

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlker YILDIRIM

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

NİSAN 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlker YILDIRIM

1203811038

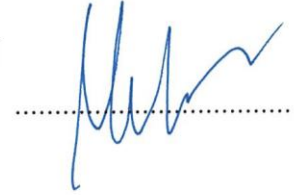
İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehpere TOKAY ARGAN

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü'nün 1203811038 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi, "İlker YILDIRIM", ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini, aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mehpere TOKAY ARGAN
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi



Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Mehpere TOKAY ARGAN
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. İbrahim ALKARA
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi



: Yard. Doç. Dr. Kemal TEKİN
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi : 29.04.2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik etik ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



22.04.2015

İlker YILDIRIM



ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen, her daim sıcak ilgisini hissettiren ve bana destek veren sevgili danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehpere TOKAY'a katkılarından dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Gerek akademik anlamda gerekse de değerli bir dost olarak, tezimin başından sonuna değin esirgemediği bilgi paylaşımından, tüm sıkıntılı anlarımda sunduğu koşulsuz destekten, sonsuz sabır ve anlayışından ayrıca özverili tutumundan ötürü, çok aziz ve değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Onur BALKAN'a minnet ve şükran duygularıyla birlikte en içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince eğitim aldığım tüm değerli hocalarıma verdikleri emek ve gösterdikleri ilgiden dolayı ayrı ayrı teşekkür ederim.

Çalışmalarım esnasındaki işbirlikçi ve özverili katkılarından dolayı değerli aileme çok teşekkür ederim.

Hayatımın başlangıcından bugüne değin desteklerini ve sevgilerini hiç eksik etmeyen, hep yol gösteren, hiçbir koşulda maddi ve manevi katkılarını esirgemeyip yanımda olan çok değerli anne ve babama, varlıklarından ötürü sonsuz teşekkür ederim.

Mayıs 2014

İlker YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMI.....	3
1.1 Problem Çözme Kavramı	3
1.1.1 Problemin Tanımı	3
1.1.2 Problem Çözme Tanımı.....	4
1.1.3 Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	5
1.2.1.1 Sorunu fark etme	7
1.2.1.2 Tanımlama.....	8
1.2.1.3 Alternatifler üretme	8
1.2.1.4 Çözümlerin seçilmesi	9
1.2.1.5 Uygulama	10
1.2.1.6 Değerlendirme ve düzeltme	10
1.1.4 Problem Çözme yaklaşımları.....	11
1.1.5 Problem Çözme yöntemleri	12
1.2.1.7 Beyin fırtınası.....	12
1.2.1.8 Problem ağacı (ağaç diyagramı).....	13
1.2.1.9 Balık kılıcı (sebeup sonuç diyagramı).....	13
3.2.1.1 Nominal grup tekniği	14
3.2.1.2 Kuvvet alan analizi.....	15
3.2.1.3 Dağılım diyagramı.....	15
3.2.1.4 Pareto analizi.....	16
1.2 Problem Çözme Yaklaşımının Önemi	17
1.3 İlgili Araştırmalar	18
İKİNCİ BÖLÜM.....	20
2. ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI.....	20
2.1 Tutum Kavramı.....	20
2.2 Tutumun Öğeleri.....	22
2.2.1 Bilişsel Öğe.....	22
2.2.2 Duygusal Öğe	23
2.2.3 Davranışsal Öğe.....	23
2.2.4 Tutumun Özellikleri.....	24
2.2.5 Tutumun İşlevleri.....	25
2.2.6 Tutumların Oluşması	26
2.3 Öğretmenlik Tutumları	28
2.3.1 Otokratik Tutum	29

2.3.2	Demokratik Tutum.....	30
2.3.3	Boşvermiş Tutum.....	31
2.4	Öğretmenlik Mesleği	32
2.5	Öğretmenlik Tutumu İle İlgili Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		36
3. ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA.....		36
3.1	Araştırma Konusu.....	36
3.2	Araştırmanın Önemi	36
3.3	Araştırmanın Modeli.....	37
3.4	Evren ve Örneklem	38
3.5	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	38
3.6	Araştırmanın Varsayımları	38
3.7	Araştırmanın Hipotezleri	39
3.8	Veri Toplama Araçları.....	39
3.9	Verilerin Analizi	42
3.10	Araştırmanın Bulguları	42
3.10.1	İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	43
3.10.2	İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Yaklaşım ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ortalamaları	44
3.10.3	İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	45
3.10.4	İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	56
3.10.5	İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Yaklaşımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	63
3.10.6	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Problem Çözme Yaklaşım Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		69
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER		69
4.1	Sonuç	69
4.1.1	Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	69
4.1.2	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	69
4.1.3	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar:.....	70
4.1.4	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	71
4.1.5	Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçlar	72
4.2	Öneriler.....	75
KAYNAKÇA		77
EKLER.....		84
Ek-A: Anket Formu		85
ÖZGEÇMİŞ.....		90

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1	: Problem çözme yaklaşım ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları	40
Tablo 3.2	: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği değerlendirme kriterleri.....	41
Tablo 3.3	: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları.....	41
Tablo 3.4	: İlkokul öğretmenlerinin demografik özellikleri	43
Tablo 3.5	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin ortalamaları	44
Tablo 3.6	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ortalamaları	45
Tablo 3.7	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları	46
Tablo 3.8	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin medeni durumu göre ortalamaları	47
Tablo 3.9	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin yaş grubu göre ortalamaları.....	48
Tablo 3.10	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğrenim durumu göre ortalamaları.....	50
Tablo 3.11	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemi göre ortalamaları	52
Tablo 3.12	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi göre ortalamaları	54
Tablo 3.13	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin branş göre ortalamaları.....	55
Tablo 3.14	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları	56
Tablo 3.15	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin medeni durumu göre ortalamaları	57
Tablo 3.16	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yaş grubu göre ortalamaları.....	58
Tablo 3.17	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumu göre ortalamaları.....	59
Tablo 3.18	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemi göre ortalamaları	60
Tablo 3.19	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi göre ortalamaları	61

Tablo 3.20	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin branş göre ortalamaları.....	62
Tablo 3.21	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme beceri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi	63
Tablo 3.22	: Tutumların aceleci yaklaşım düzeyi üzerine etkisi	64
Tablo 3.23	: Tutumların düşünen yaklaşım düzeyi üzerine etkisi	65
Tablo 3.24	: Tutumların kaçınan yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.....	65
Tablo 3.25	: Tutumların değerlendirici yaklaşım düzeyi üzerine etkisi	66
Tablo 3.26	: Tutumların kendine güvenli yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.....	68
Tablo 3.27	: Tutumların puanlı yaklaşım düzeyi üzerine etkisi	68
Tablo 3.28	: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun problem çözme yaklaşım genel puanı üzerine etkisi	68
Tablo 3.29	: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum genel puanının problem çözme yaklaşım genel puanı üzerine etkisi.....	68
Tablo 4.1	: Araştırmanın hipotezlerinin kabul/red durumları.....	74

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1	: Sebep sonuç diyagramı.	14
Şekil 1.3	: 5 Fikrin 4 kişi tarafından puanlanması.....	15
Şekil 1.4	: Dağılım diyagramı örneği.	16
Şekil 3.1	: Araştırmanın şematik modeli.....	37
Şekil 3.2	: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin ortalamaları	44
Şekil 3.3	: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ortalamaları	45

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YILDIRIM, İlker

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehpere TOKAT ARGAN

Eylül 2015, 104 sayfa

Bu tezin temel amacı; ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri açısından problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmaların incelenmesi de araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

Amaç doğrultusunda, kişisel bilgi formu, problem çözme yaklaşım ölçeği ve öğretmenlik tutum ölçeğinden oluşan anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 168 öğretmene uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 21.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin problem çözme yaklaşım düzeylerinin oldukça gelişmiş olduğu, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arttıkça veya azaldıkça mesleklerine yönelik tutumları da aynı doğrultuda artmakta veya azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, öğretmenlik kıdemlerine, okulda çalışma sürelerine ve branşlarına göre problem

özme yaklaşımlarında istatistiksel açıdan farklılaşmaların olduğu, medeni durum ve branş değişkeni dışındaki diğer demografik özelliklerine göre de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Problem Çözme Yaklaşımı, Tutum, Öğretmenlik Tutumu



ABSTRACT

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROBLEM SOLVING APPROACH TO TEACHING AND ATTITUDES OF TEACHERS

YILDIRIM İlker

Master, Department of Management

Supervisor: Assist. Professor Mehpere TOKAY ARGAN

September 2015, 104 pages

The main objective of this study is to determine the relationship between problem-solving approaches and the teaching attitudes of primary school teachers. In addition to this examining the variations in teachers' attitudes towards the teaching profession level problem-solving approach in terms of demographic characteristics constitute an other further object of the research.

In the end, the personal information form, a questionnaire consisting of teaching problem-solving approach and attitude scales scale; 2013-2014 academic of Education elementary school in the county was administered to 168 teachers.

The data obtained from the questionnaires were analyzed using SPSS 21.0 statistical software package on the computer.

Research; teachers' level of problem-solving approach is quite advanced, between attitudes of teachers toward teaching problem-solving approach has been determined that there are statistically significant and positive relationship. Using problem-solving approach of the teacher level increases or decreases, the attitudes towards the profession has reached the conclusion that the increase or the decrease in the same direction. Research on teachers' gender, age, marital status, educational status, teacher seniority, the problem-solving approach based on working time and branches in schools where the variations for statistical purposes, according to marital

status and other demographic characteristics other than the branch variable is determined that the variations in attitudes towards the teaching profession.

Keywords: Problem Solving, Problem Solving Approach, Atti Teacher Attitudes



GİRİŞ

Eğitim kurumları olarak okullarda verilen eğitimle öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanmaktadır. Eğitimin gerçekleşmesindeki en temel öge ise öğretmendir. Öğretmenler mesleki bilgileriyle, işlerine duydukları heyecanla, kişilik ve davranışlarıyla öğrencileri etkileyerek, öğrencilerin davranışlar kazanmalarını sağlamaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin duyuşsal tepkileri özellikle de mesleklerine karşı geliştirdikleri tutumları da önemlidir (Semerci ve Semerci, 2004: 138). “Öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumları davranışlarına ve sınıf atmosferine yansiyarak öğrencilerinin kişilik geliştirmelerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynamaktadır” (Küçükahmet, 1986: 107).

Diğer taraftan eğitim ve öğretimin temel yapı taşı olan öğretmenlerin problem çözme becerisine de sahip olması gerekir. Bu becerilerini öğrencilere aktarabilmesi gelecek neslin refah seviyesinin artmasına ve gelişimine önemli katkıları olacaktır. Bu bir yetenektir ve bu yeteneğin artması bir milletin kurtuluşu demektir. Karşılaştığı herhangi bir problem karşısında ne yapması gerektiğini bilen, problemlere karşı ne şekilde yaklaşması gerektiğini bilen fert kısa sürede kendisini toparlar yaşadığı da kendisine tecrübe olur. Öğretmenler okul ortamında farklı problemlerle karşılaşabilirler. Bu problemleri çözüme kavuşturmaları bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşılması için oldukça önemlidir. “Toplum ve aile hayatı bakımından öğretmenlerin problem çözümedeki yaklaşımları; sorunlara bakış açısı, empati yapabilmesi ve sorunlara çabuk, kati ve pozitif çözüm yolları bulup uygulayabilmesi çok önemlidir. Çünkü öğretmenin problem çözme becerisine sahip olması ile olumlu psikolojik bir ortam sağlanabilir” (Tavlı, 2009: 3). Bu durum öğrencilere ve dolayısıyla eğitim kalitesine olumlu olarak yansır.

Öğretmenlerle ilgili son çalışmalar kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde, yetersiz bir öğretmen ise öğrencilerini olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu artık kanıtlanmış bir gerçektir. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları, öğrencilerin gelişimleri ve gelecekteki toplumun yapısı için önemlidir (Akt. Gürsoy, 2009: 31).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin problem çözme beceri ve yaklaşımları ile ilgili ve öğretmenlik tutumlarına yönelik araştırmaların yapıldığı, ancak iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle bu araştırma ilkökul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri açısından problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmaların incelenmesi de araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda öncelikle problem çözme tanımlanmış, problem çözme sürecinden bahsedilerek, problem çözme yaklaşımlarına ve problem çözme yaklaşımının önemine değinilmiştir. Tezin takip eden bölümünde ise öğretmenlik mesleğinden bahsedilerek, tutum kavramı açıklanmış öğretmenlerin öğrencilerine yönelik başlıca tutumlarından bahsedilmiştir. Konu ile ilgili yapılmış araştırma özetlerine yer verilerek tezin kuramsal bölümü tamamlanmıştır. Tezin uygulama bölümünde araştırmanın modelinden bahsedilmiş, evren ve örnekleme açıklanarak, kapsam ve sınırlılıklarından bahsedilmiş ve hipotezlerine yer verilmiştir. Ardından veri toplama araçları açıklanarak, verilerin istatistiksel çözümlenmesine yer verilmiştir. Elde edilen bulguların tablolar aracılığıyla sunulmasının ardından ulaşılan sonuçlar ve getirilen önerilerle araştırma sonlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMI

1.1 Problem Çözme Kavramı

İnsanlar yaşamları boyunca farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Diğer bir ifade ile insan yaşamı çözülmesi gereken farklı şekil ve yapıdaki problemlerle doludur. Öyle ki bir problem çözüme kavuşturulmadan, bir başka problemle karşı karşıya kalılabilmekte veya bazı zamanlarda aynı anda birden fazla problemle karşılaşılabilir (Altun ve Emir, 2008: 81).

Geçmişte tarım toplumunda yaşayan bireylerin iletişim kurduğu insan sayısı sınırlıydı, diğer bir ifade ile insanlar sadece gerekli gördükleri konularda iletişim kurarak, yaşamlarını sürdürür. Ancak günümüz bilgi toplumuna gelindiğinde, insanlar büyük şehirlerde ve kalabalık bir insan topluluğu içinde yaşamaktadır. Hayat çok hızlı akmakta ve gün içerisinde çok fazla problemle iç içe olmaktadır. İnsanlar arası dayanışmanın giderek azaldığı bilgi toplumunda karşılaşılan problemlere bir de yalnızlık duygusu eklenmektedir. İnsanlar zaman zaman karşılaştıkları problemleri çözmekte zorlanırken, yoğun stresli bir yaşam sürdürmektedirler. İnsanların karşılaştıkları problemlerle baş edebilmesi, çözüme kavuşturabilmesi için doğru ve uygun problem çözme becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Genç ve Kalafat, 2007: 11).

1.1.1 Problemin Tanımı

İçinde bulunduğumuz bilim çağı oldukça karmaşık olup pek çok öğelerle iç içe bir yapı göstermektedir. İnsanoğlu bu karmaşık yapıyı çoğu kez kendi zihinsel çabası ile çözmek zorundadır. Çağdaş eğitimin amaçlarından belki de en önemlisi, bireye problem çözme becerilerini kazandırmaktır. Problem, organizmanın hali hazırdaki

tepkilerle çözümediği durumlara denilmektedir (Kocabaş, Selçinoğlu ve Susar Kırmızı, 2006: 27).

Latince Problema sözcüğünden gelen problem Arapça'da mesele olarak kullanılmaktadır. Bu sözcük Proballo - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça'da ise mesele olarak kullanılmıştır (Güçlü, 2003). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2014) problem, "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele olarak" yer almaktadır.

Problem en genel ifadeyle bir kişinin varmak istediği bir amaca yönelik, karşısına çıkan engel olarak tanımlanabilir (Karakuş, 2006: 164). Diğer bir ifade ile problem, bireyin istek ve ihtiyaçlarını karşılamasını durduran engeldir. Örgüt açısından problem tanımlanırsa, örgütün amaçlarına ulaşmasını yavaşlatan, geciktiren ya da durduran engeldir. Yönetim açısından ele alındığında ise problem, yönetici tarafından duyulan, görülen, hissedilen rahatsız edici durumu ifade etmektedir (Taymaz, 2011: 28–29).

Heppner&Krouskopf (1987) problemi, "karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak" tanımlamaktadırlar (Akt: Schreglmann ve Doğruluk, 2012: 144).

Problemler, rutin ve rutin olmayan problemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Rutin problemler; eğitim öğretim hayatında öğrencilerin karşılaştıkları, ders kitaplarında sıkça yer alan ve dört işlemle çözüme kavuşturulabilen problemlerdir. Rutin olmayan problemler ise, dört işlem becerisinin dışında verilerin organize edilmesi, sınıflandırılması, ilişkileri görebilme vb. becerilere sahip olmanın yanında pek çok aktiviteyi sırayla yapmayı gerektirmektedir (Gök ve Sılay, 2009: 59).

1.1.2 Problem Çözme Tanımı

Problem çözme ilk olarak 1910'lu yıllarda Alman eğitimci John Dewey tarafından eğitimde kullanılarak, sistemleşmeye başlamıştır, ancak kavram olarak 1960'lı yıllarda Kanada'da tıp eğitiminde Howard Barrows tarafından kullanılmıştır (Koray ve Azar, 2008: 126).

Problemlerle karşı karşıya gelen bireylerin problemlerle baş edebilmek için gösterdiği çabaya "problem çözme süreci" denilmektedir (Karakuş, 2006: 165).

