umut düzeyinin belirlenmesi gerçekçi hedefler belirleme, isteklilik halinin devamı oluşan ve engellere rağmen hedefe yönelik davranışlarını devam ettirebilme konusunda bireye yardımcı olacaktır.

2.4.1. Umut Düzeyinin Belirlenmesi

İnsanların beden ve ruh sağlıklarına yardımcı olmak için önemli olan umut, 1960 yıllarından beri tanımlanabilir, ölçülebilir olduğu düşünülmüş ve problemleri

özebilme yöntemi olarak literatürde geçerli bir kavram haline gelmiştir. Umut düzeyinin kişilerin duygularının üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi kabul edilmiştir. Yapılan araştırmaların bir çoğunda umut, olumlu ve olumsuz duygu tanımları ayrı ayrı incelenmiştir; ancak birbirleriyle olan ilişkilerinin inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu saptanmıştır. Olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha yoğun yaşayan kişilerin umut düzeyi yüksektir, olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha fazla yaşanması dolayısıyla bugüne kadar yapılan çalışmaların sonucunda olumlu duygu puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Umut düzeyinin belirlenmesi bireye hayatının her alanında yardımcı olunabilmesi için önemli bir adım olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda, araştırma gruplarının oluşturulması, kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizinde izlenen sürece ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeline uygun biçimde yapılandırılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hali hazırda mevcut bir durumu var olduğu şekilde açıklamayı hedefleyen araştırmalardır. Araştırmaya konu olan durum, kişi ya da obje kendi şartları altında ve mevcut durumu var olduğu şekilde tanımlanır. Her şey olduğu gibi yansıtıldığı için değiştirme, etkileme kaygısı güdülmez (Karasar N, 2009).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışma grubunu 2014 - 2015 yılında İstanbul ilinde Kadıköy ilçesinde bulunan rastlantısal olarak seçilmiş olan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 350 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Empatik Eğilim Ölçeği: Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ölçek, günlük yaşamda empati kurma potansiyelini ölçmektedir. Likert türü 20 maddeden oluşan ölçeğin olumsuz maddeleri ters yönde puanlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması tekrar edilmiştir. Empatik eğilim ölçeğindeki 20 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.629$ olarak yüksektepit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin bulmak adına için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi methodu tatbik edilmiştir. Uygulanan Barlett testi neticesinde ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında bağlantının varlığı belirlenmiştir.Söz konusu test göstermiştir ki ($KMO=0.636>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi varimax methodu tercih edilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının sabit kalması sağlanmıştır. Faktör analizi

nihayetinde değişkenler toplam varyansı %63. 758 olan 5 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe dair faktör yapısı aşağıda görölmektedir.

Tablo 1. Empatik eğilim Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Faktör1 (Özdeğer=4. 526)	E3	0,849	15,975	0,747
	E11	0,839		
	E15	0,664		
	E6	0,499		
	E2	0,450		
Faktör2 (Özdeğer=3. 003)	E1	0,725	15,434	0,774
	E9	0,658		
	E10	0,651		
	E17	0,633		
	E18	0,629		
Faktör3 (Özdeğer=2. 211)	E8	0,721	11,776	0,335
	E16	0,628		
Faktör4 (Özdeğer=1. 676)	E7	0,842	11,001	0,604
	E5	0,565		
	E4	0,553		
Faktör5 (Özdeğer=1. 336)	E13	0,353	9,572	0,605
	E19	0,759		
	E20	0,697		
	E12	0,609		
Toplam Varyans %63. 758				

Empatik eğilim ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Empatik eğilim ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ölçek orijinal geçerlilik yapısı dikkate alınarak hipotez testleri analiz edilmiştir.

PÇE, Heppner ve Peterson tarafından 1982’de geliştirilmiştir. Envanter, insanların kişisel ve günlük hayattaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulduklarını betimleyen 35 maddeden oluşmaktadır. Amaç, problem çözme ve sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmak, inançları ve değerlendirmeleri incelemektir. Likert tipi geliştirilen bu envanterde altılı cevap seçeneği bulunmaktadır. Bunlardan (1) tamamen katılmayı, (6) ise tamamen katılmamayı gösterir.

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9,22,ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. "1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30. ve 34. " maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek toplam puan ranjı 32–192’dir.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir.

Problem çözme ölçeğindeki 32 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.894$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlyıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.796>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %73.473 olan 7 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Problem çözüme Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
(Özdeğer=8. 817)	P23	0,773	14,508	0,880
	P35	0,764		
	P19	0,758		
	P33	0,646		
	P24	0,605		
	P18	0,586		
	P20	0,478		
(Özdeğer=4. 665)	P3	0,823	13,742	0,848
	P32	0,793		
	P21	0,732		
	P34	0,725		
	P2	0,705		
	P4	0,612		
	P1	0,516		
	P26	0,425		
(Özdeğer=2. 402)	P16	0,814	11,900	0,835
	P12	0,756		
	P31	0,607		
	P27	0,570		
	P10	0,570		
	P15	0,394		
(Özdeğer=2. 297)	P7	0,802	9,194	0,829
	P6	0,799		
	P5	0,719		
	P8	0,627		
(Özdeğer=2. 120)	P14	0,757	8, 586	0,627
	P28	0,674		
	P11	0,620		
(Özdeğer=1. 808)	P13	0,817	8, 168	0,822
	P17	0,722		
(Özdeğer=1. 402)	P25	0,726	7,375	0,609
	P30	0,724		
Toplam Varyans %73. 473				

Problem çözüme ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Problem çözüme ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ölçek orijinal geçerlilik yapısı dikkate alınarak hipotez testleri analiz edilmiştir.

Umut ölçeği Tarhan ve Bacanlı (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. 4 tane dolgu maddesi bulunmaktadır. umut ölçeğindeki 8 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.688$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.659>0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %56.639 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3. UMUT Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Faktör1 (Özdeğer=2.679)	U9	0,848	31,051	0,658
	U10	0,704		
	U4	0,696		
	U12	0,682		
	U8	0,498		
	U6	-0,249		
Faktör2 (Özdeğer=1.852)	U2	0,835	25,588	0,658
	U1	0,792		
Toplam Varyans %56.639				

Faktorumut ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Problem çözme ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre umut ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ölçek orijinal geçerlilik yapısı dikkate alınarak hipotez testleri analiz edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, gelir durumu, kıdem bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22. 0 programı kullanılarak analiz edilmiştir(Ek-2 Lisans Bilgileri). Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sürekli değişkenler arasında doğrusal ilişkinin kuvveti (derecesi) ve yönünün belirlemek üzere uygulanır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.1. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	76,9
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	23,1
	Toplam	350	100,0
Kıdem	0 İle 10 Yıl Arası	218	62,3
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	37,7
	Toplam	350	100,0
Sosyo Ekonomik Durum	Orta	103	29,4
	Yüksek	247	70,6
	Toplam	350	100,0
Medeni Durum	Bekar	174	49,7
	Evli	162	46,3
	Dul Veya Boşanmış	14	4,0
	Toplam	350	100,0
Gelir	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	12,3
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	16,0
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	17,4
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	50,6
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	3,7
	Toplam	350	100,0
Okutulan Öğrenci Yaş Grubu	3-4 Yaş	143	40,9
	4-5 Yaş	134	38,3
	5-6 Yaş	73	20,9
	Toplam	350	100,0
Öğrenci Sayısı	20 Öğrenci Ve Altı	290	82,9
	21 İle 30 Öğrenci	60	17,1
	Toplam	350	100,0