Problem çözme, insanların amaçları, ihtiyaçları, değer ve inançları, becerileri ile alışkanlık ve tutumları ile alakalıdır. Aynı zamanda problem çözme bir amaca

ulaşmada karşı karşıya kalınan güçlüklerle baş etme sürecidir, bu durum bilginin kullanılması ve orijinallik, yaratıcılık veya hayal gücünün de eklenerek, çözüme kavuşma süreci olarak açıklanmaktadır (Çam ve Tümkeya, 2006: 120).

Morgan (1999) ise, problem çözmeyi, “karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak” tanımlamaktadır (Akt: Güçlü, 2003). Problemleri çözerek, insanlar etkili öğrenmenin yanında kişisel yeteneklerini geliştirmektedirler. Kısaca problem çözmeye, bir süre, gayret ve enerji gerektiren bir alıştırma işidir (Kaptan ve Korkmaz, 2002: 184).

Günümüzün bilgi toplumu, gözü kapalı değerlere bağlı bireyleri değil, kritik ve analitik düşünebilen bireyleri gerektirmektedir. Yaşadığımız bilgi çağında, öğretmen adaylarının, yaratıcı, üretken ve pozitif düşünen yeni bilgilere nasıl ulaşılacağını ve bunları beceriye nasıl dönüştüreceğini bilen bireyler olması beklenmektedir. Bununla birlikte insan hayatı çözümlenmesi gereken değişik biçim ve yapıda problemlerle doludur. Öğretmen adayları da hem okul hem de özel yaşamlarında çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmakta ve bu problemlere etkili çözüm yolları bulmak durumundadırlar (Özkütük ve diğerleri, 2003: 1).

Problem üreten değil, problemleri çözüme kavuşturabilen gençleri yetiştirmek için problem çözmeye becerilerinin öğretmen olacak adaylar tarafından bilinmesi ve etkin bir biçimde kullanılması gereklidir. Etkili bir öğretmen, yapılandırıcı yaklaşımı benimseyerek, farklı yaş dilimlerinde bulunan öğrencilerin bilişsel özelliklerini göz önünde bulundurur. Problemleri empoze ederek değil, öğrencinin problem çözmeye becerisinin gelişmesini destekleyerek, çözüme kavuşturmasını sağlamalıdır (Dona ve diğ., 1997; Akt: Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009: 167-168).

Bingham (1971: 4)’e göre eğitim sürecinde problem çözmeye yeteneklerinin geliştirilmesine nereden ve ne zaman başlanacağını bilmek öğretmenler için her zaman kolay değildir. Devamlı bir şekilde ortaya çıkan problem çözmeye durumlarını fark etmek de öğretmenler için her zaman kolay değildir. Öğretmenlerin meşgul oldukları faaliyetlerden sıyrılıp sınıflarında neler olup bittiği hakkında iyice düşünebilmeleri için zamana ihtiyaçları vardır (Akt: Benzer, 2011: 269).

1.1.3 Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

Problem çözmeye sürecinde kullanılan modellerin temeli John Dewey’in 1910 yılında ortaya koyduğu modele dayanmaktadır.

Problem çözme yöntemini kullanmak yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneği gerektirmektedir. Problem çözme yöntemi ise, söz konusu bu yetenekleri kullanarak, öncelikle problemi anlayarak tanımlama, varsayımsal bir çözüm şekli tasarlayarak, bu çözüm şeklini tatminkâr yanıtlar buluncaya kadar tekrar etme etkinliklerini kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Çetin, 2011: 17). Problem çözme süreci bireyin cesaretli, istekli ve kendine güvenmesi ile başlamaktadır (Ünsal, 2010).

Problem çözme bir süreç dâhilinde gerçekleşmektedir. Araştırmacılar bu süreci daha geniş veya daha dar olarak farklı aşamalardan oluştuğunu belirtmektedirler.

Dewey (1997) problem çözme sürecinin aşamalarını; problemin tanımlanması, olası çözüm getiren hipotezlerin önerilmesi, uygun kanıtların toplanması, hipotezlerin test edilmesi ve problemin çözülmesi ile devam eden süreç, sonuçların raporlaştırılması basamaklarından oluştuğunu belirtmiştir (Sezgin, 2011: 32).

Bingham (1998: 103), problem çözme işleminin basamaklarını sırası ile şu şekilde belirtmektedir (Akt: Kılıç, 2005: 105):

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

Stevens (1998: 12-17) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Akt: Güçlü, 2003):

1. “Problemin anlaşılması,
2. Gerekli bilgilerin toplanması,
3. Problemin köküne inilmesi,
4. Çözüm yollarının ortaya konulması,
5. En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
6. Problemin çözülmesi”

Problem çözüme sürecinin aşamaları çeşitli yazarlarca farklı şekillerde açıklansa da problem çözümenin ortak olarak kabul edilen bazı yönleri bulunmaktadır. Bunlar:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak
3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak (denemek)
8. Kullanılan problem çözüme yöntemini değerlendirmek

Bu tezde problem çözüme sürecinin aşamaları Stevens'in (1998) problem çözüme aşamaları göz önüne alınarak; 1) Sorunu fark etme, 2) Tanımlama, 3) Alternatifler üretme, 4) Çözümlerin seçilmesi, 5) Uygulama, 6) Değerlendirme ve düzeltme olmak üzere 6 aşamada ele alınmış, aşamalara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.1.3.1 Sorunu fark etme

Problem çözüme sürecinin ilk aşaması çözüme kavuşturulması gereken bir sorunun fark edilmesiyle başlar. Problemler tesadüfler sonucu fark edilebildiği gibi, sistematik incelemeler neticesinde de belirlenebilir. Ancak problemler genelde doğal olarak oluşurlar ve gerginlik ve çatışma ortamı yaratarak varlıklarından bireyleri haberdar ederler. Eğer problemle yüzleşilmez ve görmezden gelinirse, mevcut koşullar daha kötüye gidebilir (mebk12.meb.gov.tr).

Sebepleri ve sonuçları açıkça ortada olan problemlerde problemi tanımlama problem çözümenin temelidir. Örneğin hâlihazırda var olan bir problem, çözücüye problemin durumu verildiği takdirde tanımlanması kolay bir problemdir. Buna rağmen bazen hâlihazırda var olan problemler açıkça ortaya konamaz, çözücünün isteği problemi açık ve net olarak ortaya koymaktır. Keşfedilen problemler ise genellikle problem sahibinin açıklamaları sayesinde tanımlanabilir. Yaratılan problemi ortaya koymak ise biraz zordur, çünkü problemi tanımlamak ve çözmek

için yeni yollar ortaya koyma zorunluluğu vardır (Pretz ve ark. 2003: 6, Akt: Bilgin, 2010: 28).

1.1.3.2 Tanımlama

Problem çözme sürecinin ikinci aşaması sorunun tanımlanmasıdır. Yapılan araştırmalarda problem çözüme başarılı olan kişilerin problem konusunda yeterli bilgiye ulaştıkları ve problemin özünü anladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle problemi çözmek için, problemle ilgili doğru bilgilere ulaşmak gereklidir. Problemi tanımlamak isteyen bir birey, aşağıda sıralanan üç alanla ilgili konuları incelemelidir, ya da inceleme becerisine sahip olmalıdır (Kırbaş, 2014: 4-5).

1. “Kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problemli duruma ilişkin duygularını değerlendirme,
2. Bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme,
3. Problematik durumu açığa kavuşturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olma.”

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

Problemin ifade ediliş tarzı, tanımı, probleme yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkiler. Eğer problem iyi tanımlanmazsa, problem yerine başka bir konu üzerine dikkat çekilebilir ve bu hata hem enerji hem de zaman kaybına yol açar. Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır (Bilgin, 2010: 29).

1.1.3.3 Alternatifler üretme

Problem çözme sürecinin üçüncü aşaması, kişinin problemi tanımladıktan ve gerçekçi hedefler belirledikten sonra problemi çözmek ve istediği hedeflere ulaşmak için izleyebileceği alternatif çözüm yolları üretme sürecini içermektedir (Bilgin, 2010: 30).

“Alternatif çözümler üretme aşamasında, eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin ortaya konabildiği, daha sonrada bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği beyin fırtınası tekniğinden yararlanılabilir. Belli bir sorunun çözümü ile ilgili tüm görüşler ortaya konmadan önce çözümün belirlenmesi çözümün niteliğini azalttığı gibi kişiler arasındaki açık iletişimi de engeller. Bu durum insanları çok erken bir değerlendirme yapmaya zorlar ve kendi görüşlerini savunmaya iter. Farklı çözümler üretildikten sonra çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir” (mebk12.meb.gov.tr).

1.1.3.4 Çözümlerin seçilmesi

Bu süreç eyleme yönelik üretilen seçeneklerin olası sonuçlarının değerlendirilmesi ve seçenekler arasından seçim yapılması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada belirlenen her olası çözüm yolunun güçlü ve zayıf yanları dikkatli bir biçimde değerlendirilerek, en uygun çözüme karar verilir (Öğülmüş, 2006: 51).

Alternatifler arasından en uygun olanı seçilir. Burada en akılcı yaklaşım, en iyi alternatifi değil, en uygun alternatifi seçmektir. En uygun olandan amaç, en etkin ve en ucuz olanıdır. Aralarında seçim ve tercih imkânı olan bu çeşitli yollardan en uygununu bulmak da zor olabilir. Zira önce bulunabilecek bütün çözüm yollarını bilmek, yani onlardan haberli olmak gerekir. Bu konunun geniş bir araştırmayı zorunlu kılacağı açıktır. Bunun için, karar verenin zaman, enerji, bilgi ve uzmanlık çerçevesi dışında kalan konularda uzmanlardan yararlanması gerekir (Ertürk, 2009: 209).

Sorun doğru ve gerçekçi olarak belirlenmiş ve çözümü için gerekli olan tüm seçenekler belirlenmişse en iyi seçeneğin tespit edilmesi yönetici için kolaydır. Bu aşamadaki önemli sıkıntı en iyi seçeneğin belirlenmesi sırasında yöneticilerin içine düşebilecekleri ikilemlerdir. Bu ikilemlerden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

İki seçeneğin eşit biçimde iyi görünmesi. Yönetici çok kararsız kalırsa çözüm için ikisinden birisini rast gele seçmek zorunda kalabilir.

Seçeneklerin hiçbirinin tek başına sorunu çözebilecek nitelikte olmaması. Burada yönetici sorunun çözümü için seçenek gruplama yönteminden yararlanabilir. Yani sorunu çözebilecek birden fazla seçeneği tercih edebilir. Eğer bunu göze alamıyorsa yeniden seçenek belirleme aşamasına dönebilir.

Belirlenen seçeneklerin hiçbirinin sorunu çözebilecek nitelikte olmaması. Böyle bir durumda yönetici, başa dönerek iyi seçenekleri tekrar araştırmaya başlamalıdır.

Sorunun çözümü için birçok seçeneğin kabul edilebilir özellikte görünmesi. Böyle bir durumda yönetici, bilgi toplama aşamasına geri dönüp daha fazla bilgi toplayarak seçim işini kolaylaştırmalıdır.

1.1.3.5 Uygulama

Problem çözme sürecinin beşinci aşaması uygulamadır. Sorunun çözümü için en uygun seçenek belirlendikten sonra bireyin yapacağı şey, çözüm yolunun uygulamasına geçmesidir. Başka bir deyişle, sorunun çözümü için en iyi kararı vermesidir. Ancak şunu da belirtmekte yarar vardır. Alınan kararın son bir kez daha gözden geçirilmesi son derece önemlidir. Çünkü karar verilip uygulamaya geçildikten sonra oluşacak zararların telafisi mümkün olmayabilir (Güney, 2011: 265).

İnsanlar, kimi durumlarda dikkatle seçilen ve üzerinde anlaşmaya varılan bir çözümün, hiçbir zaman uygulanamayacak bir çözüm olduğunu çaresizlikle izlerler. Böyle bir durumla karşılaşmamak için, seçilen çözümün uygulanabilirliğinin de göz önünde bulundurulması gerekir.

1.1.3.6 Değerlendirme ve düzeltme

Değerlendirme aşaması, eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da problem çözme işlemine devam eder. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey problem çözmenin önceki aşamalarına geri döner. Değerlendirme sürecinin iki şekilde sonlanması olasıdır. İlki bireyin başarılı sonuçlar belirleyebilmesidir ki bu da özgüven duyguları oluşturur. İkincisi de başarısız sonuçları belirlemesi ve dolayısıyla olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlamasıdır ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir. Değerlendirme, problem çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu eleştirel bir gözle incelemek için düzenlenmiştir. Bu aşama gerçekleşmez ise birey sorunları için doğru çözümler

keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir (Sezgin, 2011: 29-30).

1.1.4 Problem Çözme Yaklaşımları

Literatürde bireylerin problem çözmeyi 6 farklı yaklaşımla ele aldıkları, bu yaklaşımlar; aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımdır.

1. Aceleci yaklaşım: Bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için durup, düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini; ayrıca problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.

2. Düşünen yaklaşım: Problem çözümüne karar vermeye çalışırken, seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

3. Kaçınan yaklaşım: Bireyin, problemin çözümü hakkında ayrıntılı olarak bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

4. Değerlendirici yaklaşım: Bireyin bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünüp düşünmediğini ve neler hissettiğini anlamak için duyguların incelenip incelenmediğini ölçer.

5. Kendine güvenli yaklaşım: Kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Bireyin, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

6. Planlı yaklaşım: Bireyin bir problemi çözme konusunda, sadece o problemin üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşıp ulaşmadığını ölçer (Erdoğan, 2004: 35-36).

1.1.5 Problem Çözme Yöntemleri

Problem çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bu konuda birçok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikleri olan bu yöntemlerin problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için şunları gerektirir (Güler, 2006: 69):

1. Problemi olan kişinin bakış açısından problemin nasıl görüldüğü üzerine ortak anlayışa ulaşmak,
2. Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapmak,
3. Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçlar saptamak,
4. Amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını gözlemleyerek geribildirim almak.

Bireyler; yaşadıkları sorunları problem olarak algılamazlarsa, bu sorun problem niteliği taşımaz. Bunun neticesinde karşılaştığı kendini engelleyen durumları aşma yolunda çözüm üretmeye çalışmaz. “Tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenin; öğretim programında öğrencilerin yaşamlarının her alanında karşılaşılabilecekleri engelleri, sorunları ve problemleri aşmalarına yardım edecek tekniklere, metotlara ve etkinliklere yer vermesi önem kazanmaktadır” (Yazıcı, 2013: 4).

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin problem çözmeye kullanabilecekleri başlıca yöntemlere yer verilmektedir.

1.1.5.1 Beyin fırtınası

Beyin Fırtınası yönteminin yaratıcısı Amerikalı psikolog A. Osborn, 1953 yılında deneme-yanılma yöntemi üzerinde geliştirmeler yapmıştır. Deneme-yanılma yönteminde problem çözme, yaratıcı kişinin bir fikri ifade etmesinin ardından uygun bir sonuca ulaşamama durumuna rağmen sürecin devam ettirilmesi şeklinde gerçekleşir. Fikir üretimi ve üretilen fikrin analizi farklı yetenekler gerektirir. Osborn deneme-yanılma yöntemindeki bu sorunu fikir üretme ve analiz etme aşamalarını birbirinden ayırarak çözme yoluna gitmiştir. Buna göre, bir grup insanın sınırı olmayan bir yeni fikir üretimi sürecini yürüttüğü; diğer bir grubun ise bu fikirleri analiz ettiği bir model ortaya çıkmıştır (Şener, 2006: 13).

Bu yöntemde birkaç kişi bir odaya kapanır ve karşı karşıya kaldıkları bir soruna alternatifler bulmaya çalışırlar. Bu yöntemde hiç bir fikir eleştirilmez ya da

yargılanmaz. Bu ise katılımcıların eleştirisi, grupla ters düşme kaygıları olmaksızın fikir üretmelerini sağlar. Ayrıca pek çok kişinin bir arada fikir üretmeye çalışması sinerji etkisi yaratır. Bir grup üyesi çok parlak olmayan bir fikir ortaya atar, söylediği bir söz yaptığı bir hareket, bir başka grup üyesinin zihninde bir ışık yakar ve başka bir fikrin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Kurumlarda uygulanabilirliği en çok nitel tekniklerden birisi olarak gözükmektedir. Çeşitli görev ve statülerdeki kurum çalışanlarının bir araya gelmesiyle uygulanabilen bu teknik kurum yönetimine kurumlarında oluşan diğer sorunlar hakkında da bilgi verir (Öztürk, 2003: 187).

1.1.5.2 Problem ağacı (ağaç diyagramı)

Belirlenen bir amaca ulaşmak için yapılması öngörülen işlerin haritasını ortaya çıkarmayı sağlayan bir yöntemdir. Neden ve nasıl sorularının yanıtlarının arandığı, problemin neden ve çözümlerinin bulunmasını sağlayan bu yöntemde, “Neden” sorusu sorunun kaynağını aramakta, “nasıl” sorusu ile de sorunun çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır (MEGEP, 2011: 18). Bu yöntem herhangi bir karar alma işleminin bir karar ağacı şeklinde gösterilecek problemin şematik olarak gözler önüne serilmesine imkan verir. Karar ağacı özellikle çok aşamalı karar problemlerinde yararlı sonuçlar verir. Bu yöntem ile yatırım kararları veya yeni hizmet çeşitlerinin sunulması çok daha kolaylaşabilir (Öztürk, 2003: 186).

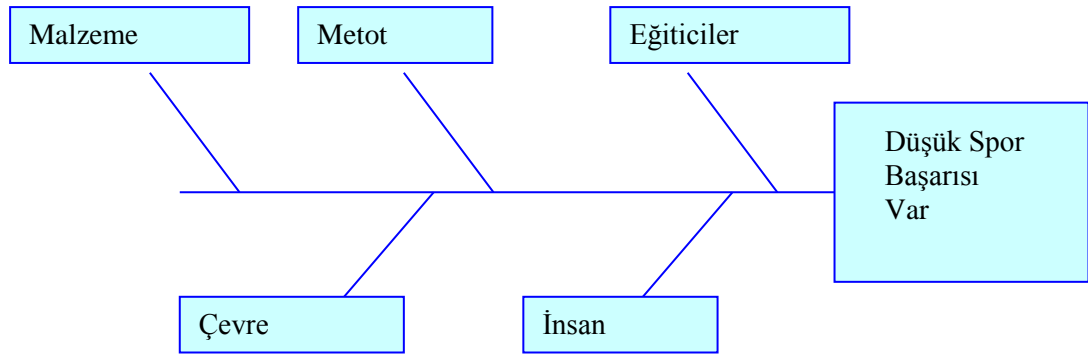
1.1.5.3 Balık kılıcı (sebepler diyagramı)

Balık-kılıcı diyagramı, diğer bir adıyla Neden-Sonuç / Ishikawa diyagramı, belli bir sonuca neden olan temel faktörleri bulmaya ve bunların etkilerini belirlemeye yönelik bir analiz ve karar verme tekniğidir. Beyin fırtınasıyla geliştirilmesi etkinliğini artırır. Katılanların ortak uzmanlığını yansıtır. Tüm faaliyetleri bir arada görme, aralarındaki ilişkileri inceleme fırsatı sunar (Birgören, 2011: 1).

Her sonucun bir veya birden çok nedeni vardır. Neden sonuç diyagramı Ishikawa veya balık kılıcı diyagramı olarak da adlandırılır. Balık kılıcı diyagramından bir problemin tüm nedenlerini açıklıkla ortaya çıkarmak için yararlanılır. Bu nedenler bir tablo üzerine karışık olarak yazılan bir beyin fırtınasından hareketle elde edilir. Neden - sonuç diyagramı iki evreden oluşur (Efil, 2013: 265).

1. Nedenlerin kendi içinde sınıflandırılması,
2. Neden - sonuç diyagramının çizilmesi.

Bir problemin nedenlerini genellikle, işgücü, araç-gereç, makinalar, yöntemler ve ortam şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bunu bir şekil üzerinde aşağıdaki gibi gösterebiliriz (Şekil.1.1). Böyle bir diyagramın çizilmesi ile durum açıklıkla ortaya konur. Nedenlerin açıklıkla ortaya konması aralarındaki ilişkilerin karşılaştırılmasını sağlar. Böylece başlıca neden veya nedenler daha kolay seçilir.



Şekil 1.1: Sebep sonuç diyagramı (Vural ve diğerleri, 2007: 61).

1.1.5.4 Nominal grup tekniği

Problem çözme süresince başvurulan diğer bir yöntem Nominal Grup Tekniği'dir (NGT). NGT bir grubun hızlı karar vermesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem beyin fırtınası yöntemine alternatif olarak 1975 yılında Delbecq ve diğerleri (1975) tarafından geliştirilmiştir. NGT grup içerisinde bulunan tüm bireylere eşit hak verilmesini sağlamaktadır (Akt: Güngör Şen ve Cenkçi, 2009: 3). NGT ile grup üyeleri arasında görüş birliğini sağlamak için puanlama yapılmaktadır. Genellikle beyin fırtınasından sonra kullanılan NGT neticesinde ortaya çıkan fikirlere grup üyelerinden puan vermesi istenmekte, en çok puan alan fikir ön plana çıkmaktadır (MEGEP, 2008: 21). NGT'nin kavramsal olarak fikir vermesi için şematik görüntüsü şekil 1.2'de verilmiştir.

NOMİNAL GRUP TEKNİĞİ				
	Ahmet	Ali	Ayşe	Toplam
A	4	2	1	7
B	5	5	5	15
C	3	3	4	10
D	1	1	3	5
E	2	4	2	8

Şekil 1.2: 5 Fikrin 4 kişi tarafından puanlanması (MEGEP, 2008: 21).

1.1.5.5 Kuvvet alan analizi

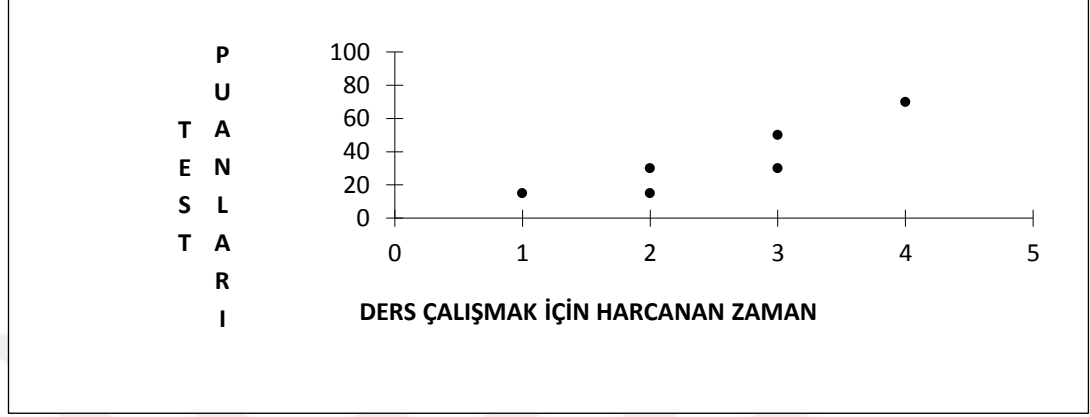
Problem çözümede kullanılan diğer bir yöntem kuvvet alan analizidir. Kuvvet alan analizi, bir hedefe doğru ilerlemek ya da iyileştirmek için, performansı yükselten kuvvetleri daha güçlü hale getirmek ve performansı düşüren kuvvetleri zayıflatmak ya da ortadan kaldırmak olmak üzere iki yol seçilebilmektedir. Kuvvet alan analizi bu kuvvetlerin iki şeklini de belirlemeye dayanmaktadır. Kuvvet alan analizinin kullanım amaçları şunlardır (Vural ve diğerleri, 2007: 57):

1. İyileştirme fırsatlarını belirlemek.
2. Düzeltildiğinde bir problemin çözümüne olumlu katkısı olabilecek temel sebepleri belirlemek.
3. Yeni bir program veya önerilen bir iyileştirmenin, gerçekten, arzu edilen yararları sağlama olasılığını değerlendirmek.
4. Engelleyici kuvvetleri yok etmek ve itici kuvvetleri desteklemek için gerçekçi bir uygulama planı oluşturmak.

1.1.5.6 Dağılım diyagramı

Dağılım diyagramları, ürünün kalitesini etkileyen herhangi iki özellik arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi esasına dayanan ve hatayı meydana getiren unsurun gerçek neden olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir araçtır (Halis, 2000; Akt: Şener, 2006: 24). Dağılım diyagramı iki değişken arasındaki ilişkileri analiz etmeye ve bu süreçteki faktörler arasında olası sebep-sonuç ilişkisini belirlemeye yarar. Değişkenler, X ve Y olarak adlandırıldığında, elde edilen

dağılımın şekli ilişki hakkında bir fikir vermektedir. Örneğin bir ders için öğrencilerin harcadıkları zaman ile aldıkları notlar arasındaki ilişkileri değerlendirmek için dağılım diyagramından faydalanılabilir. Şekil 1.3'te böyle bir işlemin dağılım diyagramı verilmiştir (Mahiroğlu ve Buluç, b.t.: 18-19).



Şekil 1.3: Dağılım diyagramı örneği (Mahiroğlu ve Buluç, b.t.: 19).

1.1.5.6 Pareto analizi

Farklı sayıda bulunan nedenleri önem sırasına ayırmaya yarayan bir problem çözme yöntemidir. Pareto analizi, alışılmış temel ayırım yöntemi veya 80/20 veya 70/30 kuralı adıyla da bilinmektedir. Pareto analiziyle bir tabloda yer alan pek çok rakam karşılaştırılıp bir diyagram üzerinde gösterilmesi mümkündür. Bu yönüyle pareto analizine, pareto diyagramı adı da verilmektedir (Efil, 2013: 266).

Pareto analizinde yaşanan olaylar, sıklıklarına, sürelerine ve önemlerine göre grafik üzerine yerleştirilir. Bunun en önemli özelliği sıralamayı göstermesidir. Sıklık sırasına göre sıralanan olaylar, hangi sorunun önce çözüme kavuşturulması gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Sorunların önem ve önceliklerine göre çözülmesi akıllıca bir davranış olup, yapılan pareto analizi bu imkanı vermektedir. Hataların ya da probleme sebep olan nedenlerin karşılaşma sıklığına bakılarak toplamdaki payı yüzde olarak hesaplanmaktadır (MEGEP, 2011: 23). Çıkan öncelik ve sıklık sonuçlarına göre de hareket edilmektedir.

1.2 Problem Çözme Yaklaşımının Önemi

Bireyler ve toplumların karşı karşıya kaldıkları güçlükler neticesinde ortaya çıkan problem çözme becerisine, bireyler yaşamlarının ilk yıllarında daha az ihtiyaç duyarlar. Yaşamın ilk yıllarında bireyler genelde hayati gereksinimlerin karşılanmasına yönelik problemlerle karşılaşırken, yaşın ilerlemesiyle birlikte bu problemlere, duygusal ve sosyal problemler de eklenir. Bireyler, karşılaştıkları bu problemleri çözdükleri ölçüde mutlu olarak, ruh sağlıklarını korurlar (Büyükkaragöz, 1994: 86; Akt: Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009: 216).

Karşısına bir problem çıkan birey, problemin ne olduğunu anlayarak çözüm bulmaya çalışmalıdır. Başkalarının buldukları çözümler, genellikle bireye fayda sağlamaz. Bu nedenle birey karşılaştığı problemini kendi çözmeli, bu sayede edindiği deneyimle, gelecekte karşısına çıkacak olan problemlerle nasıl baş edeceğini bilebilir. Bu açıdan bakıldığında, problemler, bireyleri geliştiren önemli unsurlardır (Güçlü, 2003).

Problem çözme becerisi gelişmiş olan insanlar, ister basit, ister karmaşık problemler olsun, bir şekilde bu problemleri çözüme kavuşturmasını bilirler. Problem çözme becerisi, toplumda yaşayan her birey açısından önemli olmakla birlikte, insanlarla birebir ilişkiler içerisinde olmayı gerektiren, öğretmen, doktor, hemşire vb. gibi mesleklerde daha da önem kazanmaktadır. Bu açıdan bireylere, problem çözme becerileri eğitim hayatlarında kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiyi sadece alarak kullanabilen bireyler değil, bilgiyi tek başına öğrenebilenler, yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurabilirler. Eleştirebilen, sorgulayabilen ve karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üreten bireyler, aynı zamanda toplumsal gelişmenin sağlanmasında etkili olabileceklerdir (Güzel, 2004; Akt: Berkant ve Eren, 2013: 1023).

Temel fonksiyonu, bireyleri hayata hazırlamak olan eğitim, her bireyin zorunlu şekilde geçtiği eğitim sürecinde, bireylerde, nerde, ne şekilde davranmaları gerektiğinin yanında karşılaşılabilecekleri problemlerde etkili problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Serin, 2004: 2).

1.3 İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ile ilgili olarak literatürde problem çözme becerisinin ele alındığı, ancak içerikte beceri ve yaklaşımlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Tezin bu bölümünde konu ile ilgili yapılmış araştırmaların özetlerine yer verilmektedir.

Tavlı (2009) “Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmekte olan 13 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 258 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda “öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim düzeylerine, branşlarına, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı, bunun yanında yaşlarına, kıdemlerine, haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, çalıştıkları ortamdan memnun kalmalarına, yöneticilerin yönetim tarzından memnun olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, öğrenim düzeylerine, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, yöneticilerinin yönetim tarzını benimsemelerine göre farklılaşmadığı bunun yanında branşlarına ve çalıştıkları ortamdan memnun olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür”.

Çevik (2011) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri” adlı çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 70 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda “öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı; sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir”.

Schreglmann ve Doğruluk (2012) “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler

açısından incelenmesi ve sınıf, yaş, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümüne devam etmekte olan 171 öğretmen adayına uygulanmıştır. “Elde edilen sonuçlara göre bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri ile akademik başarı, yaş, sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.”

Çevik (2013) “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri” adlı çalışmada müzik öğretmeni ve beden eğitimi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından problem çözme becerilerinin araştırılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 177 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda “öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı; sınıf düzeylerine ve branşlarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır”.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI

2.1 Tutum Kavramı

Toplumsal yaşamda insanları etkileyen birden fazla faktör mevcuttur. İnsanların davranışları özellikle diğer bireylerle olan ilişkilerin algılanması ve değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanlar birbirleriyle çelişen veya uyumlu olan sayısızca düşüncelerin etkisi altındadır. Buna rağmen bireyler, sosyal ilişkilerini belirli bir düşünce kalıbı içinde oluştururlar. Kısacası insanlar canlı, cansız, soyut ya da somut nesnelere olan ilişkilerini düşünsel bir bütünlük çerçevesinde gerçekleştirirler. İşte bu düşünsel bütünlük sosyal psikolojide tutum olarak değerlendirilir (Güney, 2012: 91).

“İnsanlar, davranışlarını, diğerleriyle olan ilişkilerini, tercihlerini, düşünsel örüntüleri doğrultusunda gerçekleştirirler. Sosyal psikolojide bu düşünsel örüntüye “tutum” adı verilmektedir” (Aytaç ve Bayram, 2001).

Tutum kavramı, Latince “aptus” sözcüğünden türetilmiştir. “Eylem için uygun ve hazır” anlamına gelmektedir. Tutum konusunda çalışma yapanlar, önceleri tutumların doğrudan gözlenebilir olduğunu, ancak daha sonraları tutumun davranış öncesi, hareketlere ait seçim ve kararları belirleyen ve yön veren bir sistem olduğunu belirtmektedirler (Hogg ve Vaughan, 2005: 174).

İnceoğlu (2010: 13) tutumu; “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesneye, toplumsal konuya, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlendiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilim” olarak tanımlamaktadır.

Tutumun bireyin deneyimlerine göre örgütlenmiş ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve nöro-psikolojik bir durum olarak nitelenebileceğini belirten Allport (1996) tutumu dinamik veya yönlendirici bir etkide bulunan davranışsal bir

hazırlık durumu ve örgütlenmiş bir durumun ifadesi olarak da belirtmektedir. Ayrıca tutumu kişinin deneyimlerinin sonuçlarına göre örgütlenmiş bir durum olarak da tanımlamakta ve tutumun ilişkili olduğu tüm objeler ve durumlar karşısında bireyin tepkilerini etkilediğini de vurgulamaktadır (Akt: Hakan, 2011: 30).

Tutumlar, “insanlar için her zaman önemli olmuştur. İnsanların çevrelerine uymasında onlara yol gösterici, uyumlarını kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır. Aynı zamanda davranışları yönlendirici bir güce sahip oldukları da düşünülmüştür” (Tufan ve Güdek, 2008: 28).

Tutumlar, bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarını sağlayan, bir sistem olmanın yanında, birey davranışlarını yönlendirici “gizli bir güce” sahiptirler. Konu bu bakımdan ele alındığında, tutumların incelenmesinin neden önemli olduğu açıklık kazanmaktadır (Ünlü, 2004: 71).

Tutum üzerinde yapılan tanımlamalara bakıldığında, bu olgunun çoğunlukla ve büyük ölçüde çevreden bireye aktarılan duyguların bir çıktısı olduğu algısı hakimdir. Bu algı gözlemler sonucu yaşı her ne olursa olsun bireyin çevresi ile iletişiminin, zihinsel gelişimi konusunda öncül bir role sahip olduğunu göstermektedir. Birey çevresinden aldığı yansıtmaktadır; çevre de bireye gösterdikleri karşısında kendisine sunulanlarla karşılaşmaktadır. Ancak bu konuyu tek bir birey üzerinden değerlendirmemek gerekmektedir; zira bireylerin her gün bir fiil iletişim halinde olduğu dünyada mutlak olarak tüm bireyler birbirlerini tek tek ya da gruplar halinde etkileyebilmektedir. Bu etkileşim kimi zaman yönlendirici kimi zamanda karşıt bir tutum yaratacak niteliktedir.