Öğretmenlerin tamamının bayan olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler yaş değişkenine göre 269'u (%76,9) 20 yaş ile 30 yaş arası, 81'i (%23,1) 31 yaş ile 40 yaş arası olarak dağılmaktadır. Öğretmenler kıdem değişkenine göre 218'i (%62,3) 0 ile 10 yıl arası, 132'si (%37,7) 11 yıl ile 20 yıl arası olarak dağılmaktadır. Öğretmenler sosyo ekonomik durum değişkenine göre 103'ü (%29,4) orta, 247'si (%70,6) yüksek olarak dağılmaktadır. Öğretmenler medeni durum değişkenine göre 174'ü (%49,7) bekar, 162'si (%46,3) evli, 14'ü (%4,0) dul veya boşanmış olarak dağılmaktadır. Öğretmenler gelir değişkenine göre 43'ü (%12,3) hiç düşünmeden harcama yapabilirim, 56'sı (%16,0) rahat harcama yapabilirim, 61'i (%17,4) sıkılmadan harcama Yapabilirim, 177'si (%50,6) düşünerek harcama yapabilirim, 13'ü (%3,7)

temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olarak dağılmaktadır. Öğretmenler okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre 143'ü (%40,9) 3-4 yaş, 134'ü (%38,3) 4-5 yaş, 73'ü (%20,9) 5-6 yaş olarak dağılmaktadır. Öğretmenler öğrenci sayısı değişkenine göre 290'ı (%82,9) 20 öğrenci ve altı, 60'ı (%17,1) 21 ile 30 Öğrenci olarak dağılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Umut Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Aceleci Yaklaşım	350	34,974	6,399	9,000	54,000
Düşünen Yaklaşım	350	16,129	5,471	5,000	30,000
Kaçıngan yaklaşım	350	18,820	4,205	4,000	24,000
Değerlendirici Yaklaşım	350	8,920	2,929	3,000	18,000
Kendine Güvenli Yaklaşım	350	25,774	4,799	7,000	42,000
Planlı Yaklaşım	350	11,874	3,696	4,000	24,000
Problem Çözme Genel	350	116,491	19,568	32,000	192,000
Empatik Eğilim	350	74,091	8,901	20,000	97,000
Alternatif Yollar	350	15,014	2,851	7,000	21,000
Eyleyici Düşünce	350	17,334	2,683	8,000	24,000
Genel Umut	350	32,349	4,449	15,000	44,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “aceleci yaklaşım” düzeyi ($34,974 \pm 6,399$); “düşünen yaklaşım” düzeyi ($16,129 \pm 5,471$); “Kaçıngan yaklaşım” düzeyi ($18,820 \pm 4,205$); “değerlendirici yaklaşım” düzeyi ($8,920 \pm 2,929$); “kendine güvenli yaklaşım” düzeyi ($25,774 \pm 4,799$); “planlı yaklaşım” düzeyi ($11,874 \pm 3,696$); “problem çözme genel” düzeyi ($116,491 \pm 19,568$); “empatik eğilim” düzeyi ($74,091 \pm 8,901$); “alternatif yollar” düzeyi ($15,014 \pm 2,851$); “eyleyici düşünce” düzeyi ($17,334 \pm 2,683$); “genel umut” düzeyi ($32,349 \pm 4,449$); olarak saptanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	29,442	4,043	13,267	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	36,357	7,406			3 > 1
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	37,754	3,740			4 > 1
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	34,864	6,225			5 > 1
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	35,769	9,221			3 > 4
Düşünen Yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	14,186	5,342	11,991	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	19,607	5,681			3 > 1
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	17,869	4,890			2 > 4
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	14,961	4,882			3 > 4
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	15,308	6,872			2 > 5
Kaçıngan yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	14,163	4,174	17,972	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	19,554	3,682			3 > 1
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	19,410	2,459			4 > 1
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	19,480	4,145			5 > 1
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	19,308	4,498			
Değerlendirici Yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	6,279	2,772	22,350	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	10,679	3,081			3 > 1
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	10,213	2,050			4 > 1
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	8,497	2,548			5 > 1
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	9,769	3,395			2 > 4
Kendine Güvenli Yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	25,465	4,377	18,854	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	29,929	5,102			2 > 3
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	26,607	3,874			2 > 4
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	24,220	4,308			3 > 4
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	26,154	4,018			2 > 5
Planlı Yaklaşım	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	11,651	3,429	20,728	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	15,268	4,275			2 > 3
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	12,328	2,286			2 > 4
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	10,661	3,301			3 > 4
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	12,385	3,070			2 > 5
Problem Çözme Genel	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	101,186	18,772	23,635	0,000	2 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	131,393	24,079			3 > 1
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	124,180	11,317			4 > 1
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	112,684	16,445			5 > 1
							2 > 3

	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	118,692	15,601			2 > 4 3 > 4 2 > 5
Empatik Eğilim	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	72,465	10,864	0,648	0,628	
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	74,518	8,063			
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	74,475	8,848			
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	74,045	8,648			
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	76,462	9,360			
Alternatif Yollar	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	16,977	2,614	12,043	0,000	1 > 2 3 > 2 4 > 2 5 > 2 1 > 3 1 > 4 3 > 4 5 > 4
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	13,661	3,640			
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	15,672	2,441			
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	14,633	2,442			
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	16,462	2,367			
Eyleyici Düşünce	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	15,791	3,739	5,685	0,000	2 > 1 3 > 1 4 > 1 5 > 1
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	17,179	2,405			
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	17,049	2,459			
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	17,797	2,287			
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	18,154	3,738			
Genel Umut	Hiç Düşünmeden Harcama Yapabilirim	43	32,767	5,895	2,725	0,029	1 > 2 3 > 2 4 > 2 5 > 2
	Rahat Harcama Yapabilirim	56	30,839	4,142			
	Sıkılmadan Harcama Yapabilirim	61	32,721	4,386			
	Düşünerek Harcama Yapabilirim	177	32,429	3,952			
	Temel İhtiyaçlarım Dışında Oldukça Zor Harcama Yapabilirim	13	34,615	5,694			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=13,267$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanları ($36,357 \pm 7,406$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($29,442 \pm 4,043$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanları ($37,754 \pm 3,740$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($29,442 \pm 4,043$) yüksek bulunmuştur. Gelirdüşünerek harcama yapabilirim olanların aceleci

yaklaşım puanları ($34,864 \pm 6,225$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($29,442 \pm 4,043$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanları ($35,769 \pm 9,221$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($29,442 \pm 4,043$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanları ($37,754 \pm 3,740$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($34,864 \pm 6,225$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,991$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanları ($19,607 \pm 5,681$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($14,186 \pm 5,342$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanları ($17,869 \pm 4,890$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($14,186 \pm 5,342$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanları ($19,607 \pm 5,681$), gelirdüşünerek harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($14,961 \pm 4,882$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanları ($17,869 \pm 4,890$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($14,961 \pm 4,882$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanları ($19,607 \pm 5,681$), gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($15,308 \pm 6,872$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=17,972$; $p=0,000 < 0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,554 \pm 3,682$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($14,163 \pm 4,174$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,410 \pm 2,459$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($14,163 \pm 4,174$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,480 \pm 4,145$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($14,163 \pm 4,174$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,308 \pm 4,498$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($14,163 \pm 4,174$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,350$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($10,679 \pm 3,081$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($6,279 \pm 2,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($10,213 \pm 2,050$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($6,279 \pm 2,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($8,497 \pm 2,548$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($6,279 \pm 2,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($9,769 \pm 3,395$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($6,279 \pm 2,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($10,679 \pm 3,081$), gelirdüşünerek harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($8,497 \pm 2,548$) yüksek

bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($10,213 \pm 2,050$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($8,497 \pm 2,548$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=18,854$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($29,929 \pm 5,102$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($25,465 \pm 4,377$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($29,929 \pm 5,102$), gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($26,607 \pm 3,874$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($29,929 \pm 5,102$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($24,220 \pm 4,308$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($26,607 \pm 3,874$), gelirdüşünerek harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($24,220 \pm 4,308$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($29,929 \pm 5,102$), gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($26,154 \pm 4,018$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=20,728$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanları ($15,268 \pm 4,275$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanlarından ($11,651 \pm 3,429$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim

olanların planlı yaklaşım puanları ($15,268 \pm 4,275$), gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanlarından ($12,328 \pm 2,286$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanları ($15,268 \pm 4,275$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanlarından ($10,661 \pm 3,301$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanları ($12,328 \pm 2,286$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanlarından ($10,661 \pm 3,301$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanları ($15,268 \pm 4,275$), gelir temel ihtiyaçların dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların planlı yaklaşım puanlarından ($12,385 \pm 3,070$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=23,635$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($131,393 \pm 24,079$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($101,186 \pm 18,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($124,180 \pm 11,317$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($101,186 \pm 18,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($112,684 \pm 16,445$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($101,186 \pm 18,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçların dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($118,692 \pm 15,601$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($101,186 \pm 18,772$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($131,393 \pm 24,079$), gelirsıkılmadan harcama Yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($124,180 \pm 11,317$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($131,393 \pm 24,079$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($112,684 \pm 16,445$) yüksek

bulunmuştur. gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($124,180 \pm 11,317$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($112,684 \pm 16,445$) yüksek bulunmuştur. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanları ($131,393 \pm 24,079$), gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların problem çözme genel puanlarından ($118,692 \pm 15,601$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,043$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($16,977 \pm 2,614$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($13,661 \pm 3,640$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($15,672 \pm 2,441$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($13,661 \pm 3,640$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($14,633 \pm 2,442$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($13,661 \pm 3,640$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($16,462 \pm 2,367$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($13,661 \pm 3,640$) yüksek bulunmuştur. Gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($16,977 \pm 2,614$), gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($15,672 \pm 2,441$) yüksek bulunmuştur. Gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($16,977 \pm 2,614$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($14,633 \pm 2,442$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($15,672 \pm 2,441$), gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($14,633 \pm 2,442$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların alternatif yollar puanları ($16,462 \pm 2,367$), gelir düşünerek harcama

yapabilirim olanların alternatif yollar puanlarından ($14,633 \pm 2,442$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,685$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir rahat harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanları ($17,179 \pm 2,405$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanlarından ($15,791 \pm 3,739$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanları ($17,049 \pm 2,459$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanlarından ($15,791 \pm 3,739$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanları ($17,797 \pm 2,287$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanlarından ($15,791 \pm 3,739$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçların dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanları ($18,154 \pm 3,738$), gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların eyleyici düşünce puanlarından ($15,791 \pm 3,739$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel umut puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,725$; $p=0,029 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Gelir hiç düşünmeden harcama yapabilirim olanların genel umut puanları ($32,767 \pm 5,895$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların genel umut puanlarından ($30,839 \pm 4,142$) yüksek bulunmuştur. Gelir sıkılmadan harcama Yapabilirim olanların genel umut puanları ($32,721 \pm 4,386$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların genel umut puanlarından ($30,839 \pm 4,142$) yüksek bulunmuştur. Gelir düşünerek harcama yapabilirim olanların genel umut puanları ($32,429 \pm 3,952$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların genel umut puanlarından ($30,839 \pm 4,142$) yüksek bulunmuştur. Gelir temel ihtiyaçların dışında oldukça zor harcama yapabilirim olanların genel umut

puanları ($34,615 \pm 5,694$), gelir rahat harcama yapabilirim olanların genel umut puanlarından ($30,839 \pm 4,142$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umud Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	Bekar	174	34,236	6,860	4,142	0,017	3 > 1
	Evli	162	35,438	5,935			
	Dul Veya Boşanmış	14	38,786	3,309			
Düşünen Yaklaşım	Bekar	174	15,351	6,002	4,177	0,016	2 > 1
	Evli	162	17,031	4,820			
	Dul Veya Boşanmış	14	15,357	4,181			
Kaçıngan yaklaşım	Bekar	174	17,558	4,451	18,435	0,000	2 > 1 3 > 1
	Evli	162	19,926	3,623			
	Dul Veya Boşanmış	14	21,714	1,729			
Değerlendirici Yaklaşım	Bekar	174	8,391	3,406	6,053	0,003	2 > 1
	Evli	162	9,488	2,279			
	Dul Veya Boşanmış	14	8,929	1,940			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Bekar	174	25,126	5,458	3,808	0,023	2 > 1
	Evli	162	26,531	3,903			
	Dul Veya Boşanmış	14	25,071	4,480			
Planlı Yaklaşım	Bekar	174	11,466	4,119	2,268	0,105	
	Evli	162	12,321	3,233			
	Dul Veya Boşanmış	14	11,786	2,577			
Problem Çözme Genel	Bekar	174	112,126	22,870	9,019	0,000	2 > 1
	Evli	162	120,735	14,828			
	Dul Veya Boşanmış	14	121,643	9,386			
Empatik Eğilim	Bekar	174	72,851	9,855	5,341	0,005	2 > 1
	Evli	162	75,698	7,852			
	Dul Veya Boşanmış	14	70,929	2,731			
Alternatif Yollar	Bekar	174	15,368	2,876	2,777	0,064	
	Evli	162	14,691	2,833			
	Dul Veya Boşanmış	14	14,357	2,307			
Eyleyici Düşünce	Bekar	174	16,937	2,976	4,121	0,017	2 > 1
	Evli	162	17,685	2,366			
	Dul Veya Boşanmış	14	18,214	1,251			
Genel Umud	Bekar	174	32,305	5,010	0,029	0,971	
	Evli	162	32,377	3,883			
	Dul Veya Boşanmış	14	32,571	3,228			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,142$; $p=0,017 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum dul veya boşanmış olanların aceleci yaklaşım puanları ($38,786 \pm 3,309$), medeni durum bekar olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($34,236 \pm 6,860$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,177$; $p=0,016 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların düşünen yaklaşım puanları ($17,031 \pm 4,820$), medeni durum bekar olanların düşünen yaklaşım puanlarından ($15,351 \pm 6,002$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=18,435$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,926 \pm 3,623$), medeni durum bekar olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($17,558 \pm 4,451$) yüksek bulunmuştur. medeni durum dul veya boşanmış olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($21,714 \pm 1,729$), medeni durum bekar olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($17,558 \pm 4,451$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,053$; $p=0,003 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek

amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($9,488 \pm 2,279$), medeni durum bekar olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($8,391 \pm 3,406$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,808$; $p=0,023 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların kendine güvenli yaklaşım puanları ($26,531 \pm 3,903$), medeni durum bekar olanların kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($25,126 \pm 5,458$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,019$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların problem çözme genel puanları ($120,735 \pm 14,828$), medeni durum bekar olanların problem çözme genel puanlarından ($112,126 \pm 22,870$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,341$; $p=0,005 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların empatik eğilim puanları ($75,698 \pm 7,852$), medeni durum bekar olanların empatik eğilim puanlarından ($72,851 \pm 9,855$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup

ortalamları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4,121$; $p=0,017<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. medeni durum evli olanların eyleyici düşünce puanları ($17,685 \pm 2,366$), medeni durum bekar olanların eyleyici düşünce puanlarından ($16,937 \pm 2,976$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım, alternatif yollar, genel umut puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 8. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Okutulan Öğrenci Yaş Grubuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	3-4 Yaş	143	33,231	5,882	10,373	0,000	2 > 1 3 > 1
	4-5 Yaş	134	35,746	5,422			
	5-6 Yaş	73	36,973	8,045			
Düşünen Yaklaşım	3-4 Yaş	143	15,546	4,350	2,245	0,107	
	4-5 Yaş	134	16,164	5,803			
	5-6 Yaş	73	17,206	6,610			
Kaçıngan yaklaşım	3-4 Yaş	143	17,406	4,598	14,758	0,000	2 > 1 3 > 1
	4-5 Yaş	134	19,813	3,590			
	5-6 Yaş	73	19,767	3,672			
Değerlendirici Yaklaşım	3-4 Yaş	143	8,622	2,952	5,216	0,006	3 > 1 3 > 2
	4-5 Yaş	134	8,709	2,294			
	5-6 Yaş	73	9,890	3,669			
Kendine Güvenli Yaklaşım	3-4 Yaş	143	25,874	3,704	1,273	0,281	
	4-5 Yaş	134	25,321	4,818			
	5-6 Yaş	73	26,411	6,396			
Planlı Yaklaşım	3-4 Yaş	143	11,539	2,971	11,597	0,000	3 > 1 3 > 2
	4-5 Yaş	134	11,261	3,186			
	5-6 Yaş	73	13,658	5,089			
Problem Çözme Genel	3-4 Yaş	143	112,217	15,297	9,102	0,000	2 > 1 3 > 1 3 > 2
	4-5 Yaş	134	117,015	18,836			
	5-6 Yaş	73	123,904	25,429			
Empatik Eğilim	3-4 Yaş	143	74,818	9,963	4,304	0,014	1 > 2 3 > 2
	4-5 Yaş	134	72,396	7,820			
	5-6 Yaş	73	75,781	8,124			
Alternatif Yollar	3-4 Yaş	143	15,343	2,829	5,317	0,005	1 > 3 2 > 3
	4-5 Yaş	134	15,179	2,452			
	5-6 Yaş	73	14,069	3,368			
Eyleyici Düşünce	3-4 Yaş	143	16,776	2,736	6,814	0,001	2 > 1 3 > 1
	4-5 Yaş	134	17,493	2,618			
	5-6 Yaş	73	18,137	2,479			
Genel Umut	3-4 Yaş	143	32,119	4,708	0,580	0,560	
	4-5 Yaş	134	32,672	4,230			
	5-6 Yaş	73	32,206	4,343			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=10,373; p=0,000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş

olanların aceleci yaklaşım puanları ($35,746 \pm 5,422$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($33,231 \pm 5,882$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların aceleci yaklaşım puanları ($36,973 \pm 8,045$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($33,231 \pm 5,882$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=14,758$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,813 \pm 3,590$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($17,406 \pm 4,598$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($19,767 \pm 3,672$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($17,406 \pm 4,598$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,216$; $p=0,006 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($9,890 \pm 3,669$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($8,622 \pm 2,952$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($9,890 \pm 3,669$), okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($8,709 \pm 2,294$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur($F=11,597$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların planlı yaklaşım puanları ($13,658 \pm 5,089$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların planlı yaklaşım puanlarından ($11,539 \pm 2,971$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların planlı yaklaşım puanları ($13,658 \pm 5,089$), okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların planlı yaklaşım puanlarından ($11,261 \pm 3,186$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=9,102$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların problem çözme genel puanları ($117,015 \pm 18,836$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların problem çözme genel puanlarından ($112,217 \pm 15,297$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların problem çözme genel puanları ($123,904 \pm 25,429$), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların problem çözme genel puanlarından ($112,217 \pm 15,297$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların problem çözme genel puanları ($123,904 \pm 25,429$), okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların problem çözme genel puanlarından ($117,015 \pm 18,836$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4,304$; $p=0,014<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların empatik eğilim puanları ($74,818 \pm 9,963$), okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların empatik eğilim puanlarından ($72,396 \pm 7,820$) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların empatik eğilim puanları ($75,781 \pm$

8,124), okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların empatik eğilim puanlarından (72,396 ± 7,820) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,317; p=0,005<0. 05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların alternatif yollar puanları (15,343 ± 2,829), okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların alternatif yollar puanlarından (14,069 ± 3,368) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların alternatif yollar puanları (15,179 ± 2,452), okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların alternatif yollar puanlarından (14,069 ± 3,368) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=6,814; p=0,001<0. 05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okutulan öğrenci yaş grubu 4-5 yaş olanların eyleyici düşünce puanları (17,493 ± 2,618), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların eyleyici düşünce puanlarından (16,776 ± 2,736) yüksek bulunmuştur. Okutulan öğrenci yaş grubu 5-6 yaş olanların eyleyici düşünce puanları (18,137 ± 2,479), okutulan öğrenci yaş grubu 3-4 yaş olanların eyleyici düşünce puanlarından (16,776 ± 2,736) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, genel umut puanları ortalamalarının okutulan öğrenci yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0. 05).

Tablo 9. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	34,986	6,665	0,045	0,964
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	34,955	5,956		
Düşünen Yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	15,844	5,488	-1,251	0,212
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	16,599	5,429		
Kaçınan yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	18,367	4,444	-2,612	0,007
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	19,568	3,674		
Değerlendirici Yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	8,982	3,295	0,506	0,579
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	8,818	2,203		
Kendine Güvenli Yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	25,711	4,992	-0,317	0,752
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	25,879	4,481		
Planlı Yaklaşım	0 İle 10 Yıl Arası	218	11,606	3,880	-1,754	0,070
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	12,318	3,337		
Problem Çözme Genel	0 İle 10 Yıl Arası	218	115,495	20,159	-1,225	0,222
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	118,136	18,508		
Empatik Eğilim	0 İle 10 Yıl Arası	218	75,596	9,688	4,159	0,000
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	71,606	6,754		
Alternatif Yollar	0 İle 10 Yıl Arası	218	15,271	2,731	2,173	0,030
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	14,591	3,001		
Eyleyici Düşünce	0 İle 10 Yıl Arası	218	17,376	2,471	0,375	0,708
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	17,265	3,009		
Genel Umut	0 İle 10 Yıl Arası	218	32,647	4,445	1,615	0,107
	11 Yıl İle 20 Yıl Arası	132	31,856	4,428		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-2.612$; $p=0.007<0,05$). 11 Yıl İle 20 Yıl Arasının Kaçınan yaklaşım puanları ($x=19,568$), 0 ile 10 yıl Arasının Kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=18,367$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.159$; $p=0.000<0,05$). 0 İle 10 Yıl Arasının empatik eğilim puanları ($x=75,596$), 11 yıl ile 20 yıl Arasının empatik eğilim puanlarından ($x=71,606$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.173$; $p=0.030 < 0,05$). 0 İle 10 Yıl Arasının alternatif yollar puanları ($x=15,271$), 11 yıl ile 20 yıl Arasının alternatif yollar puanlarından ($x=14,591$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme genel, eyleyici düşünce, genel umut puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 10. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin sosyo ekonomik duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Orta	103	36,922	5,428	3,746	0,000
	Yüksek	247	34,162	6,604		
Düşünen Yaklaşım	Orta	103	16,252	5,035	0,273	0,785
	Yüksek	247	16,077	5,652		
Kaçıngan yaklaşım	Orta	103	20,689	3,020	5,599	0,000
	Yüksek	247	18,041	4,386		
Değerlendirici Yaklaşım	Orta	103	8,427	2,212	-2,042	0,019
	Yüksek	247	9,126	3,162		

Kendine Güvenli Yaklaşım	Orta	103	25,311	4,168	-1,168	0,209
	Yüksek	247	25,968	5,035		
Planlı Yaklaşım	Orta	103	11,922	2,845	0,157	0,857
	Yüksek	247	11,854	4,002		
Problem Çözme Genel	Orta	103	119,524	14,428	1,879	0,029
	Yüksek	247	115,227	21,248		
Empatik Eğilim	Orta	103	71,942	6,482	-2,950	0,001
	Yüksek	247	74,988	9,604		
Alternatif Yollar	Orta	103	14,427	2,391	-2,507	0,006
	Yüksek	247	15,259	2,993		
Eyleyici Düşünce	Orta	103	17,418	2,320	0,374	0,686
	Yüksek	247	17,300	2,824		
Genel Umut	Orta	103	31,845	4,004	-1,370	0,148
	Yüksek	247	32,559	4,613		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.746$; $p=0.000<0,05$). Orta olanların aceleci yaklaşım puanları ($x=36,922$), yüksek olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($x=34,162$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=5.599$; $p=0.000<0,05$). Orta olanların Kaçınan yaklaşım puanları ($x=20,689$), yüksek olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=18,041$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-2.042$; $p=0.019<0,05$). Yüksek olanların değerlendirici yaklaşım puanları ($x=9,126$), Orta olanların değerlendirici yaklaşım puanlarından ($x=8,427$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=1.879$; $p=0.029<0,05$). Orta olanların problem çözme genel puanları ($x=119,524$), yüksek olanların problem çözme genel puanlarından ($x=115,227$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-2.950$; $p=0.001<0,05$). Yüksek olanların empatik eğilim puanları ($x=74,988$), Orta olanların empatik eğilim puanlarından ($x=71,942$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-2.507$; $p=0.006<0,05$). Yüksek olanların alternatif yollar puanları ($x=15,259$), Orta olanların alternatif yollar puanlarından ($x=14,427$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, eyleyici düşünce, genel umut puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 11. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Acelecı Yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	34,349	6,445	-	0,001
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	37,049	5,811	3,379	
Düşünen Yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	16,376	5,742	1,542	0,077
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	15,309	4,386		
Kaçınan yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	18,249	4,393	-	0,000
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	20,716	2,785	4,771	
Değerlendirici Yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	8,993	3,150	0,844	0,290
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	8,679	2,024		