Tanımlamaların bir başkasında dikkati çeken nokta, çevre faktörünün kabul edildiği gibi kişinin doğal olarak ya da genetik olarak kazandığı ruhsal yapısının, tutumlarını belirleme konusuna temel faktör olduğu yönünde. Özellikle genetik olarak bireylere aktarılan ve elde olmadan elde edilen düşünceler ve tutumlar, yaşamın ilerleyen süre zarfında çevresel etkiler ile birlikte karşılaşılan olaylara dair ya tutumları geliştirmekte ya da tamamı ile değiştirmektedir. Bu durum insanın öz benliğinden kaynaklanan ve değiştirilmesi zor bir durumdur. Doğuştan elde edilen tutumların bazıları birer basmakalıp düşünce olarak kalabilmekte ve bireyin sabit olarak bir tutum sergileyerek ömrünün sonuna dek onunla birlikte gitmesine sebebiyet vermektedir. Burada da çevrenin tutumların belirlenmesindeki etkisi düşük bir seviyeye gerileyebilmektedir.

2.2 Tutumun Ögeleri

“Yaşantımız üzerinde önemli etkileri olan ve davranışlarımızı yönlendiren tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç bileşenden (öğeden)” oluşur diyebiliriz (Kavas, 2013: 144). Bu ögeler içinde genel bir örgütlenmenin ve iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımına göre, bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri şeyleri “davranışsal öge”, konuya nasıl bir duygu ile yaklaşması gerektiğini “duygusal öge” ve ilgili konuya karşı nasıl bir tavır takınacağını ise “davranışsal öge” belirlemektedir. Bireyin bir nesne, olay ve başka bir birey hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtmaktadır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için adı geçen üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve koordinasyon olmak durumundadır (İnceoğlu, 2010: 20).

2.2.1 Bilişsel Öge

Bilişsel öge, bireyin tutumunun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir inanç bir ifadenin kabul edilmesidir (Morgan, 2011: 336).

Diğer bir tanımla bilişsel öge, bireyin tutumlarını belirlemesi hususunda içerisinde bulunduğu sürecin ya da kendisini etkileyen bir olgunun kendisi üzerindeki etkisini değerlendirmesidir. Sürekli olarak başarısız olunan bir konuda bireyin kendisini başarısız olarak görmesi ve asla başarıya erişemeyeceğini düşünmesi bilişsel ögelerin katkısı ile ortaya çıkmaktadır ya da kişi hakkında çevre tarafından ortaya konan bir fikir, bir kişilik portresi ya da iddia zaman içerisinde kişinin çevrenin nazarında o fikir, portre ya da iddia çerçevesinde şekillenmesine olanak tanıyacaktır; bu durum da hem çevrenin kişi hakkında hem de kişinin çevre hakkında bir tutum geliştirmesine neden olacaktır (İnceoğlu, 2010: 24).

Bilişsel öge ile bir olguya dair bir inanç ve dolayısı ile bir tutum geliştirilmektedir. Bu tutumun olumlu ya da olumsuz olmasına bakılmaksızın bireye dair ya da birey nezdinde kalıplaşmış bir fikir ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle tutumun bilişsel ögesi tutumun net bir şekilde bireyin zihnine yerleşmesine yardımcı olmaktadır (Odabaşı, Barış, 2007: 159).

2.2.2 Duygusal Öge

“Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylara, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlara ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder. Ancak duygusal öge diğer iki ögeden bağımsız olarak varlık kazanmaz. Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani bilişsel öge duygusal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılara daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki, dolayısıyla da deneyimler sonucunda bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk ya da olumsuzluk içinde olacaktır. Dolayısıyla söz konusu uyarıların anımsanması o tutum konusuna yönelik tepkilerin de aynı şekilde olumlu ya da olumsuz olmasına yol açacaktır” (İnceoğlu, 2010: 20-21).

Duygusal öge, kişinin tutum objesine karşı gözlenebilen duygulardır. Örneğin; kişiyi tutum nesnesini gördüğü zaman kalbinin çarpmasının hızlanması, heyecanlanması, terlemesi, görmediğinde üzülmesi gibi fizyolojik tepkiler duygusal bileşeni ifade etmektedir. Kısaca duygusal bileşen, kişiden kişiye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, sevmeye ya da sevmeme yönünü oluşturan duygusal bir durumdur (Güney, 2012: 103).

2.2.3 Davranışsal Öge

Bir tutumun üçüncü ögesi olan davranışsal öge, duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir. İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz, ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur. Bu nedenle çoğu kez tutumlardan davranışları yordalayabilmek mümkündür. Bazı psikologlar bir tutumun davranışsal ögesinin duygusal ögesini etkileyebileceği görüşündedir (Bern, 1970; Akt: Morgan, 2011: 336).

Herhangi bir tutum objesine ilişkin yeterli bilgi varsa ve duygusal olarak olumluluk söz konusu ise bu durum insanı çoğunlukla tutum nesnesine yönelik davranış sergilemeye yöneltir (Güney, 2012: 103).

“Tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri arasında iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu üç tutum öğesi karşılıklı etkileşim içindedir. Birinde değişiklik olduğunda, diğer öğelerde de değişiklik görülmektedir. Örneğin amcasına karşı olumlu tutum geliştirmiş bir çocuk, amcasının önceden bir hırsızlık yaptığını öğrendiğinde (bilişsel öğe), onu eskisi gibi sevmez (duygusal öğe) ve bir daha onunla parka gitmez (davranışsal öğe)” (Çanakay, 2006: 299).

Tutumun tüm öğeleri göz önüne alındığında her birinin temelinde de bireyin belirleyici, temel öğe olduğu görülmektedir. Mutlak olarak çevre, yönlendirici bir etkiye sahiptir ve birey bunlardan etkilenebilmektedir. Fakat, birey için öncelik kendisi olduğu süre zarfında tüm bu öğelerin ortak noktası, öncelikle bireyin belirleyici unsur olduğu ve belirlediği tutumların dönemsel olarak değişmekten ziyade uzun yıllar devam edebileceği şeklindedir. Bireysel tutumlar, anlık oluşmadığı gibi anlık da değişmemektedirler. Tutumlar belirli bir zaman zarfında, belirli olgular ekseninde şekillenmekte ve bireyin nihai kararları neticesinde bir kalıcı tutuma dönüşmektedirler.

2.2.4 Tutumun Özellikleri

Tutumun bazı özellikleri vardır. “Bu özellikler hem bir bütün olarak tutumların kendileri, hem de tek tek öğeler için geçerlidir. Gerek bir bireyin çeşitli tutumları arasındaki, gerekse iki bireyin aynı konuya ilişkin tutumları arasındaki farklılıklar bu özelliklerden kaynaklanmaktadır” (Aydın, 2009: 291).

Tutumların doğrudan gözlenebilen özellikleri bulunmamaktadır. Tutum, bireylerin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayılmakta ve tutum bir nesneye veya olaya atfedilen bir eğilimi ifade etmektedir. Tutumlar gözle görülmez, fakat gözle görülebilir bazı davranışlara sebep olduğundan, bu davranışların gözlenmesi sonucunda belli bir tutumun var olduğu söylenebilmektedir (Bir, 2005: 3).

Odabaşı ve Barış (2004: 164- 166) tutumun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar;

Güç derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bu güç, üç bileşenin güçlerinin toplamı olarak düşünülebilir. Benimsenen siyasi görüşler, tutulan futbol takımları olumlu tutumların çok güçlü hissedildiği örneklerdir.

Karmaşıklık: Tutumlar, bileşenlerinin karmaşıklık derecesine göre değişir. Bileşenleri karmaşık olanlar karmaşık, bileşenleri yalın olanlar yalın tutumlardır. Sigara içmeye yönelik tutumumuzda bilişsel bileşen sigara içiminden aldığımız keyfi hatırlatıyor olabilir.

Bileşenler arası tutarlılık: Yapılan araştırmalar, tutum bileşenlerinin genellikle birbiriyle tutarlı olduklarını göstermektedir. Eğer bileşenler arasında tutarsızlık var ise, bu durum tutumlarda değişime neden olabilir.

Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik: Kişinin tutumu, diğer tutumlarla ilişki bakımından farklılık gösterir. Bazı tutumların arasındaki ilişki güçlü, bazılarının arasındaki ilişki kopuktur.

Tutumlar arası tutarlılık: Kişilerin tutumları tutarlı olsa da, tutumun var olması için tutarlılık kesin bir koşul değildir.

Tutumların öğrenilmesi: Tutumlar öğrenilir. Kimse doğuştan bir yiyeceğe karşı olumlu tutumla var olmaz. Aile, bilgi, deneyim, sosyal ilişkiler, sosyal sınıf, arkadaşlar doğrudan bu tutumların oluşmasına katkıda bulunur”.

Tavşancıl (2006: 71) ise tutumların özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

1. Tutumlar, doğuştan gelmez, yaşantı ile kazanılır.
2. Tutumlar, geçici değildir.
3. Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir sistem kazandırır.
4. Tutumlar, insanın objeye dönük değerlendirmelerinde taraflılık oluşturur.
5. Birey, objeye yönelik belli bir tutum geliştirdikten sonra, onu nesnel olarak değerlendiremez. Objeye bakışı, objeye yönelik oluşturduğu tutum perspektifinden gerçekleşir.
6. Bir objeye yönelik tutum oluşması, ancak o objeyle diğer objeler arasındaki mukayese sonucunda gerçekleşir.
7. Kişisel tutumların yanı sıra kolektif tutumlarda vardır.
8. Tutum, tepkiye yön veren eğilimlerdir.
9. Tutumlar, objeye yönelik hem olumlu hem de olumsuz davranışlara neden olabilir.

2.2.5 Tutumun İşlevleri

Tutumlar birçok işleve sahiptir. İnsanların hedeflerini belirlemelerinde hayata tutunmalarında önemli roledir. Kişide oluşan bilgi birikimi ile hangi yoldan hangi

amaca ulaşılabileceğini belirlemesine yardımcı olur. Bireyler çevrelerindeki karmaşık uyaranları düzenlerler ve dünyayı daha iyi anlarlar. Ayrıca tutumlar bireylerin güvenlerini koruyarak, dış dünyaya uyumlarını kolaylaştırır.

Tutumun Araçsal (Uyumsal Yarar) İşlevi: Tutumun araçsal işlevi, bireyleri fazla ödül ve az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Bireyler ödül söz konusu olan durumlara karşı olumlu, ceza söz konusu olan durumlara karşı ise olumsuz tutum ortaya koyarlar. Tutumun bu işlevi bireylerin belirledikleri amaçlarına ulaşacak durumlara yönelterek, engelleyecek olanlardan uzak durmalarını sağlamaktadır.

Tutumların Ego Savunmacı İşlevi: Tutumun ego işlevi bireyleri tanımak veya bilmek istemedikleri öz-algılamalarından kendilerini koruma isteğini yerine getirmektedir. Diğer bir ifade ile bireylerin kendilerine ilişkin kabul etmedikleri gerçekleri reddetmesi, egosuna olan güvenini korumaya çalışmasıdır. Freud'un bilinçaltı savunma mekanizmalarında olduğu gibi, birey belirli nesnelere, durumlara veya kişilere karşı farklı tutumlar geliştirerek öz benliğini sarsıcı duygulardan arınmaktadır.

Tutumun Değer İfade Edici İşlevi: Bu işlev bireyin, merkezi (central) değerleri ile tutarlı tutumlar yansıtma isteğine dayanmaktadır. Bu durumda bireyler kendileri ve değerleri ile ilgili, en önemli gördükleri konuları ifade etme eğiliminde bulunurlar (İnceoğlu, 2010: 33-38).

Tutumun Benlik Açıklayıcı İşlevi: Tutumlar, bireylerin psikolojik kimlikleriyle ilgili değerleri açıklayıcı özelliklere sahiptirler. Bireyler, kendi öz değerleri bakımından ifade etmek ve görmek istedikleri şekilde algılamayı sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlamakta ve güçlendirmektedir.

Tutumun Bilgi Kazandırma İşlevi: Tutumların diğer bir işlevi de bilgi kazandırmadır. Tutumlar bireylerin dünyayı anlamaları için gerekli olan temel ölçütleri kazanmalarında, bilgilenme gereksinimi yaratma işlevi de görmektedirler. Birey, karmaşık özellik gösteren evreni ve ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir şekilde koyarak anlayabilir (Batmaz ve İsen, 2002: 24).

2.2.6 Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlarıyla beraber doğmazlar. Tutumlar, bireylerin sosyal gelişimi sırasında öğrenilir ve zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Ancak bireylerin

tutumları edinmesinde beğendiği kişileri taklit etmesi onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları baskındır(Aydın 1993, 46). Çocuk küçük yaşlardan başlayarak, pek çok tutumunu aile içinde geliştirir. Çocuk, kendilerinkine benzer tutumlar geliştirmesi için aile üyelerinin seçilmiş hedefidir (Başaran, 1997, s239-242).

Bireylerde başlıca tutum oluşmasını etkileyen etmenler şunlardır:

1. Taklit: Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onları taklit ederek davranışına yön verir. Belirli davranışları kazanırken, çocukların ebeveynlerini okulda öğretmenini, sevdiği sinema artistini, sanatçıları, sporcuları vb... taklit etmesi buna örnektir. Birey taklit ettiği kişileri seçerken çoğunlukla bu kişileri çevresinde beğenilen, sevilen ve etkileyici kişiliklerden seçer.

2. Özdeşleşme: İnsanın sevdiği kişiyi olduğu gibi bağlanarak onu sürekli taklit etmesidir. Taklitle özdeşleşmeyi ayıran en büyük fark, taklit edilen kişiler birden fazla olabilirken özdeşleşmede sadece bir kişi vardır; taklit edilen kişiye sevgi beslenir, özdeşleşmede ise bağlanma söz konusudur; taklit davranış odaklı iken özdeşleşme kişi odaklıdır. Özdeşleşilen insan hem örnek alınmakta hem deona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır.

3. Özendirme: Çocuğa özendiriciler verilerek istenilen tutumu geliştirmeye yönlendirir. Özendiriciler sunulan tutumu kazandığında özendiren kişilerce çeşitli şekillerde ödüllendirilirler. Özendirme yolu ile bireyde oluşturulacak tutumun gücü, öğrencinin umduğu özendiricinin görelî gücü ile orantılıdır. Başka bir deyişle, takınacağı tutumun kendine sağlayacağını umduğu yarar ne denli güçlü ise, öğrencinin tutumu benimsemesi de o denli güçlü bir olasılıktır(Başaran,1997,s239–242).

4. Yaşantı: 1–7 yaş arasında kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirilebilmekte ya yinelenmesi azaltılarak zararı düşürülmekte ya da gerekli olacağı alanlara doğru yöneltilmektedir.

5. Bilgilendirme: Öğretici ile alıcı arasındaki iletişime dayanan bir tutum kazandırma yöntemidir. Toplumda bu ilişkiye daha çok öğretmen ile öğrenci arasında gözlemleyebiliriz. Öğretmen öğrencisine çeşitli konular hakkında bilgi aktararak onun davranışlarında ve tutumlarında izli değişiklikler meydana getirir.Bu bağlamda bilgilendirme, öğrencinin tutumunun bilgi boyutunda ön yargıyı oluşturan

unsurları ortadan kaldırarak bilgi yanlışlarını gerçeği ile değiştirmek, yeni bilgilerle destekleyip bilgiyi genişletmek için yapılır.

2.3 Öğretmenlik Tutumları

Tutumlar, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir. Bu nedenle, branşı ne olursa olsun, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini daha severek gerçekleştirmelerinde ve mesleklerinde daha başarılı olmalarında önem taşımaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004: 162).

Öğretmenler eğitim sürecinin en önemli ve öncelikli aktörü olarak görülmekle birlikte, mesleklerindeki yeterlilik düzeyleri de roller kadar önemli ve önceliklidir. Bir öğretmenin hitap ettiği öğrenci grubu, yaş farkı gözetmeksizin, zaman içerisinde o öğretmenin birer yansıması haline dönüşmektedir. Bu yansıma ne denli olumlu olursa toplumsal kalkınma eğitim düzeyinde de bir o kadar olumlu olmaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin mesleklerine dair tutumları sadece eğitim alanında değil, psikolojik ve sosyolojik alanda da önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Araştırmalarda ortaya çıkan genel görüşlere göre öğretmenlerin mesleklerindeki tutumları, sadece öğrencileri üzerinde derin izler bırakıyor olsa da, aslında öğretmenlerin tutumları, öncelikle öğrencileri, daha sonra onların aileleri, ardından öğrencilerin çevreleri ve son olarak da toplum üzerinde önemli etkilere sahiptir (Gürkan, 1993, s.8). Bu nedenle öğretmenlerin ortaya koydukları tutumlar son derece büyük bir öneme sahip olarak toplumda zincirleme bir etki yaratmaktadır. Karşılıklı bir etkileşim içerisinde de öğrencilerin tutumları, öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumlarını ve öğrencilerine sunacakları eğitim ve öğretim faktörleri doğrudan etkilemektedir (Küçükahmet, 1997: 191). Sadece öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki göz önüne alındığında, öğretmenin sahip olduğu tutumlar, sadece bugün ile ilintili değildir; bir öğretmenin mevcut süreçte bireysel olarak öğrencisine ve toplu olarak öğrencilerine karşı sergilemiş olduğu tutumların düzeyi, gelecekte toplumun üreten ve topluma yön veren bireylerinden biri olacak öğrenciler için önemli bir yer teşkil etmektedirler (Ülgen, 1995: 93).