Kendine Güvenli Yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	25,985	5,087	1,500	0,075
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	25,074	3,626		
Planlı Yaklaşım	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	11,684	3,735	-	0,071
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	12,506	3,511	1,761	
Problem Çözme Genel	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	115,636	21,170	-	0,053
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	119,333	12,590	1,494	
Empatik Eğilim	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	74,186	9,660	0,361	0,639
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	73,778	5,734		
Alternatif Yollar	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	15,364	2,653	4,289	0,000
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	13,852	3,178		
Eyleyici Düşünce	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	17,004	2,730	-	0,000
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	18,432	2,202	4,305	
Genel Umut	20 Yaş İle 30 Yaş Arası	269	32,368	4,654	0,149	0,867
	31 Yaş İle 40 Yaş Arası	81	32,284	3,712		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3.379$; $p=0.001<0,05$). 31 Yaş İle 40 Yaş Arasının aceleci yaklaşım puanları ($x=37,049$), 20 yaş ile 30 yaş Arasının aceleci yaklaşım puanlarından ($x=34,349$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-4.771$; $p=0.000<0,05$). 31 Yaş İle 40 Yaş Arasının Kaçınan yaklaşım puanları ($x=20,716$), 20 yaş ile 30 yaş Arasının Kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=18,249$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.289$; $p=0.000<0,05$). 20 Yaş İle 30 Yaş Arasının alternatif yollar puanları ($x=15,364$), 31 yaş ile 40 yaş Arasının alternatif yollar puanlarından ($x=13,852$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-4.305$; $p=0.000<0,05$). 31 Yaş İle 40 Yaş Arasının eyleyici düşünce puanları ($x=18,432$), 20 yaş ile 30 yaş Arasının eyleyici düşünce puanlarından ($x=17,004$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeylerinin Okuttuğu Öğrenci Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	35,614	6,119	4,208	0,000
	21 İle 30 Öğrenci	60	31,883	6,860		
Düşünen Yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	16,217	5,431	0,666	0,506
	21 İle 30 Öğrenci	60	15,700	5,685		
Kaçınan yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	19,159	4,176	3,360	0,001
	21 İle 30 Öğrenci	60	17,183	3,989		
Değerlendirici Yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	9,010	3,034	1,270	0,205
	21 İle 30 Öğrenci	60	8,483	2,325		
Kendine Güvenli Yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	25,903	4,894	1,107	0,269
	21 İle 30 Öğrenci	60	25,150	4,298		
Planlı Yaklaşım	20 Öğrenci Ve Altı	290	11,845	3,564	-0,327	0,773
	21 İle 30 Öğrenci	60	12,017	4,308		
Problem Çözme Genel	20 Öğrenci Ve Altı	290	117,748	18,966	2,665	0,016
	21 İle 30 Öğrenci	60	110,417	21,396		
Empatik Eğilim	20 Öğrenci Ve Altı	290	74,672	8,817	2,709	0,007
	21 İle 30 Öğrenci	60	71,283	8,843		
Alternatif Yollar	20 Öğrenci Ve Altı	290	15,079	2,646	0,938	0,349
	21 İle 30 Öğrenci	60	14,700	3,697		
Eyleyici Düşünce	20 Öğrenci Ve Altı	290	17,545	2,386	3,272	0,015
	21 İle 30 Öğrenci	60	16,317	3,661		
Genel Umut	20 Öğrenci Ve Altı	290	32,624	4,315	2,568	0,011
	21 İle 30 Öğrenci	60	31,017	4,869		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.208$; $p=0.000<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altının aceleci yaklaşım puanları ($x=35,614$), 21 ile 30 Öğrenci olanların aceleci yaklaşım puanlarından ($x=31,883$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.360$; $p=0.001<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altının Kaçınan yaklaşım puanları ($x=19,159$), 21 ile 30 Öğrenci olanların Kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=17,183$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.665$; $p=0.016<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altın problem çözme genel puanları ($x=117,748$), 21 ile 30 Öğrenci olanların problem çözme genel puanlarından ($x=110,417$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.709$; $p=0.007<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altın empatik eğilim puanları ($x=74,672$), 21 ile 30 Öğrenci olanların empatik eğilim puanlarından ($x=71,283$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.272$; $p=0.015<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altın eyleyici düşünce puanları ($x=17,545$), 21 ile 30 Öğrenci olanların eyleyici düşünce puanlarından ($x=16,317$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel umut puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.568$; $p=0.011<0,05$). 20 Öğrenci Ve Altın genel umut puanları ($x=32,624$), 21 ile 30 Öğrenci olanların genel umut puanlarından ($x=31,017$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, alternatif yollar puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi

		Acelecı Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Problem Çözme Genel	Empatik Eğilim	Alternatif Yollar	Eyleyici Düşünce	Genel Umut
1	r	1,000										
	p	0,000										
2	r	0,259**	1,000									
	p	0,000	0,000									
3	r	0,516**	0,261**	1,000								
	p	0,000	0,000	0,000								
4	r	0,231**	0,480**	0,240**	1,000							
	p	0,000	0,000	0,000	0,000							
5	r	0,257**	0,819**	0,216**	0,513**	1,000						
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000						
6	r	0,297**	0,700**	0,032	0,409**	0,763**	1,000					
	p	0,000	0,000	0,554	0,000	0,000	0,000					
7	r	0,664**	0,825**	0,552**	0,614**	0,826**	0,737**	1,000				
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
8	r	-0,028	0,147**	0,012	0,180**	0,241**	0,127*	0,145**	1,000			
	p	0,598	0,006	0,824	0,001	0,000	0,017	0,007	0,000			
9	r	-0,021	-0,140**	-0,090	-0,190**	-0,130*	-0,266**	-0,176**	0,284**	1,000		
	p	0,691	0,009	0,093	0,000	0,015	0,000	0,001	0,000	0,000		
10	r	0,101	-0,211**	0,012	-0,139**	-0,208**	-0,026	-0,100	0,185**	0,292**	1,000	
	p	0,058	0,000	0,827	0,009	0,000	0,627	0,061	0,001	0,000	0,000	
11	r	0,047	-0,217**	-0,051	-0,205**	-0,209**	-0,186**	-0,173**	0,293**	0,817**	0,790**	1,000
	p	0,376	0,000	0,346	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000

Düşünen Yaklaşım ve acelecı yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.259$; $p=0,000<0.05$). Kaçınan yaklaşım ve acelecı yaklaşım arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.516$; $p=0,000<0.05$). Kaçınan yaklaşım ve düşünen yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.261$; $p=0,000<0.05$). Değerlendirici Yaklaşım ve acelecı yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.231$; $p=0,000<0.05$). Değerlendirici Yaklaşım ve düşünen yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.48$; $p=0,000<0.05$). Değerlendirici Yaklaşım ve Kaçınan yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.24$; $p=0,000<0.05$). Kendine Güvenli Yaklaşım ve acelecı yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.257$; $p=0,000<0.05$). Kendine Güvenli Yaklaşım ve düşünen yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.819$; $p=0,000<0.05$). Kendine Güvenli

Yaklaşım ve Kaçınan yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.216$; $p=0,000<0.05$). Kendine Güvenli Yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.513$; $p=0,000<0.05$). Planlı Yaklaşım ve aceleci yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.297$; $p=0,000<0.05$). Planlı Yaklaşım ve düşünen yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.7$; $p=0,000<0.05$). Planlı Yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.409$; $p=0,000<0.05$). Planlı Yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.763$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve aceleci yaklaşım arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.664$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve düşünen yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.825$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve Kaçınan yaklaşım arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.552$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve değerlendirici yaklaşım arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.614$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve kendine güvenli yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.826$; $p=0,000<0.05$). Problem Çözme Genel ve planlı yaklaşım arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.737$; $p=0,000<0.05$). Empatik Eğilim ve düşünen yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.147$; $p=0,006<0.05$). Empatik Eğilim ve değerlendirici yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.18$; $p=0,001<0.05$). Empatik Eğilim ve kendine güvenli yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.241$; $p=0,000<0.05$). Empatik Eğilim ve planlı yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.127$; $p=0,017<0.05$). Empatik Eğilim ve problem çözme genel arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.145$; $p=0,007<0.05$). Alternatif Yollar ve düşünen yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.14$; $p=0,009<0.05$). Alternatif Yollar ve değerlendirici yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.19$; $p=0,000<0.05$). Alternatif Yollar ve kendine güvenli yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.13$; $p=0,015<0.05$). Alternatif Yollar ve planlı yaklaşım arasında

zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.266$; $p=0,000<0.05$). Alternatif Yollar ve problem çözme genel arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.176$; $p=0,001<0.05$). Alternatif Yollar ve empatik eğilim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.284$; $p=0,000<0.05$). Eyleyici Düşünce ve düşünen yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.211$; $p=0,000<0.05$). Eyleyici Düşünce ve değerlendirici yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.139$; $p=0,009<0.05$). Eyleyici Düşünce ve kendine güvenli yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.208$; $p=0,000<0.05$). Eyleyici Düşünce ve empatik eğilim arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.185$; $p=0,001<0.05$). Eyleyici Düşünce ve alternatif yollar arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.292$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve düşünen yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.217$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve değerlendirici yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.205$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve kendine güvenli yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.209$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve planlı yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.186$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve problem çözme genel arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.173$; $p=0,001<0.05$). Genel Umut ve empatik eğilim arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.293$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve alternatif yollar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.817$; $p=0,000<0.05$). Genel Umut ve eyleyici düşünce arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.79$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 14. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Aceleci Yaklaşım	Sabit	36,481	12,692	0,000	0,279	0,598	-0,002
	Empatik Eğilim	-0,020	-0,528	0,598			

Empatik eğilim ile aceleci yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,279; p=0,598>0,050).

Tablo 15. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	4,532	3,500	0,001	11,651	0,001	0,030
	Empatik Eğilim	0,059	3,413	0,001			

Empatik eğilim ile değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=11,651; p=0,001<0. 05). değerlendirici yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak empatik eğilim değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,030). öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi değerlendirici yaklaşım düzeyini arttırmaktadır (β =0,059).

Tablo 16. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Düşünen Yaklaşım	Sabit	9,425	3,876	0,000	7,709	0,006	0,019
	Empatik Eğilim	0,090	2,777	0,006			

Empatik eğilim ile düşünen yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,709; p=0,006<0. 05). düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak empatik eğilim değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,019). öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini arttırmaktadır (β =0,090).

Tablo 17. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Kaçınan yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kaçınan yaklaşım	Sabit	18,403	9,738	0,000	0,049	0,824	-0,003
	Empatik Eğilim	0,006	0,222	0,824			

Empatik eğilim ile Kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,049; p=0,824>0,050).

Tablo 18. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	16,154	7,717	0,000	21,421	0,000	0,055
	Empatik Eğilim	0,130	4,628	0,000			

Empatik eğilim ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=21,421; p=0,000<0,05). kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak empatik eğilim değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,055). öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini arttırmaktadır (β =0,130).

Tablo 19. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Planlı Yaklaşım	Sabit	7,954	4,829	0,000	5,745	0,017	0,013
	Empatik Eğilim	0,053	2,397	0,017			

Empatik eğilim ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,745; p=0,017<0,05). planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak empatik eğilim değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,013). öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi planlı yaklaşım düzeyini arttırmaktadır (β =0,053).

Tablo 20. Öğretmenlerin Empatik Eğilimlerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Problem Çözme Genel	Sabit	92,948	10,682	0,000	7,425	0,007	0,018
	Empatik Eğilim	0,318	2,725	0,007			

Empatik eğilim ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,425; p=0,007<0. 05). problem çözme genel düzeyinin belirleyicisi olarak empatik eğilim değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,018). öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi problem çzme genel düzeyini arttırmaktadır (β =0,318).

Tablo 21. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Aceleci Yaklaşım	Sabit	31,989	12,614	0,000	2,303	0,101	0,007
	Alternatif Yollar	-0,125	-0,998	0,319			
	Eyleyici Düşünce	0,280	2,109	0,036			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile aceleci yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=2,303; p=0,101>0,050).

Tablo 22. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	13,164	11,520	0,000	7,924	0,000	0,038
	Alternatif Yollar	-0,168	-2,976	0,003			
	Eyleyici Düşünce	-0,099	-1,660	0,098			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,924; p=0,000<0. 05).

Tablo 23. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Düşünen Yaklaşım	Sabit	25,187	11,848	0,000	9,405	0,000	0,046
	Alternatif Yollar	-0,164	-1,567	0,118			
	Eyleyici Düşünce	-0,380	-3,410	0,001			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile düşünen yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9,405; p=0,000<0. 05). düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak alternatif yollar, eyleyici düşünce değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,046). öğretmenlerin alternatif yollar düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini etkilememektedir (p=0. 118>0. 05). öğretmenlerin eyleyici düşünce düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini azaltmaktadır (β =-0,380).

Tablo 24. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Kaçınan yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kaçınan yaklaşım	Sabit	19,952	11,950	0,000	1,691	0,186	0,004
	Alternatif Yollar	-0,150	-1,826	0,069			
	Eyleyici Düşünce	0,065	0,743	0,458			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile Kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,691; p=0,186>0,050).

Tablo 25. Öğretmenlerin Umut Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	33,468	17,920	0,000	8,882	0,000	0,043
	Alternatif Yollar	-0,128	-1,385	0,167			
	Eyleyici Düşünce	-0,333	-3,403	0,001			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=8,882; p=0,000<0. 05). kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak alternatif yollar, eyleyici düşünce değişkenleri ile

ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,043$). öğretmenlerin alternatif yollar düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,167>0,05$). öğretmenlerin eyleyici düşünce düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,333$).

Tablo 26. Öğretmenlerin Umud Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Planlı Yaklaşım	Sabit	16,019	11,287	0,000	13,742	0,000	0,068
	Alternatif Yollar	-0,365	-5,218	0,000			
	Eyleyici Düşünce	0,077	1,040	0,299			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=13,742$; $p=0,000<0,05$). planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak alternatif yollar, eyleyici düşünce değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,068$). öğretmenlerin alternatif yollar düzeyi planlı yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,365$). öğretmenlerin eyleyici düşünce düzeyi planlı yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,299>0,05$).

Tablo 27. Öğretmenlerin Umud Düzeylerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Problem Çözme Genel	Sabit	139,778	18,213	0,000	6,029	0,003	0,028
	Alternatif Yollar	-1,101	-2,906	0,004			
	Eyleyici Düşünce	-0,390	-0,969	0,333			

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,029$; $p=0,003<0,05$). problem çözme genel düzeyinin belirleyicisi olarak alternatif yollar, eyleyici düşünce değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,028$). öğretmenlerin alternatif yollar düzeyi problem çözme genel düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-1,101$). öğretmenlerin eyleyici düşünce düzeyi problem çözme genel düzeyini etkilememektedir ($p=0,333>0,05$).