Öğretmenlik mesleğini seçeceklerin bu mesleğin özelliklerini bilerek, kavrayarak ve benimseyerek mesleğe talip olmaları beklenir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleğe özgü bilişsel, duygusal ve davranışsal nitelikleri bulunmaktadır. Adayların meslekle ilgili yazılı bilgileri, zihinsel ve

bedensel becerileri kazanmaları yanında, çocukları sevme, öğrenmeyi-öğretmeyi sevme, bunun gerektirdiği özveri ve isteklilik duyguları ve tutumları gibi duyuşsal davranışları da kazanmaları gerekir. İnsanları, özellikle de çocukları seven, onların öğrenme, gelişme ve yeni davranışlar kazanmalarından mutlu olan, zevk alan, sabırlı, dayanıklı, gülümseyen, affedebilen, okşayabilen ve ödül vermekten hoşlanan insanlar öğretmenlik mesleğini seçmelidirler (Sandıkçı, 2011: 20).

“Öğretmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun öğretmenlik mesleğini nasıl algıladığını ve meslek anlayışını yansıtacaktır” (Çetin, 2006: 33). Tutumlar, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir. Bu nedenle, branşı ne olursa olsun, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini daha severek gerçekleştirilmelerinde ve mesleklerinde daha başarılı olmalarında önem taşımaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004: 162). Öğretmenlerin düşünsel tutumları, duygusal tepkileri, farklı alışkanlıkları öğrencileri etkilemekte ve genelde öğrenciler öğretmenin ne anlattığına değil de nasıl anlattığına, konuya ve öğrenciye yaklaşımına dikkat ederek, olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Gürkan, 2000: 35).

Öğretmenlerin tutumları başlıca, otokratik tutum, demokratik tutum ve boşvermiş tutum olarak aşağıda yer almaktadır.

2.3.1 Otokratik Tutum

Otokratik tutuma sahip olan bir öğretmen, bütün kararları sadece kendisi almakta, uygulayacağı yöntem ve faaliyetleri kendisi belirlemektedir. Öğretmen öğrenciler içerisinde, kimin ne yapacağını belirlemekte ve kendisine tam bir itaat beklemekte, öğrencileri övme yermeye objektif davranmamaktadır. Otoriter tutuma sahip olan öğretmenler, öğrencileri genellikle, zayıf not vermekle ve cezalandırmakla tehdit etmektedir. Bu tutuma sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerinin özdenetimi kazanmaları oldukça güçtür. Her şey öğretmene bağlı olduğu için bir belirsizlik durumu söz konusudur. Ayrıca öğretmen, herhangi bir konuda itiraz ve öneri kabul etmediği ve tartışma gereği duymadığı için öğrenciler tarafından objektif olmayan, adaletsiz bir kişi olarak tanınmaktadır (Ilgar, 2005: 165).

Tezcan'a (1988) göre otoriter öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin davranışlarına yansması şu şekilde olur (Akt: Doğan, 2013- 29-30):

1. Öğretmenin dersteki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranmadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez. Çünkü dersin hazırlanmasında ve yürütülmesinde aktif olarak yer almaz.
4. Öğretmenin bireysel olarak övmesi ve yermesi yüzünden, öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.
5. Öğrenci de bağımsız düşünme, araştırma karar verme özellikleri gelişemez. Çünkü derse katılımda aktif değildir.
6. Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezber hâkim olur.
7. Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

2.3.2 Demokratik Tutum

Demokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin sınıfında, genellikle kararlar öğrenciler tarafından alınmaktadır. Öğretmen uygulanacak yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve alternatifler geliştirme rolünü üstlenmektedir. Öğretmen-öğrenci işbirliği ile her konuda öneriler getirilmekte, çoğunluk tarafından kabul edilen fikirler uygulanmaktadır (İlgar, 2005: 165).

Demokratik tutuma sahip olan öğretmenler öğrencilerine güven duymakta, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem vermektedirler. Sınıflarında eleştirilere açık bir ortam sağlayarak, eleştiriyi teşvik etmekte ve kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılayabilmektedirler. Sınıfın bir üyesi gibi davranarak, öğrencilerine bunu hissettirmektedirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya çalışmaktadırlar. Dersin hazırlanması ve yürütülmesinde öğrenciler aktif rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamalarını ve yürütmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakılmaktadır. Böylece dersle ilgili kararların sınıf tarafından verilmesi sağlanmaktadır. Öğretmen her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkındaki eleştirileri de bireysel değil, tüm sınıfa yöneliktir (Bilgin, 1996; Akt: Durmuşoğlu-Saltalı, Arslan ve Budak, 2012: 78).

Charles ve diğerlerine göre (1996) demokratik öğretmen öğrencilerin lideri gibi davranır gerektiğinde rehberlik etmeyi, cesaret vermeyi ve sorumluluğu paylaşmanın

nasıl olduğunu öğretir. Demokratik öğretmenin özellikleri şunlardır (Akt: Gürsel ve arkadaşları, 2004: 83).

1. Gerekli olduğu kadar disiplinin sağlanmasında liderlik yapar.
2. Öğrenciler arasında karşılıklı güven oluşturur.
3. Kendisinden yardım istenilmesine teşvik eder.
4. Öğrencileri birbirleriyle rekabet etme yerine iş birliği yapmaya yönlendirir.
5. Sıcak ve arkadaşça sınıf ortamı sunar.
6. Grup tartışmalarına önem verir.
7. Öğrencilerin yaptıkları yanlışları bir öğrenme amacı olarak düşünerek onların eksiklerini ya da yanlışlarını düzeltmelerini öğrenmeye teşvik eder.

2.3.3 Boşvermiş Tutum

Boşvermiş tutumu benimseyen bir öğretmen, yetkisini hiç kullanmayarak, öğretmen ve yönetici rolünü hiç üstlenmemektedir. Öğrenciler, her şeyi istedikleri gibi kararlaştırmaktadırlar. Bu tutumu benimseyen bir öğretmenin, öğretim ortamı öğrencilere olumlu özellikler kazandırabilmektedir. Ancak olumsuzluğu daha fazla olduğu için tavsiye edilmemektedir. Örneğin sınıfta bir kargaşa söz konusuysa, öğrenciye rehberlik yapılmıyorsa, disiplin yoksa bu durum sınıfta bulunan öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu zorlaştırabilmektedir. Yine bu tür bir tutum her bireyin kendi kendini yönetme yetenek ve özelliğine sahip olduğu daha üst sınıflarda uygulanabilir (İlgar, 2005: 166). Tezcan'a (1988) göre umursamaz, ilgisiz öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki yansımaları şu şekildedir (Akt: Doğan, 2013: 30):

1. Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir.
2. Derste belli bir amaca yöneltilmeyen öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelemez.
3. Derste disiplinli davranmadığı için hayatta da bunu sürdürür ve kendini disipline edemez.
4. Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.
5. Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığında farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar.

2.4 Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sistemlerinin en önemli örgütünü okullar, okulların da en işlevsel/görünür çalışanını öğretmenler oluşturur. Öğretmen, eğitimde temel etken ve üreten kişidir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte, eğitsel davranış, hizmet ve düşünce üretir. Eğer öğretmen olmazsa, okulların da anlamının olamayacağı açıktır. Kısaca eğimi üreten öğretmendir. Bu açıdan toplumlarda eğitim kurumunun oluşması, bir konuda bilgili, becerili olmak isteyenlerin, kendilerine bunu öğretecek birini araması ve bulmasıyla ortaya çıkmıştır. Okul, toplumda bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ağıdır. Öğretmenin bunca gerekliliğine karşın, öğretmenliğin bir meslek olmasının ve öğretmen yetiştirilmesinin tarihi çok yenidir (Can, 2013: 157).

Öğretmenlik mesleği insan yetiştirmekle ilgili bir meslek olduğu için öğretmenin görev ve sorumlulukları saymakla bitmez. Öğretmenlik mesleğine yüklenen değerler ve sorumluluklar bütün mesleklerdekinden daha fazladır. Bunun nedeni öğretmenin tek görevinin “öğretmek” olmamasıdır. Öğretme görevinin yanında eğitim adı altındaki görevleri öğretmene çok ciddi sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmen mesleğe başlarken ve mesleğini sürdürürken bu sorumlulukları düşünerek eğitim öğretim etkinliklerini düzenler. Yüklenmiş olduğu bu sorumlulukları nedeniyle birçok insan tarafından kutsal sayılan öğretmenlik mesleğinin, özel bir eğitimle yapılabilecek bir meslek olarak görülmesi bile uzun yıllar almıştır (Kara, 2011: 16). Oğuzkan (1981) ise Eğitim terimleri sözlüğünde öğretmeni şöyle tanımlamıştır (Akt: Gül, 2004: 232):

1. “Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.
2. Bilgi görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterliliklerini kazanarak öğretmenlik yetisini elde etmiş kimsedir”.

Geniş anlamıyla öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir meslektir. İnsanın doğuşta çok zayıf, çaresiz ve bilgisiz olması öğretmenliği insanlık için vazgeçilmez yapmaktadır. İnsanlar arasında devam eden bir iletişimin en temel yolu olan sözel iletişimin kullanılması da öğretmenliği insanlığın tarihi kadar önceye götürmektedir.

İnsan davranışlarının büyük çoğunluğu, öğrenilmiş tutum ve davranışlardır. Öğretmenler olmaksızın bunların öğrenilmesi mümkün değildir (Ergun ve diğerleri, 1999: 61).

Sınıftaki faaliyetlerin düzenleyicisi olarak öğretmen; amaçları belirlemede, zamanı etkili kullanmayı planlayarak, sınıfın güvenliğini sağlamakta, aynı zamanda öğretimde kullanılan araç ve gereçleri öğrencilerin kullanımına sunmaktadır. Bu nedenle öğretmen, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi verilerek yetiştirilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004: 13).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik, boyutları bulunan, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Erden, 1998 Akt: Çeliköz, 2004:351). Öğretmenlik mesleğine özgü özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlik mesleği empatik iletişime dayalıdır.
2. Öğretmenlik mesleği yaratıcı olmayı gerektirir.
3. Öğretmenlik mesleği sevgi mesleğidir.
4. Öğretmenlik, eğitsel amaçlı gözlem becerisi ister.
5. Öğretmenlik mesleği, esnek olmayı gerektirir.

Değişen dünya düzeni, yeni sosyo-ekonomik, kültürel ve küresel değerler çerçevesinde okula ve dolayısıyla öğretmene yüklenen anlam ve sorumluluk büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği giderek önem kazanmakta, ezbere dayalı öğretim, klasik yöntemler kullanan öğretmen ve öğretim tekniklerinin yerini, öğrenciye rehber olan, öğrencilerine düşünmeyi ve yorum yapabilmeyi öğretebilen, teknolojik gelişmeleri takip ederek en yeni öğretim materyallerini kullanan ve geliştirebilen öğretmen almaktadır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997:7).

2.5 Öğretmenlik Tutumu İle İlgili Araştırmalar

Çapa ve Çil (2000) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu ODTÜ Eğitim Fakültesi’ndeki 340 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları sevme, saygı, kendine güven alt boyutlarına göre kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ayrıca tutum puanları sınıf düzeyine göre de anlamlıdır. Ama tutum puanları ÖSYS'deki tercih sırasına göre anlamlı değildir”.

Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmaya Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 181 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölümü tercih etmedeki etkene göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.”

Bulut (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 211’i Dicle ve 200’ü Fırat Üniversitesi’nden olmak üzere toplam 411 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları “üniversite” ve “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, “anabilim dalı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olmasıdır”.

Dağ (2010) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu ege ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde 2008-2009 akademik yılında sınıf öğretmenliği programına devam eden 214 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır”.

Korkmaz ve Usta (2010) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları İle Algıladıkları Etkileşim-İzlenme Kaygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile etkileşim ve izlenme kaygıları ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2’inci sınıfında öğrenim gören 104 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “öğretmen adayları genellikle öğretmenlik mesleğini çok sevmekte ve saygı duymaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğine uyum sağlayıp sağlayamayacakları konusunda tereddütleri vardır. Cinsiyet tutumu etkilememekte, ancak öğretmen yakını olması, bölüm ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri bu tutumu etkilemektedir. Öğretmen adaylarının izlenme kaygı düzeyleri düştüğünde, öğretmenlik mesleğine karşı genel tutumlarında; özellikle sevgi ve uyum faktörlerine ilişkin tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir artış olmaktadır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arttıkça hem öğretmenlik mesleğine ilişkin genel tutumları, hem de sevgi, değer ve uyum faktörlerine ilişkin tutumları artmaktadır”.

Sandıkçı (2011) “Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları” adlı araştırmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yeterlik algısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2010-2011 Eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 411 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre; yeterlik algılarının ise algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının da akademik başarı durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da hem tüm öğretmen adayları hem de beden eğitimi öğretmeni adayları için anlamlı bulunmuştur”.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA

3.1 Araştırma Konusu

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri, ne tür bir yaklaşım göstererek çözüme kavuşturmaya çalıştıkları ve öğretmenlik tutumlarının ilişkisel olarak incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları, ardından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmektedir. Son olarak da iki değişken arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

3.2 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları, eğitim ortamında karşılaşılabilecekleri farklı türlerdeki problemlerin sorunsuz bir şekilde çözüme kavuşturulması, eğitimin aksamaması, vb. gibi nedenlerden dolayı önemlidir. Kaliteli bir eğitim için, problemleri etkili bir yaklaşımla çözüme kavuşturan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının belirlenmesi, öğretmenlerin konu ile ilgili varsa eksikliklerinin belirlenerek, öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlere rehberlik etmesi açısından önemli görülmektedir.

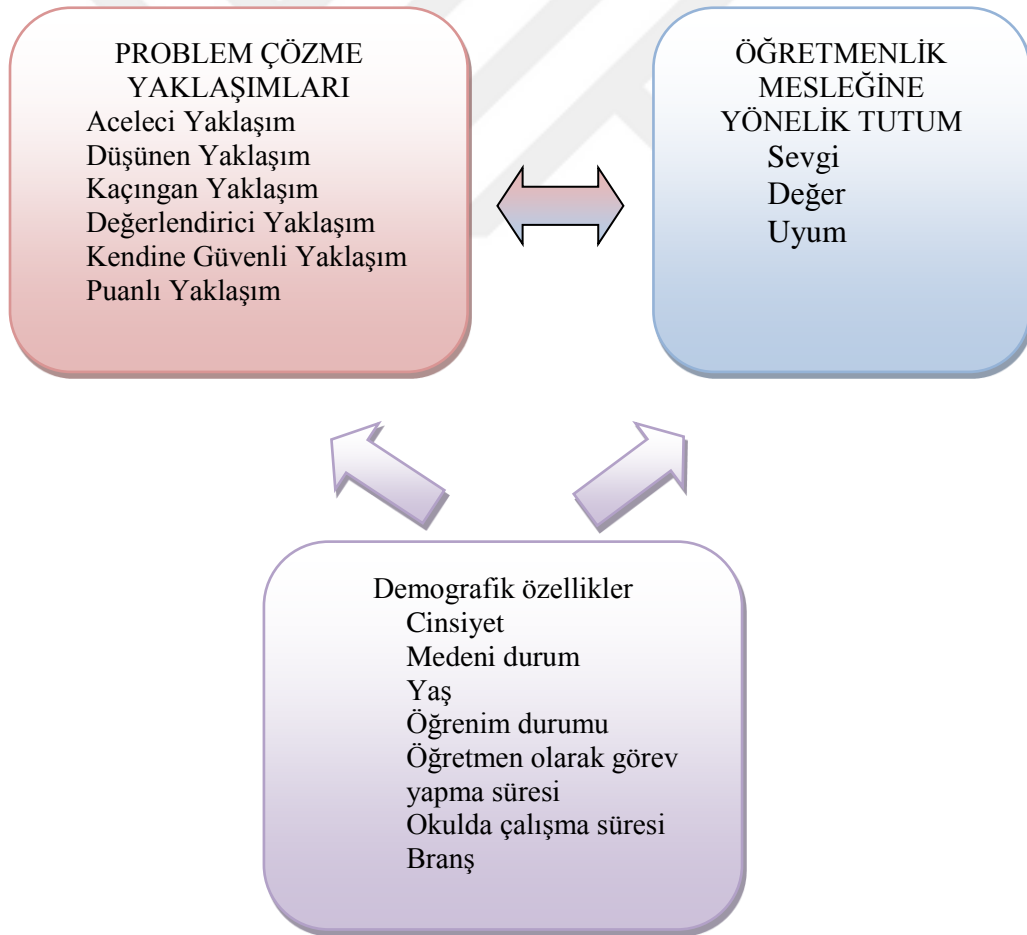
Diğer taraftan öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri mesleklerine karşı olumlu tutumlar göstermelerine bağlıdır. Öğretmenin mesleğini sevmesi ve olumlu tutum geliştirmesi, geleceğin yetişkinlerini oluşturan çocukların etkin eğitim almaları açısından gerekliliktir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenerek, varsa konu ile ilgili olumsuz bir durum, giderilmesine yönelik plan ve politikalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik tutumlarına yönelik araştırmaların yapıldığı, ancak iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmanın sınırlı olduğu gözlenmiştir.

Bu tez çalışması ile problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılması ile ilgili literatüre hem kuramsal bir katkı hem de uygulamada geliştirilecek politikalara ve saha çalışmalarına destek sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik ilişkiel tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın şematik modeli şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1: Araştırmanın şematik modeli.