Tablo 28. Öğretmenlerin Genel Umut Düzeylerinin Problem Çözme Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Problem Çözme Genel	Sabit	141,143	18,615	0,000	10,770	0,001	0,010
	Genel Umut	-0,762	-3,282	0,001			

Genel umut ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,770$; $p=0,001 < 0,05$). problem çözme genel düzeyinin belirleyicisi olarak genel umut değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,010$). öğretmenlerin genel umut düzeyi problem çözme genel düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,762$).

4.2. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel umut puanları ortalamalarının gelir değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçingın yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin planlı yaklaşım puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin eyleyici dօřunce puanları ortalamalarının okutulan օđrenci yaş grubu değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin Kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının kıdem değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının kıdem değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının kıdem değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin Kaçıngan yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine gօre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif yollar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici düşünce puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme genel puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eyleyici dűřünce puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel umut puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Bazı ölçekler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur bulgular kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Empatik eğilim ile değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Empatik eđilim ile dűřünen yaklařım arasındaki iliřki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuřtur.

Empatik eğilim ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Empatik eğilim ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Empatik eğilim ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Alternatif yollar, eyleyici dűřünce ile deđerlendirici yaklařım arasındaki iliřki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuřtur.

Alternatif yollar, eyleyici dűřünce ile dűřünen yaklařım arasındaki iliřki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuřtur.

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Alternatif yollar, eyleyici düşünce ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Genel umut ile problem çözme genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİ

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla yapılmış, bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Yaptığımız araştırmada örneklemin hepsi bayan olduğu için cinsiyet değişkeni incelenememiştir. Yapılan başka araştırmalarda öğretmenlerinin empati puanları ile cinsiyete göre anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin empati puanları daha yüksektir. 2003 yılında Erçoban branş öğretmenlerinin empati düzeyleri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, kadın öğretmenlerin empati düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucumuzda öğretmenlerin mesleki kıdemi ile empati düzeyleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre 0 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlerin empatik eğilimi 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, Özkan (2014) 'ın yapmış olduğu çalışma ile farklılık taşımaktadır. Bu çalışmaya göre meslekte çalışılan sürenin empati puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda mesleki kıdem ile empati arasında fark çıkmasının sebebi olarak meslekte daha yeni olan öğretmenlerin daha idealist, daha yeniliklere açık, insan ilişkileri ve iletişim yönünden daha donanımlı yetiştiğinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmamızda, empatik eğilimin yaşa göre anlamlı bir farklılık taşımadığı ortaya çıkmıştır. 2003 yılında Ünal'an empati açıdan verilen eğitiminin çocuğu okul öncesinde eğitim gören annelerin empati düzeylerine ne derecede etkilediğini ortaya koymayı amaçladığı, 2004 yılında Körükçü 6 yaş grubundaki çocukların benlik saygısı düzeyleri ile annelerin empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği, 2004 yılında Pınar doğum bölümünde çalışmakta olan ebe ve hemşirelerin empati düzeylerini ve

aynı zamanda durumu etkileyen bulguları incelediği, çalışmanın sonucunda, yaşa göre empati düzeyinde anlamlı bulgulara ulaşılmadığı bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirine paralellik gösterdiği görülmüştür.2005 yılında Kılıç'ın yapmış olduğu araştırmalarda, bireylerin yaşı arttıkça empati düzeylerinin düştüğünü saptamıştır. Yapılan literatür taramalarında, empati becerisinin, bireylerin bebeklik dönemlerinden başlayıp yetişkinlik dönemlerine doğru yükseliş gösterdiği ve bireylerin yetişkinlik dönemlerinde empati becerisinin en gelişmiş düzeyde olduğu yönünde açıklanmaktadır. Yapılan bu çalışmada da bireylerin yaşının kişiler empati düzeyleri üzerinde etkisinin görülmemesinin sebebinin, çalışmaya katılan bireylerin hepsinin yetişkin olmasından dolayı yani empati düzeylerinin yeterince gelişmiş olmasından dolayı olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca bu duruma etkili olarak; eğitim sistemlerinde sınıf yönetimi, iletişim becerileri, ebeveyn eğitimi, sözlü iletişim vb. derslerinin olması bireylerdeki empati becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağladığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmamızda medeni durum ile empati eğilimi ölçeği arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre, evli bireylerin bekarlara göre daha empati becerisinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde benzer olarak, Akgöz ve diğerleri (2005)'nin yapmış olduğu bir araştırmada, evli bireylerin empati düzeylerinin diğer bireylere oranla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Diğer taraftan; Alver (2003)'in yapmış olduğu araştırmasında, bekâr olan bireylerin evli olan bireylere oranla empati düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlemiştir;

Araştırmamızda öğrenci sayısı ile empatik eğilim arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 20 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin 20 öğrenci ve daha üstü öğrenciye sahip olan öğretmenlere göre empati düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf sayısının kalabalık olması, sınıf yönetimindeki yetersizlik bu durumun açıklayıcısı olabilir. İlgili yazında tersi olarak Çelik ve Çağdaş (2010)'ın öğretmenlerin empati eğilimleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada anlamlı bir sonuç gözlenmemiştir.

Araştırmada, mesleki kıdem ile problem çözme ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Bağçeci ve Kınay (2013) 'ın hizmet süreleri ile problem çözme becerileri arasında alt boyutlarında farkın olduğunu rapor etmişlerdir. Ülkemizde öğretmenlere düşen

sorumlulukların ağır olması, öğretmenlerin bu durumları çözüp, sınıf yönetimi açısından verimlilik sağlamaları hem yeni hem de meslekte eski öğretmenler için geçerli olduğundan anlamlı bir farklılaşmanın çıkmadığı söylenebilir.

Çetin (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yaşlara göre değişmediği yönünde elde edilen bulgular, çeşitli araştırma (Erdem, 2001; Güven ve Akyüz, 2001) bulguları ile tutarlı olup birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmamızda incelenen bir diğer problem alanı olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ait bulgular, eğitim verilen yaş grubuna göre öğretmenlerin problem çözme becerilerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin problem çözme becerilerinin 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sesli(2013), problem çözmeye güven alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin, problem çözmeye yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Her üç alt boyutta ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda yetersiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Problem çözme becerilerinin demografik değişkenlerle ele alındığı son değişken medeni durumdur. Buna göre evli olanların problem çözme becerisi, bekar öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. 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.

Araştırmada, 20 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin problem çözme becerisinin 20 ve üstü öğrenci sayısına sahip öğretmenlerden yüksek çıktığı bulunmuştur. Sesli(2013), öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci sayıları

arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğine, ilişkili bir anlam bulunamadığını tespit etmiştir (Sesli, 2013). Bu bulgu bizim sonucumuzla örtüşmemektedir.

Miller (1985) da umudu duygu, gereksinim, istek olarak ve aynı zamanda yaşamın içgüdüsel bir ögesi olduğunu ifade etmektedir. Umut düzeyinin yüksekliği, bireylerin sağlığının iyi olduğunu gösterirken, düşmesi ise bireysel üzüntü olarak açıklamaktadır (Martin, 2007).

Araştırmamızda gelir, öğrenci sayısı ile umut düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, bunun yanında medeni değişken, yaş, ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmamızda, öğretmenlerin empatik eğiliminin problem çözme becerisini arttırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının empati becerisinin, öğretmenlerin problem çözme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde; empati düzeyi yüksek bir öğretmenin, kendisini öğrencisinin yerine koyarak yani öğrencisiyle empati yaparak olaylara, durumlara öğrencinin gözüyle bakabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine önem verildiğini düşünmeleri sağlanmış olur (Elikesik, 2013).

Diğer bir ifadeyle, empatik eğilime sahip öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrencilerle olumlu bir etkileşimde olmaları, destekleyici olmaları, öğrenci merkezli olmaları, sıcak ve sevecen olmaları, öğrencilerine güven vermeleri, öğrencilerini etkin bir biçimde dinlemeleri sonucunda sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme oranı daha da düşük olabilecektir. Bunların yanında, empatik öğretmenler potansiyel olarak açık, dikkatli ve olumlu ilişkiler geliştirebilir (McAlister ve Irvine, 2002). Bu tür ilişkiler ise öğretmenin sınıfının kontrolünü daha etkin bir biçimde yapmasını sağlayarak, olası istenmeyen davranışları önleyici bir rol üstlenebilecektir. Yılmaz ve Şahinkaya (2010) öğretmenlerin empatik eğilimlerini sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanmakta olduklarını belirtmektedirler.

İyimserlik ve umut duygularının, öz yeterlilik inancını pekiştirdiğini, bunun sonucunda da problem çözme becerisinin geliştiğı ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2013). Dolayısıyla araştırmadaki bulgu literatür ile uyuşmamaktadır.

Araştırmamızın genel sonuçlarında empatik eğilim arttıkça problem çözme becerisinin arttığı, umut düzeyinin de düştüğü görülmüştür.

Öneriler

Okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar öğretmen yetiştiren programlarla, zorunlu ders olarak konulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretimi daha etkili kılacağı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu tür eğitimle bireylerin yüzde yüz empatik olmalarını beklemek olabilir ancak, eğitim belli zaman aralıklarıyla hizmet içi kurslarla desteklenirse bu tür beceriler gelişime katkı sağlayacağı söylenebilir.

Umut, iyimserlik, iyilik hali, özsaygı, özyeterlik, problem çözme gibi pek çok olumlu ve umutsuzluk, çaresizlik, depresyon gibi pek çok olumsuz kavramla ilişkili olmakla birlikte anlam ve bileşen olarak söz konusu tüm bu kavramlardan farklıdır. Bu nedenle farklı demografik sorularla farklı ölçekler ve gruplarda çalışmalar yapılabilir.

Eğitim Fakültelerine öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik dersler konulmalı ve öğretim elemanları derslerde öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yaklaşımlarını kullanmalıdır.

Üniversite bünyesinde öğrenciler arasında belirli zamanlarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak münazara, açık oturum ve proje çalışmaları gibi etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akgöz, Semra (2005). Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Çalışan Hekimlerin Empatik Eğilimleri. Türkiye Klinikleri J Med Ethics, 13.
- Alver, Birol. (2003). Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bağçeci, B. , Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerde Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi[Elektronik Sürüm]. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(44), 335-347.
- Çelik, E. , Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi [Elektronik Sürüm]. Selçuk Üniversitesini Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Çetin, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Yıldırımaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çinko, N. (2004). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:İstanbul.
- Elikesik, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.

- Erçoban, S. (2003). İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Erdem, Y. , (2001). Yüksekokul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri. Yeni Tıp Dergisi, 18(1): 11-13.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut Ve Mesleki Haz. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Güven, A. ve Akyüz, M. Y. , (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine ilişkin Görüşleri. Ege Eğitim Dergisi, 1: 13-22.
- Kılıç, Suzan. (2005). İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Körükçü, Özlem Sarıyüce. (2004). Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, K. K. (2007). Measuring Hope: Is Hope Related To Problem Solving And Criminal Behaviour in Offenders? (Master's thesis). University of Toronto, Toronto.
- McAllister, G. , Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. Journal of Teacher Education, 53(5), 433-443.
- Miller, J. M. (1987). Career Counseling for High School Students, Grades 10-12. Journal of Employment Counseling. 24(4), 173-183.

- Özkan, B. (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Düzeylerinin İncelenmesi[Elektronik Sürüm]. International Journal of Social Science. 30-509-514.
- Pınar, Gül. (2004). Doğum Salonunda Çalışan Ebe ve Hemşirelerin Empati Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sesli, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ünal, Fatma. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Muğla.
- Yılmaz, S. ve Şahinkaya, N. (2010). The Relationship Between The Methods Teachers Use Against The Misbehaviour Performed in The Classroom And Emphatic Tendencies Of Teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,2932-2936.

EKLER

EK-1: Empati Eğilimi Değerlendirme Ölçeği

		Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Biraz aykırı	Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen uygun
		1	2	3	4	5	6
1	Çok sayıda dostum var.						
2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.						
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.						
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.						
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.						
6	Duyularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.						
7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.						
8	Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerimden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.						
9	Çevremde çok sevilen insanım.						
10	Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.						
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.						
12	İnsanların çoğu bencildir.						
13	Sinirli bir insanım.						
14	Genellikle insanlara güvenirim.						
15	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.						
16	Girişken bir insanım.						
17	Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır.						
18	Genellikle hayatımdan memnunuz.						
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır.						
20	Genellikle keyfim yerindedir.						

EK-2: Umut Ölçeği

		Hiç uygun değil	Çoğunlukta uygun Değil	Biraz uygun	Uygun	Çoğunlukta uygun	Tamamen uygun
		1	2	3	4	5	6
1	Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.						
2	Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.						
3	Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim.						
4	Herhangi bir problemin pek çok çözüm yolu vardır.						
5	Tartışmalarda kolaylıkla yenik düşerim.						
6	Sağlığım için endişeliyim.						
7	Benim için çok önemli olan şeylere ulaşabilmek için çeşitli yollar düşünebilirim.						
8	Başkalarının pes ettiği durumlarda bile, sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.						
9	Geçmiş yaşantıları beni geleceğe iyi biçimde hazırladı.						
10	Hayatta oldukça başarılı olmuşumdur.						
11	Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.						
12	Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım.						

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunu ve anket sorularını en doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurmanızı rica ediyorum.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

EZGİ ZİHNİ

1- Cinsiyetiniz

Bayan

3-4
yaş

Erkek

4-5 yaş

2- Yaşınız

20 - 30

31 - 40

41 - 50

20 ve altı

3- Mesleki kıdeminiz

0 - 10

11 - 20

21 - 30

4- Okulunuzun bulunduğu çevrenin
sosyo-ekonomik durumu

Düşük

Orta

Yüksek

5- Medeni durumunuz

Bekar

Evli

Dul veya boşanmış

6- Ekonomik durumunuzu en iyi tarif
eden ifade

Hiç düşünmeden harcama
yapabilirim.

Rahat harcama yapabilirim

Sıkılmadan harcama yapabilirim

Düşünerek harcama yapabilirim

Temel ihtiyaçlarım dışında
oldukça zor harcama yapabilirim

7- Hangi yaş grubunda çalışıyorsunuz?

3-4 yaş

4-5 yaş

5-6 yaş

8- Sınıftaki öğrenci sayınız

20 ve altı

21-30

31-40

EK-4 Problem Çözme Envanteri

		Her zaman böyle davranırım 1	Sık sık böyle davranırım 2	Çoğu zaman böyle davranırım 3	Ara sıra böyle davranırım 4	Ender olarak böyle davranırım 5	Hiçbir zaman böyle davranmam 6
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleye bilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunumu çözerken neyin ne işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözme 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 sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğinden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmem yerine geliş güzel sürüklenip giderim.						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarısı olasılığını tek tek değerlendirmem						

1 6	Bir sorunla karşılaştığıda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
1 7	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
1 8	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleri ile karşılaştırır, sonra karar veririm						
1 9	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim						
2 0	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
2 1	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretemem						
2 2	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektedir.						
2 3	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım						
2 4	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğimi inanırım						
2 5	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
2 6	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
2 7	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum						
2 8	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır						
2 9	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam						
3 0	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam						
3 1	Bir konu ile karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktadır						
3 2	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam						
3 3	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar						
3 4	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir						
3 5	Bir sorunla farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Trabzon ilinde dünyaya geldi.Eğitimini Trabzon’da tamamladı. 2013 yılında Beykent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji bölümünde lisans öğrenimini tamamladı. 2013 yılında başladığı Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. 2013 yılından beri özel bir kurumda psikolog olarak görev yapmaktadır.

Ezgi ZİHNİ