3.4 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise evren içerisinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 168 öğretmen oluşturmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 83 ilkokulda ve 939 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde (Salant ve Dillman, 1994: 55).

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 142$ olarak hesaplanmıştır. Anket sonuçlarından daha genel sonuçlara ulaşmak için anketler 168 öğretmene uygulanmıştır. N: Hedef kitledeki birey sayısı, n: Örneklem alınacak birey sayısı, p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı), q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı), t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer, d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır.

3.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sadece örnekleme bulunan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar, araştırmada kullanılan istatistikî yöntemler, konu ile ulaşılan kaynaklar ve araştırmacının kişisel yorumları araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

3.6 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularını samimi ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmede yeterli oldukları varsayılmıştır.

3.7 Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada aşağıdaki hipotezler sınanmaktadır:

H₁: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre problem çözme yaklaşımları farklılaşmaktadır.

H₂: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmaktadır.

H₃: Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler vardır.

H₄: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşım düzeyleri üzerinde pozitif etkisi vardır.

3.8 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Söz konusu anket üç bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 7 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde problem çözme becerisi ölçeği, üçüncü bölümünde ise öğretmenlik tutumu ölçeği yer almaktadır. Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgilere açıklanmaktadır.

Problem Çözme Yaklaşımları Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları hakkında kendi algılarını ölçmek amacıyla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1997) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen Problem Çözme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin amacı, bireyin günlük yaşantısındaki problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiğini belirlemeye çalışmaktır. Burada sözü edilen problem, matematik veya fen derslerindeki alışılmış problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler, boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hemen herkesin başına gelebilecek türden sorunlardır. Likert tipi bu ölçekte 35 madde yer almaktadır. Ölçekteki her madde için öğretmenlere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmakta ve katılma derecelerini belirleyen “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle

davranmam” seçeneklerinden birine işaret koymaları istenmektedir. Değerlendirme esnasında üç madde (9, 22 ve 29) puanlama dışı bırakılırken artakalan ifadeler olumlu veya olumsuz yargı belirtmelerine göre 1-6 arasında puanlanmaktadır (Savaşır&Şahin, 1997: 77). Ölçekten alınan yüksek puanlar, gelişmiş problem çözme yaklaşımına, alınan düşük puanlar ise problem çözme yaklaşımının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Yapı geçerliği sınanmış, yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 32.maddeler), “Düşünen Yaklaşım” (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler), “Kaçınan Yaklaşım” (1, 2,3 ve 4. maddeler), “Değerlendirici Yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler) “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler), “Puanlı Yaklaşım” (10, 12, 16, ve 19. maddeler) olarak 6 faktör bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997:81).

Araştırmada ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizleri tekrarlanmış, Problem Çözme Becerisi ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,878$ olarak yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları Tablo 3.1’de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 3.1: Problem çözme yaklaşım ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları.

	Cronbach's Alpha
Aceleci Yaklaşım	0,761
Düşünen Yaklaşım	0,713
Kaçınan Yaklaşım	0,765
Değerlendirici Yaklaşım	0,809
Kendine Güvenli Yaklaşım	0,796
Puanlı Yaklaşım	0,798

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada Çetin (2006) tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, sevgi, değer ve uyum olmak üzere, 3 boyuttan oluşmaktadır. 35 sorudan oluşan ölçekte yer alan maddelerin 20’si olumlu, 15’i olumsuzdur. Ölçekte yer alan maddelere 1) kesinlikle katılmıyorum, 2) katılmıyorum, 3) kararsızım, 4) katılıyorum ve 5) kesinlikle katılıyorum olmak üzere 5 üzerinden puanlanmıştır. Anketler puanlanırken, olumsuz soruların puanlanması ters çevrilmiştir. Böylelikle ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu tutumu, düşük

puanlar olumsuz tutumu ifade etmiştir. Ölçeğin değerlendirme kriterleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği değerlendirme kriterleri.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Çetin (2006) ölçek üzerinde güvenilirlik analizleri yapmış ve sevgi boyutunun Cronbach's Alpha Katsayısını 0,95, değer boyutunun 0,81 ve uyum boyutunun Cronbach's Alpha Katsayısını 0,81 olarak belirlemiştir. Araştırmada ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizleri tekrarlanmış ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,925$ olarak yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3'de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 3.3: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları.

	Cronbach's Alpha
Sevgi	0,899
Değer	0,769
Uyum	0,792

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

“ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir”.

3.9 Verilerin Analizi

Anketler yoluyla toplanan verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan analizler şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde, frekans ve yüzde analizlerinden; problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde, ortalama ve standart sapma analizlerinden; öğretmenlerin demografik özelliklerine göre problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesinde, iki grup arasındaki karşılaştırmalarda t testi, ikiden daha çok gruplar arası karşılaştırmalarda Anova testinden (tek yönlü varyans analizi); istatistiksel olarak farklılık oluşturan grupların belirlenmesinde Tukey Post Hoc testinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizinden, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkilerin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

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

3.10 Araştırmanın Bulguları

Bu başlık altında, ilkokul öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.10.1 İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Ankete cevap veren öğretmenlerin 82'si (%48,8) erkek, 86'sı (%51,2) kadın; 20'si (%11,9) bekar, 148'i (%88,1) evli; 36'sı (%21,4) 22-30 yaş, 82'si (%48,8) 31-40 yaş, 50'si (%29,8) 41 yaş ve üzeri ve 142'si (%84,5) lisans, 26'sı (%15,5) yüksek lisans/doktora mezunudur.

Öğretmenlerin 26'sı (%15,5) 0-5 yıl, 52'si (%31,0) 6-10 yıl, 28'i (%16,7) 11-15 yıl 62'si (%36,9) 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olup, 28'i (%16,7) 1 yıldan az, 88'i (%52,4) 1-5 yıl, 52'si (%31,0) 6-10 yıl bulunduğu okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin 110'u (%65,5) sınıf, 58'i (%34,5) branş öğretmenidir.

Tablo 3.4: İlkokul öğretmenlerinin demografik özellikleri.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	82	48,8
	Kadın	86	51,2
Medeni Durumu	Bekar	20	11,9
	Evli	148	88,1
Yaş Grubu	22-30 Yaş	36	21,4
	31-40 Yaş	82	48,8
	41 Yaş Ve üzeri	50	29,8
Öğrenim Durumu	Lisans	142	84,5
	Yüksek Lisans/doktora	26	15,5
Öğretmenlikteki Mesleki Kıdemi	0-5 Yıl	26	15,5
	6-10 Yıl	52	31,0
	11-15 Yıl	28	16,7
	16 Yıl Ve üzeri	62	36,9
Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	1 Yıldan Az	28	16,7
	1-5 Yıl	88	52,4
	6-10 Yıl	52	31,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	65,5
	Branş Öğretmeni	58	34,5

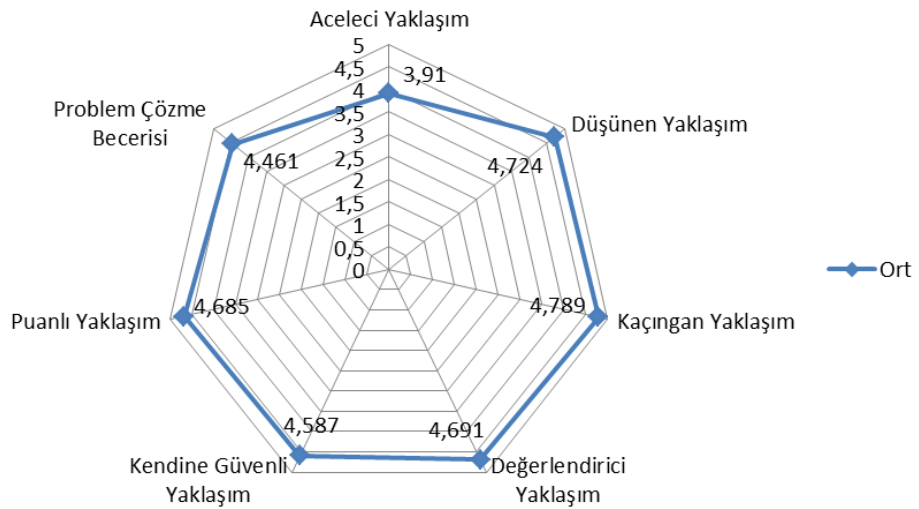
3.10.2 İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Yaklaşım ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ortalamaları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3.5: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Aceleci Yaklaşım	168	3,910	0,760	1,670	5,440
Düşünen Yaklaşım	168	4,724	0,835	2,800	6,000
Kaçınan Yaklaşım	168	4,789	0,987	2,250	6,000
Değerlendirici Yaklaşım	168	4,691	0,989	2,000	6,000
Kendine Güvenli Yaklaşım	168	4,587	0,779	2,500	6,000
Puanlı Yaklaşım	168	4,685	0,825	2,250	6,000
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	168	4,461	0,604	3,000	5,810

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, en düşük “aceleci yaklaşım” (Ort: 3,910), en yüksek “kaçınan yaklaşım”a (Ort: 4,789) ait ortalamaların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının ortalamaları şekil 3.2’de şematik olarak görülmektedir.

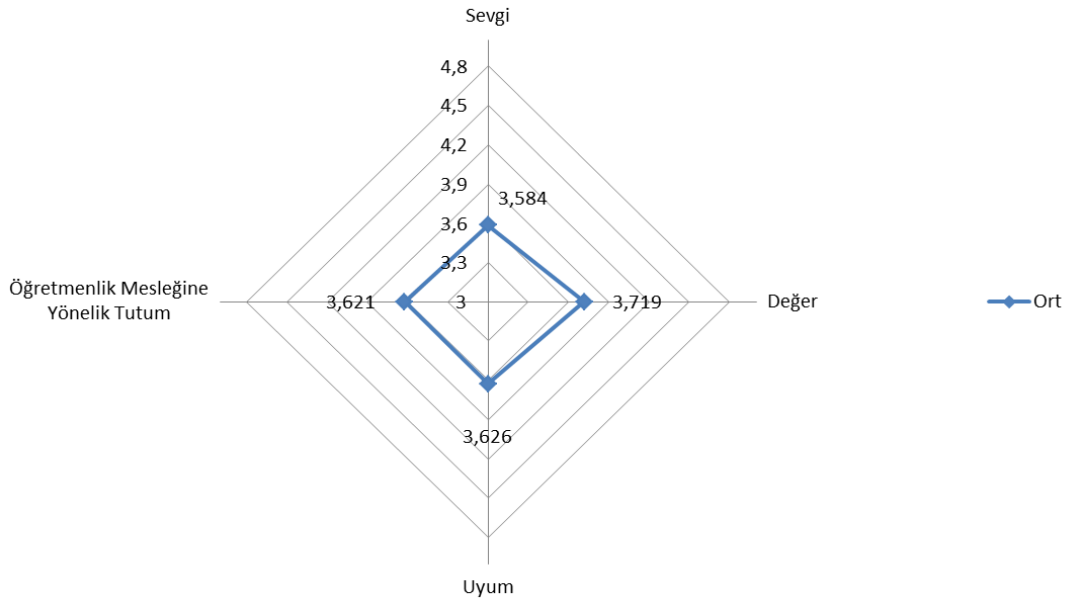


Şekil 3.2: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin ortalamaları.

Tablo 3.6: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ortalamaları.

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Sevgi	168	3,584	0,751	1,860	5,000
Değer	168	3,719	0,877	1,620	5,000
Uyum	168	3,626	0,954	1,400	5,000
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	168	3,621	0,724	1,860	4,970

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “sevgi” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,584 \pm 0,751$); “değer” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,719 \pm 0,877$); “uyum” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,626 \pm 0,954$); “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,621 \pm 0,724$) düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ortalamaları.

3.10.2 İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin cinsiyet durumuna göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için t-testi yapılmıştır. T_i testi sonuçları tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Erkek	82	3,770	0,677	-2,370	0,019
	Kadın	86	4,044	0,813		
Düşünen Yaklaşım	Erkek	82	4,678	0,815	-0,692	0,490
	Kadın	86	4,767	0,857		
Kaçınan Yaklaşım	Erkek	82	4,720	0,955	-0,887	0,377
	Kadın	86	4,855	1,018		
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	82	4,480	1,008	-2,749	0,007
	Kadın	86	4,892	0,934		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Erkek	82	4,634	0,786	0,760	0,448
	Kadın	86	4,543	0,774		
Puanlı Yaklaşım	Erkek	82	4,567	0,901	-1,813	0,072
	Kadın	86	4,797	0,734		
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	Erkek	82	4,378	0,620	-1,763	0,080
	Kadın	86	4,541	0,580		

Ti testi sonucuna göre; araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.370$; $p=0.019<0,05$). Kadın ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ($x=4,044$), erkek ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanlarından ($x=3,770$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.749$; $p=0.007<0,05$). Kadın ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ($x=4,892$), erkek ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanlarından ($x=4,480$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, puanlı yaklaşım, problem çözme becerisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.8: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin medeni durumu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Aceleci Yaklaşım	Bekar	20	3,456	0,524	-2,912	0,004
	Evli	148	3,972	0,767		
Düşünen Yaklaşım	Bekar	20	4,460	0,871	-1,511	0,133
	Evli	148	4,760	0,827		
Kaçınan Yaklaşım	Bekar	20	4,325	1,367	-2,266	0,109
	Evli	148	4,851	0,912		
Değerlendirici Yaklaşım	Bekar	20	4,633	0,639	-0,274	0,698
	Evli	148	4,698	1,029		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Bekar	20	4,383	0,892	-1,250	0,213
	Evli	148	4,615	0,761		
Puanlı Yaklaşım	Bekar	20	4,500	0,778	-1,066	0,288
	Evli	148	4,710	0,831		
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	Bekar	20	4,158	0,544	-2,428	0,016
	Evli	148	4,502	0,601		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin medeni durumu göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için t-testi yapılmıştır. Ti testi sonucunda ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumuna göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.912$; $p=0.004<0,05$). Evli ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ($x=3,972$), bekar ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanlarından ($x=3,456$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme genel puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.428$; $p=0.016<0,05$). Evli ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ($x=4,502$), bekar ilkokul öğretmenlerinin problem çözme becerisi puanlarından ($x=4,158$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, puanlı yaklaşım

puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.9: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin yaş grubu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	22-30 Yaş	36	3,710	0,997	3,468	0,033	3 > 1
	31-40 Yaş	82	3,867	0,665			
	41 Yaş ve üzeri	50	4,124	0,670			
Düşünen Yaklaşım	22-30 Yaş	36	4,789	0,818	6,024	0,003	3 > 2
	31-40 Yaş	82	4,517	0,932			
	41 Yaş ve üzeri	50	5,016	0,548			
Kaçıngan Yaklaşım	22-30 Yaş	36	4,597	1,125	1,562	0,213	
	31-40 Yaş	82	4,762	1,012			
	41 Yaş ve üzeri	50	4,970	0,812			
Değerlendirici Yaklaşım	22-30 Yaş	36	4,815	0,951	1,562	0,213	
	31-40 Yaş	82	4,553	1,031			
	41 Yaş ve üzeri	50	4,827	0,934			
Kendine Güvenli Yaklaşım	22-30 Yaş	36	4,343	0,897	5,549	0,005	3 > 1
	31-40 Yaş	82	4,524	0,756			3 > 2
	41 Yaş ve üzeri	50	4,867	0,646			
Puanlı Yaklaşım	22-30 Yaş	36	4,903	0,766	2,424	0,092	
	31-40 Yaş	82	4,555	0,888			
	41 Yaş ve üzeri	50	4,740	0,730			
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	22-30 Yaş	36	4,382	0,706	4,367	0,014	3 > 2
	31-40 Yaş	82	4,370	0,590			
	41 Yaş ve üzeri	50	4,668	0,499			

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin yaş durumuna göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için Anova testi (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonucunda;

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=3,468$; $p=0,033<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu

belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ($4,124 \pm 0,670$), yaş grubu 22-30 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanlarından ($3,710 \pm 0,997$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=6,024$; $p=0,003<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım puanları ($5,016 \pm 0,548$), yaş grubu 31-40 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım puanlarından ($4,517 \pm 0,932$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=5,549$; $p=0,005<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ($4,867 \pm 0,646$), yaş grubu 22-30 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($4,343 \pm 0,897$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ($4,867 \pm 0,646$), yaş grubu 31-40 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($4,524 \pm 0,756$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=4,367$; $p=0,014<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ($4,668 \pm 0,499$), yaş grubu 31-40 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme becerisi puanlarından ($4,370 \pm 0,590$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, puanlı yaklaşım puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.10: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğrenim durumu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Aceleci Yaklaşım	Lisans	142	3,819	0,744	-3,794	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,410	0,652		
Düşünen Yaklaşım	Lisans	142	4,625	0,844	-3,705	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	5,262	0,533		
Kaçıngan Yaklaşım	Lisans	142	4,673	1,013	-3,698	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	5,423	0,473		
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	142	4,634	1,026	-1,746	0,027
	Yüksek Lisans/doktora	26	5,000	0,693		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	142	4,500	0,772	-3,509	0,001
	Yüksek Lisans/doktora	26	5,064	0,641		
Puanlı Yaklaşım	Lisans	142	4,718	0,787	1,242	0,216
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,500	1,010		
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	Lisans	142	4,386	0,592	-3,950	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,873	0,496		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için t-testi yapılmıştır. Ti testi sonucunda; ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3.794$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ($x=4,410$), lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanlarından ($x=3,819$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3.705$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim

düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin düşünöen yaklaşım puanları ($x=5,262$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin düşünöen yaklaşım puanlarından ($x=4,625$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3.698$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin kaçınan yaklaşım puanları ($x=5,423$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=4,673$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-1.746$; $p=0.027<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ($x=5,000$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanlarından ($x=4,634$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3.509$; $p=0.001<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ($x=5,064$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($x=4,500$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3.950$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ($x=4,873$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin problem çözme becerisi puanlarından ($x=4,386$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.11: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemi göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	0-5 Yıl	26	3,872	0,578	3,402	0,019	4 > 2
	6-10 Yıl	52	3,658	0,906			
	11-15 Yıl	28	4,016	0,549			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,090	0,730			
Düşünen Yaklaşım	0-5 Yıl	26	4,492	0,900	1,142	0,334	
	6-10 Yıl	52	4,723	0,882			
	11-15 Yıl	28	4,671	0,849			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,845	0,754			
Kaçıngan Yaklaşım	0-5 Yıl	26	4,519	1,075	0,923	0,431	
	6-10 Yıl	52	4,789	1,021			
	11-15 Yıl	28	4,786	0,999			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,903	0,914			
Değerlendirici Yaklaşım	0-5 Yıl	26	4,410	0,802	1,377	0,252	
	6-10 Yıl	52	4,705	1,182			
	11-15 Yıl	28	4,571	1,172			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,850	0,758			
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-5 Yıl	26	4,282	0,839	3,694	0,013	4 > 1
	6-10 Yıl	52	4,500	0,879			
	11-15 Yıl	28	4,512	0,758			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,823	0,605			
Puanlı Yaklaşım	0-5 Yıl	26	3,962	0,871	9,860	0,000	2 > 1
	6-10 Yıl	52	4,933	0,712			3 > 1
	11-15 Yıl	28	4,821	0,556			4 > 1
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,718	0,841			
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	0-5 Yıl	26	4,199	0,632	3,229	0,024	4 > 1
	6-10 Yıl	52	4,405	0,685			
	11-15 Yıl	28	4,475	0,536			
	16 Yıl Ve üzeri	62	4,613	0,509			

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılık

bulunup bulunmadığını ortaya koymak için Anova testi (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonucunda;

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir($F=3,402$; $p=0,019<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; öğretmenlikteki mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanları ($4,090 \pm 0,730$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım puanlarından ($3,658 \pm 0,906$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir($F=3,694$; $p=0,013<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; öğretmenlikteki mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanları ($4,823 \pm 0,605$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 0-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($4,282 \pm 0,839$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir($F=9,860$; $p=0,000<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; öğretmenlikteki mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ($4,933 \pm 0,712$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 0-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanlarından ($3,962 \pm 0,871$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikteki mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ($4,821 \pm 0,556$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 0-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanlarından ($3,962 \pm 0,871$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikteki mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ($4,718 \pm 0,841$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 0-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanlarından ($3,962 \pm 0,871$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak

farklılık gösterdiği belirlenmiştir($F=3,229$; $p=0,024<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; öğretmenlikteki mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımı puanları ($4,613 \pm 0,509$), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 0-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme becerisi puanlarından ($4,199 \pm 0,632$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.12: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	3,746	0,841	0,929	0,397	
	1-5 Yıl	88	3,970	0,708			
	6-10 Yıl	52	3,897	0,801			
Düşünen Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	4,686	1,023	1,040	0,356	
	1-5 Yıl	88	4,655	0,856			
	6-10 Yıl	52	4,862	0,672			
Kaçınan Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	4,571	1,168	0,860	0,425	
	1-5 Yıl	88	4,813	1,042			
	6-10 Yıl	52	4,865	0,761			
Değerlendirici Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	4,857	0,958	6,184	0,003	3 > 2
	1-5 Yıl	88	4,447	0,995			
	6-10 Yıl	52	5,013	0,898			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	4,643	1,010	0,088	0,916	
	1-5 Yıl	88	4,572	0,773			
	6-10 Yıl	52	4,583	0,651			
Puanlı Yaklaşım	1 Yıdan Az	28	4,661	0,984	0,312	0,733	
	1-5 Yıl	88	4,648	0,764			
	6-10 Yıl	52	4,760	0,844			
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	1 Yıdan Az	28	4,403	0,692	0,520	0,595	
	1-5 Yıl	88	4,439	0,648			
	6-10 Yıl	52	4,530	0,464			

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için Anova testi (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonucunda;

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=6,184$; $p=0,003<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanları ($5,013 \pm 0,898$), bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin değerlendirici yaklaşım puanlarından ($4,447 \pm 0,995$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, puanlı yaklaşım, problem çözme becerisi puanları ortalamalarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.13: İllkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin branş göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Aceleci Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	3,909	0,833	-0,023	0,980
	Branş Öğretmeni	58	3,912	0,603		
Düşünen Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	4,778	0,775	1,163	0,275
	Branş Öğretmeni	58	4,621	0,938		
Kaçınan Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	4,768	1,025	-0,370	0,712
	Branş Öğretmeni	58	4,828	0,918		
Değerlendirici Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	4,733	1,042	0,772	0,441
	Branş Öğretmeni	58	4,609	0,883		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	4,642	0,725	1,266	0,207
	Branş Öğretmeni	58	4,483	0,869		
Puanlı Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	110	4,873	0,751	4,275	0,000
	Branş Öğretmeni	58	4,328	0,848		
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	Sınıf Öğretmeni	110	4,506	0,572	1,332	0,185
	Branş Öğretmeni	58	4,376	0,656		

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeylerinin branşlarına göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için t-testi yapılmıştır. Ti testi sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=4.275$; $p=0.000<0,05$). İlkokul sınıf öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanları ($x=4,873$), branş öğretmenlerinin puanlı yaklaşım puanlarından ($x=4,328$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, problem çözme becerisi puanları ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmadan ulaşılan bu sonuçlara göre, araştırmanın ilk hipotezi olan “H₁: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre problem çözme yaklaşımları farklılaşmaktadır.” doğrulanarak kabul edilmiştir.

3.10.3 İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmıştır. Ti-testi sonuçları tablo 3.14’te gösterilmektedir.

Tablo 3.14: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Sevgi	Erkek	82	3,428	0,770	-2,674	0,008
	Kadın	86	3,733	0,706		
Değer	Erkek	82	3,570	0,881	-2,168	0,032
	Kadın	86	3,861	0,855		
Uyum	Erkek	82	3,507	1,035	-1,583	0,117
	Kadın	86	3,740	0,862		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Erkek	82	3,472	0,720	-2,651	0,009
	Kadın	86	3,763	0,703		

Ti-testi sonucunda araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sevgi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.674$; $p=0.008<0,05$). Kadın ilkokul öğretmenlerinin sevgi puanları ($x=3,733$), erkek ilkokul öğretmenlerinin sevgi puanlarından ($x=3,428$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.168$; $p=0.032<0,05$). Kadın ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ($x=3,861$), erkek ilkokul öğretmenlerinin değer puanlarından ($x=3,570$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t=-2.651$; $p=0.009<0,05$). Kadın ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ($x=3,763$), erkek ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarından ($x=3,472$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin uyum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.15: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin medeni durumu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Sevgi	Bekar	20	3,796	0,856	1,345	0,181
	Evli	148	3,555	0,735		
Değer	Bekar	20	3,638	1,022	-0,440	0,660
	Evli	148	3,730	0,859		
Uyum	Bekar	20	3,660	1,336	0,168	0,902
	Evli	148	3,622	0,897		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Bekar	20	3,740	0,897	0,784	0,523
	Evli	148	3,605	0,699		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sevgi, değer, uyum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için t-testi yapılmıştır. Test sonucunda

grupların ortalama puanlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için anova testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 3.16’da gösterilmektedir.

Tablo 3.16: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yaş grubu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sevgi	22-30 Yaş	36	3,510	0,722	2,150	0,120	
	31-40 Yaş	82	3,504	0,783			
	41 Yaş Ve üzeri	50	3,767	0,700			
Değer	22-30 Yaş	36	3,403	0,827	6,091	0,003	3 > 1 3 > 2
	31-40 Yaş	82	3,665	0,836			
	41 Yaş Ve üzeri	50	4,035	0,893			
Uyum	22-30 Yaş	36	3,467	0,905	1,597	0,206	
	31-40 Yaş	82	3,581	0,992			
	41 Yaş Ve üzeri	50	3,816	0,914			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	22-30 Yaş	36	3,479	0,705	3,347	0,038	3 > 1 3 > 2
	31-40 Yaş	82	3,552	0,757			
	41 Yaş Ve üzeri	50	3,835	0,644			

Anova testi sonucunda araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=6,091$; $p=0,003<0.05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ($4,035 \pm 0,893$), yaş grubu 22-30 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanlarından ($3,403 \pm 0,827$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ($4,035 \pm 0,893$), yaş grubu 31-40 yaş olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanlarından ($3,665 \pm 0,836$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan fark

durumunu incelemek için istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=3,347$; $p=0,038<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ($3,835 \pm 0,644$), yaş grubu 22-30 yaş olan ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarından ($3,479 \pm 0,705$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 41 yaş ve üzeri olan ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ($3,835 \pm 0,644$), yaş grubu 31-40 yaş olan ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarından ($3,552 \pm 0,757$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin sevgi, uyum puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan fark durumunu incelemek için Anova testi (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Test sonucunda grupların ortalama puanlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmıştır. Ti-testi sonuçları tablo 3.17’de gösterilmektedir.

Tablo 3.17: İlkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumu göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Sevgi	Lisans	142	3,492	0,741	-3,839	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,084	0,610		
Değer	Lisans	142	3,602	0,888	-4,226	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,356	0,444		
Uyum	Lisans	142	3,538	0,971	-2,857	0,001
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,108	0,696		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Lisans	142	3,524	0,716	-4,253	0,000
	Yüksek Lisans/doktora	26	4,150	0,516		

Ti testi sonucunda; araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin sevgi puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-3,839$; $p=0,000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin sevgi puanları ($x=4,084$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin sevgi puanlarından ($x=3,492$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin değer puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t=-4.226$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin değer puanları ($x=4,356$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin değer puanlarından ($x=3,602$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin uyum puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.857$; $p=0.001<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin uyum puanları ($x=4,108$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin uyum puanlarından ($x=3,538$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-4.253$; $p=0.000<0,05$). Yüksek Lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ($x=4,150$), lisans mezunu ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarından ($x=3,524$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için anova testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18: İlkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlikteki mesleki kıdemi göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sevgi	0-5 Yıl	26	3,573	0,720	0,628	0,598	
	6-10 Yıl	52	3,486	0,767			
	11-15 Yıl	28	3,565	0,878			
	16 Yıl ve üzeri	62	3,679	0,695			
Değer	0-5 Yıl	26	3,712	0,666	3,511	0,017	4 > 2
	6-10 Yıl	52	3,414	0,878			
	11-15 Yıl	28	3,929	0,930			
	16 Yıl ve üzeri	62	3,883	0,878			
Uyum	0-5 Yıl	26	3,477	1,104	0,257	0,856	
	6-10 Yıl	52	3,662	0,920			
	11-15 Yıl	28	3,671	0,890			
	16 Yıl ve üzeri	62	3,639	0,961			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	0-5 Yıl	26	3,591	0,729	0,960	0,413	
	6-10 Yıl	52	3,495	0,732			
	11-15 Yıl	28	3,663	0,849			
	16 Yıl ve üzeri	62	3,720	0,651			

Anova testi sonucunda; araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=3,511; p=0,017<0.05). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; Öğretmenlikteki mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanları (3,883 ± 0,878), öğretmenlikteki mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin değer puanlarından (3,414 ± 0,878) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sevgi, uyum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının öğretmenlikteki mesleki kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için anova testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 3.19’da gösterilmektedir.

Tablo 3.19: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sevgi	1 Yıldan Az	28	3,477	0,846	0,423	0,656	
	1-5 Yıl	88	3,585	0,670			
	6-10 Yıl	52	3,640	0,834			
Değer	1 Yıldan Az	28	3,580	0,759	0,686	0,505	
	1-5 Yıl	88	3,705	0,875			
	6-10 Yıl	52	3,817	0,943			
Uyum	1 Yıldan Az	28	3,429	1,144	3,664	0,028	3 > 2
	1-5 Yıl	88	3,518	0,947			
	6-10 Yıl	52	3,915	0,796			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	1 Yıldan Az	28	3,494	0,824	0,944	0,391	
	1-5 Yıl	88	3,603	0,640			
	6-10 Yıl	52	3,720	0,798			

Anova testi sonucunda; araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin uyum puanları ortalamalarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre

istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=3,664$; $p=0,028<0,05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizi sonucunda; Bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin uyum puanları ($3,915 \pm 0,796$), bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin uyum puanlarından ($3,518 \pm 0,947$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sevgi, değer, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için t testi yapılmıştır. Ti testi sonuçları tablo 3.20’de gösterilmektedir.

Tablo 3.20: İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin branş göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Sevgi	Sınıf Öğretmeni	110	3,512	0,833	-1,708	0,055
	Branş Öğretmeni	58	3,719	0,547		
Değer	Sınıf Öğretmeni	110	3,664	0,974	-1,122	0,208
	Branş Öğretmeni	58	3,823	0,652		
Uyum	Sınıf Öğretmeni	110	3,611	0,936	-0,285	0,776
	Branş Öğretmeni	58	3,655	0,995		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Sınıf Öğretmeni	110	3,561	0,787	-1,478	0,106
	Branş Öğretmeni	58	3,734	0,575		

Ti testi sonucunda; araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin sevgi, değer, uyum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmadan ulaşılan bu bulgulara göre araştırmanın ikinci hipotezi olan “H₂: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmaktadır.” Öğretmenlerin medeni durum ve branş değişkeni dışındaki demografik özellikleri açısından kabul edilmiş ve doğrulanmıştır.

3.10.4 İlkokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Yaklaşımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin problem çözme beceri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin aralarındaki ilişkinin ortaya konması için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları ise tablo 3.21’de gösterilmiştir.

Tablo 3.21: İlkokul öğretmenlerinin problem çözme beceri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi.

		Sevgi	Değer	Uyum	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
Acelecı Yaklaşım	r	0,451**	0,427**	0,255**	0,460**
	p	0,000	0,000	0,001	0,000
Düşünen Yaklaşım	r	0,238**	0,156*	0,287**	0,252**
	p	0,002	0,044	0,000	0,001
Kaçınan Yaklaşım	r	0,389**	0,379**	0,358**	0,427**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Değerlendirici Yaklaşım	r	0,202**	0,164*	0,332**	0,239**
	p	0,009	0,034	0,000	0,002
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	0,376**	0,375**	0,392**	0,423**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Puanlı Yaklaşım	r	0,001	-0,040	0,076	0,004
	p	0,985	0,611	0,328	0,956
Problem Çözme Yaklaşımı (Genel)	r	0,426**	0,383**	0,397**	0,459**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

Acelecı yaklaşım ile sevgi ($r=0.451$), değer ($r=0.427$) ve uyum ($r=0.255$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,000<0.05$). Analiz sonucuna göre acelecı yaklaşım kullanma düzeyi yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Düşünen yaklaşım ile sevgi ($r=0.238$), değer ($r=0.156$) ve uyum ($r=0.287$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,002<0.05$). Buna göre düşünen yaklaşım kullanma düzeyleri yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Kaçınan yaklaşım ile sevgi ($r=0.389$), değer ($r=0.379$) ve uyum ($r=0.358$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,000<0.05$). Buna göre kaçınan yaklaşım kullanma düzeyleri yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Değerlendirici yaklaşım ile sevgi ($r=0.202$), değer ($r=0.164$) ve uyum ($r=0.332$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,000<0.05$). Buna göre değerlendirici yaklaşım kullanma düzeyleri yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Kendine güvenli yaklaşım ile sevgi ($r=0.376$), değer ($r=0.375$) ve uyum ($r=0.392$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,000<0.05$). Buna göre kendine güvenli yaklaşım kullanma düzeyleri yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Puanlı yaklaşım ile sevgi, değer ve uyum tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p=0,000>0.05$).

Problem çözme yaklaşım genel düzeyi ile sevgi ($r=0.426$), değer ($r=0.383$) ve uyum ($r=0.397$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p=0,000<0.05$). Buna göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri yükseldikçe sevgi, değer ve uyum tutumları da artmaktadır.

Araştırmadan ulaşılan bu bulgulara göre “H₃: Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler vardır.” kabul edilmiş ve doğrulanmıştır.

3.10.5 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Problem Çözme Yaklaşım Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 3.22: Tutumların aceleci yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Aceleci Yaklaşım	Sabit	2,168	8,213	0,000	17,230	0,000	0,226
	Değer	0,264	2,811	0,006			
	Uyum	-0,116	-1,502	0,135			
	Sevgi	0,329	3,417	0,001			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından aceleci yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=17,230$; $p=0,000<0,05$) (Tablo 3.22). Aceleci yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,226$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,264$). İlkokul öğretmenlerinin uyum düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,135>0,05$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,329$).

Tablo 3.23: Tutumların düşünen yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Düşünen Yaklaşım	Sabit	3,660	11,625	0,000	6,358	0,000	0,088
	Değer	-0,180	-1,608	0,110			
	Uyum	0,271	2,954	0,004			
	Sevgi	0,210	1,824	0,070			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından düşünen yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,358$; $p=0,000<0,05$) (Tablo 3.23). Düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,088$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,110>0,05$). İlkokul öğretmenlerinin uyum düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,271$). İlkokul öğretmenlerinin sevgi düzeyi düşünen yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,070>0,05$).

Tablo 3.24: Tutumların kaçınan yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kaçınan Yaklaşım	Sabit	2,684	7,565	0,000	12,433	0,000	0,170
	Değer	0,149	1,178	0,241			
	Uyum	0,145	1,405	0,162			
	Sevgi	0,286	2,210	0,029			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından kaçınan yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,433$; $p=0,000<0.05$) (Tablo 3.24). Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,170$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.241>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin uyum düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0,162>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin sevgi düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,286$).

Tablo 3.25: Tutumların değerlendirici yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	3,493	9,466	0,000	7,683	0,000	0,107
	Değer	-0,205	-1,564	0,120			
	Uyum	0,419	3,899	0,000			
	Sevgi	0,123	0,913	0,363			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından değerlendirici yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,683$; $p=0,000<0.05$) (Tablo 3.25). Değerlendirici yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,107$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi değerlendirici yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.120>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin uyum düzeyi değerlendirici yaklaşım düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,419$). İlkokul öğretmenlerinin sevgi düzeyi değerlendirici yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.363>0.05$).

Tablo 3.26: Tutumların kendine güvenli yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	2,939	10,534	0,000	12,921	0,000	0,176
	Değer	0,086	0,869	0,386			
	Uyum	0,179	2,198	0,029			
	Sevgi	0,190	1,864	0,064			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,921$; $p=0,000<0.05$) (Tablo 3.26). Kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,176$). İlkokul öğretmenlerinin değer düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.386>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin uyum düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,179$). İlkokul öğretmenlerinin sevgi düzeyi kendine güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.064>0.05$).

Tablo 3.27: Tutumların puanlı yaklaşım düzeyi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Puanlı Yaklaşım	Sabit	4,659	14,333	0,000	1,257	0,291	0,005
	Değer	-0,177	-1,534	0,127			
	Uyum	0,171	1,803	0,073			
	Sevgi	0,018	0,156	0,876			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşımlarından puanlı yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan etkilemediği görülmüştür ($p>0.05$) (Tablo 3.27).

Tablo 3.28: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun problem çözme yaklaşım genel puanı üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R^2
Problem Çözme Yaklaşımı	Sabit	3,074	14,448	0,000	15,147	0,000	0,203
	Değer	0,041	0,076	0,592			
	Uyum	0,126	2,034	0,044			
	Sevgi	0,217	2,799	0,006			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyinin, problem çözme yaklaşım düzeyi üzerine etkisini ortaya koyan regresyon modeli istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,147$; $p=0,000<0.05$) (Tablo 3.28). Problem çözme yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak değer, uyum, sevgi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,203$). İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeyi değer düzeyini etkilememektedir ($p=0.592>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeyi uyum düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,126$). İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşım düzeyi sevgi düzeyini artırmaktadır ($\beta=0,217$).

Tablo 3.29: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum genel puanının problem çözme yaklaşım genel puanı üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Problem Çözme Yaklaşımı	Sabit	3,076	14,488	0,000	44,260	0,000	0,206
	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	0,383	6,653	0,000			

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun problem çözme yaklaşımı üzerindeki etkilerini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı etkiler belirlenmiştir ($F=44,260$; $p=0,000<0.05$). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözme yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) olduğu görülmüştür ($R^2=0,206$). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,383$).

Çıkan bu sonuçlara göre araştırmanın son hipotezi olan “ H_4 : Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşım düzeyleri üzerinde pozitif etkisi vardır.” doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşma durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1.1 Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları “Aceleci Yaklaşım”, “Düşünen Yaklaşım”, “Kaçınan Yaklaşım”, “Değerlendirici Yaklaşım”, “Kendine Güvenli Yaklaşım”, “Puanlı Yaklaşım”, olmak üzere 6 boyutta ayrıca, bu boyutların toplamını ifade eden “Genel Problem Çözme Yaklaşımı” olarak incelenmiş ve 6 üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin genel problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ortalaması 4,461’dir. Öğretmenlerin problemleri çözerken en fazla tercih ettikleri yaklaşımın 4,789 ortalama ile “Kaçınan Yaklaşım” en az tercih ettikleri yaklaşımın ise 3,910 ortalama ile “Aceleci Yaklaşım” olduğu belirlenmiştir. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının oldukça gelişmiş olduğu, probleme ve duruma göre, farklı yaklaşımları tercih ederek, problemleri çözüme kavuşturmaya çalıştıkları söylenebilir.

4.1.2 Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları “Sevgi”, “Değer” ve “Uyum” olmak üzere 3 boyutta, ayrıca, bu boyutların toplamını

ifade eden “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” olmak üzere 4 boyutta incelenmiş ve 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” düzeylerinin ortalamasının 3,621 olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler “Sevgi” boyutundan 3,584, “Değer” boyutundan 3,719 ve “Uyum” boyutundan 3,626 ortalama puan almışlardır. Çıkan sonuçlardan araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumlu tutumlar içerisinde oldukları ancak bu tutumların daha olumlu olması için geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirici yaklaşımı ve aceleci yaklaşımı kullanma düzeylerinde istatistiksel olarak farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buradan kadın öğretmenlerin problem çözümünde değerlendirici yaklaşımı ve aceleci yaklaşımı kullanma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre aceleci yaklaşım açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre evli olan öğretmenlerin aceleci yaklaşıma yönelik ve genel problem çözme yaklaşımına bekar öğretmenlere göre daha fazla başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve genel problem çözme yaklaşım düzeylerinde farklılaşmaların olduğu, yüksek yaştaki öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin problem çözme yaklaşımlarını daha küçük yaşlardaki öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Buradan yaşın öğretmenlerin problem çözmede kullandıkları yaklaşımlar açısından olumlu etkiler yaptığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre problem çözme yaklaşım düzeylerini belirleyen boyutlardan sadece puanlı yaklaşım boyutunda farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Puanlı yaklaşım boyutu dışındaki tüm boyutlarda yüksek lisans/doktora eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarına lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla başvurdukları sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuç eğitimin öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarına olumlu yansımalarının da bir göstergesidir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre problem çözme yaklaşım düzeylerini belirleyen boyutlardan aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, puanlı yaklaşım ve genel problem çözme yaklaşım düzeylerinde istatistiksel olarak farklılıkların olduğu belirlenmiştir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aceleci yaklaşım boyutunda aldıkları puanlar 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardan düşükken, kendine güvenli yaklaşım, puanlı yaklaşım ve genel problem çözme yaklaşım boyutlarında ise en az puanı 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar almıştır. Buradan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle birlikte problem çözmeye başvurdukları yaklaşımların arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre değerlendirici yaklaşım boyutunda istatistiksel açıdan farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre 6-10 yıl okulda çalışma süresine sahip öğretmenler değerlendirici yaklaşımla problemleri daha düşük yıl okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre puanlı yaklaşım boyutunda istatistiksel açıdan farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin puanlı yaklaşımla problemleri çözme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.4 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri de demografik özellikleri açısından sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uyum boyutu dışında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna erkek ve kadın öğretmenlerin uyum boyutunda mesleklerine yönelik tutum düzeyleri birbirlerine benzerlik gösterirken, kadın öğretmenlerin sevgi, değer ve genel öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha olumludur.

Araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarına ve branşlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinde istatistiksel olarak farklılıkların

olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile evli veya bekar, farklı branşlardaki öğretmenler, mesleklerine yönelik benzer tutumlar içerisindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer ve genel öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılıkların oldu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, öğretmenlik mesleğine daha fazla değer vermekte ve mesleklerine yönelik daha olumlu tutum içerisine girmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine verdikleri tutum düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tüm boyutlarda yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirleyen boyutlardan sadece değer boyutunda istatistiksel olarak farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleklerine daha fazla değer vermektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirleyen boyutlardan sadece uyum boyutunda istatistiksel olarak farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre 6-10 yıl okulda çalışma süresine sahip öğretmenler, 1 yıldan az okulda çalışma süresi olan öğretmenlere göre mesleklerine yönelik daha fazla uyum göstermektedirler.

4.1.5 Öğretmenlerin Problem Çözme Yaklaşımları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını belirleyen boyutlar ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, puanlı yaklaşım problem çözme becerisi boyutu dışında kalan tüm problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre puanlı yaklaşım dışında kalan öğretmenlerin tüm problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları birbirlerini çift yönlü olarak etkilemektedir. Diğer bir ifade ile

öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları arttıkça veya azaldıkça mesleklerine yönelik tutumları da aynı doğrultuda artmakta veya azalmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin, problem çözme yaklaşımlarını istatistiksel açıdan etkileyip etkilemediği de regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, problem çözme yaklaşımlarından aceleci yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarından değer ve sevgi boyutunun, olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyutlara ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arttıkça, problem çözme yaklaşımlarından aceleci yaklaşım boyutu da artmaktadır.

Araştırmada problem çözme yaklaşımlarından düşünen yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarından uyum boyutunun, olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyutlara ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arttıkça, problem çözme yaklaşımlarından düşünen yaklaşım boyutu da artmaktadır.

Araştırmada problem çözme yaklaşımlarından kaçınan yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarından sevgi boyutunun, olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyutlara ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arttıkça, problem çözme yaklaşımlarından kaçınan yaklaşım boyutu da artmaktadır.

Araştırmada problem çözme yaklaşımlarından değerlendirici yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarından uyum boyutunun, olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyutlara ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arttıkça, problem çözme yaklaşımlarından değerlendirici yaklaşım boyutu da artmaktadır.

Araştırmada problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarından uyum boyutunun, olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile bu boyutlara ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arttıkça, problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım boyutu da artmaktadır.

Araştırmada problem çözme yaklaşımlarından puanlı yaklaşım boyutu üzerinde öğretmenlik tutumlarının etkilerinin olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, problem çözme yaklaşımlarından puanlı yaklaşım boyutunu etkilememektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, genel olarak öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum düzeylerinden uyum ve sevgi boyutunun problem çözme yaklaşım düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları arttıkça problem çözme yaklaşımları da, aynı doğrultuda daha olumlu olarak artmaktadır.

Öğretmenlerin genel öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, problem çözme yaklaşımı genel puanı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Buradan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmeleri problem çözme yaklaşımlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmanın hipotezlerinin kabul/red durumları tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1: Araştırmanın hipotezlerinin kabul/red durumları.

H: no	Hipotezler	Kabul	Red
H ₁	Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre problem çözme yaklaşımları farklılaşmaktadır	X	
H ₂ :	Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmaktadır.	X	
H ₃	Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler vardır.	X	
H ₄	Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin problem çözme yaklaşım düzeyleri üzerinde pozitif etkisi vardır.	X	

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmanın tüm hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir. Ancak H₁, H₃, H₄ tamamen doğrulanmış H₂ ise Öğretmenlerin medeni durum ve branş değişkeni dışındaki demografik özellikleri açısından kabul edilmiş ve doğrulanmıştır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının oldukça gelişmiş düzeyde olduğu, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arttıkça veya azaldıkça mesleklerine yönelik tutumları da aynı doğrultuda artmakta veya azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, öğretmenlik kıdemlerine, okulda çalışma sürelerine ve branşlarına göre problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılaşmaların olduğu, medeni durum ve branş değişkeni dışındaki diğer demografik özelliklerine göre de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir.

4.2 Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Öğretmenler mesleki yaşantılarında farklı sorun ve problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri, problem çözme yaklaşımlarının gelişmesiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce verilen eğitimlerde problem çözme yaklaşımlarının geliştirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Diğer taraftan mesleklerini yapan öğretmenlere de il Milli Eğitim Müdürlüklerince hizmet içi eğitimler çerçevesinde problem çözme yaklaşımları eğitimleri verdirilmelidir. Nitekim yapılan araştırmada lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Verilecek eğitimlerle öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları geliştirilebilir. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının artmasının doğrudan mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar içerisine girmelerine neden olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlere verilecek olan problem çözme yaklaşımları eğitiminin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlar içerisinde oldukları ancak, bu tutumların geliştirilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde olan öğretmenler, daha yüksek performans göstererek, mesleklerini daha severek yaparlar. Bu durum eğitimin kalitesi doğrudan etkiler. Bunun için öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha

olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir. Örneğin, öğretmenlere medyada daha fazla yer verilerek, mesleğin kutsallığı vurgulanmalıdır. Başarılı olan öğretmenler çeşitli maddi ve manevi ödülleriyle ödüllendirilmelidir. Diğer taraftan eğitim durumunun yükselmesinin öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu araştırmada saptanmıştır. Öğretmenler lisansüstü eğitime yönlendirilmeli, hafta sonları veya akşamları gidebilecekleri şekilde programlar düzenlenmelidir.

Öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanmasında daha okurken onlara büyük tecrübe kazandıracak uygulamalar yapılabilir. Bunlar öğretmenlikle ilgili kulüpler kurularak öğretmen adayların boş vakitlerinde de öğretmenlik mesleğiyle ilgilenmelerini sağlamak olabileceği gibi, eğitim fakóltesi bünyesinde kurulacak ilköğretim okulu sayesinde de olabilir. Kurulacak olan ilköğretim okulunda öğretmen adayları, öğrencilerle birebir ilgilenerak öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilirler. Böyle bir kurumsal yapı içerisinde öğretmen adayları formasyon bilgilerini sınama şansı bularak daha mesleğe adım atmadan, mesleklerinde yetkin bir konuma gelebilirler. Aynı işlev herhangi bir devlet okuluyla yapılacak olan işbirliği sayesinde de sağlanabilir.

Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik tutumlarını etkileyen eksikliklerin giderilmesi ile birlikte çalışma ortamlarının iyileştirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırma ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın benzerleri, diğer eğitim kademelerinde yer alan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir. Ayrıca araştırmanın benzerlerinin diğer illerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle daha genel verilere ulaşılabilir.

Bu çalışma, konu ile ilgilenen araştırmacıların, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik tutumlarının öğrencilerin farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin incelenmesine rehberlik edebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997).*Öğretmenlik Uygulamaları: Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Altun, A. ve Emir, S. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Eriş, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 79-100.
- Aydın, O. (2009).*Tutumlar, Davranış Bilimlerine Giriş*. (Ed: Enver Özkalp), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aytaç, S. ve Bayram, N. (2001). Üniversite Gençliğinin İş ve Eş Seçimindeki Etkin Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) İle Analizi. *İşgüç Dergisi*, 3, (1).(<http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=97&cilt=3&sayi=1&yil=2001> 19.50/25.05.2014)
- Batmaz, V. ve İsen, G. (2002). *Ben ve Toplum*. İstanbul: OM Yayınevi.
- Benzer, A. (2011). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı İle Türkçe Ders Planının Hazırlanması.*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268- 287.
- Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6, (3), 1021-1041.
- Bilgin, Aysel (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları.(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bir, A. A. (2005). *Tutum, İkna ve İkna Edici İletişim, İkna ve Konuşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Birgören, B. (2011). Problem Çözme Teknikleri: Balık-kılçığı Diyagramı, Histogram, Serpilme Grafiği, (<http://endustri.kku.edu.tr/bbirgoren/downloads/Problem%20Coz%20tek-1.pdf>, 20.00/12.02.2014)

- Bozdoğan, E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)* 8, (2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Can, N. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canakay, E. U. (2006). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Denizli, 26-28 Nisan.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,(2), 119-132.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısında İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 69-73.
- Çeliköz, N. (2004). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. M.Ç.Özdemir). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Çeliköz, N. ve Çetin F. (2004). AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32,(162), 136-145.
- Çetin, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Yıldırıma Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki.(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çevik, B. D. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, (3), 1003-1012.
- Çevik, B. D. ve Özmeden, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, (3), 270-275.

- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (2), 215- 226.
- Dağ, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği).(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği).(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Efil, İ. (2013). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 12. Baskı. Bursa: Dora Basım.
- Erdoğmuş, N. (2004). İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün M. ve Diğerleri. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, M. (2009). *İşletme Yönetimi ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (22), 10- 22.
- Gök, T. ve Sılay, İ. (2009). Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, (1), 58-76.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm), (18.05.2014: 16:25)
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Güler, A.(2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2000). *Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Ersan Sözer), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, M. ve Ark. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hakan, S. (2011). Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin İngilizceye ve Okula Karşı Tutumlarının ve Akademik Benlik Tasarımlarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, (1), 27-50.
- Hogg, M. A. ve Graham, M. V. (2005). *Sosyal Psikoloji*. (Çev: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez), Ankara: Ütopya Yayınları.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Journal Of Qafqaz University*, 9, 183-188.
- Kara, K. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Faktörlere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karakuş, U. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7, (2), 163-176.
- Kavas, E. (2013). Dini Tutum - Stresle Başa Çıkma İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 143-168.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-112.

- Kırbaş, İ. (2014). Problem Çözme Becerisi. (http://www.kirbas.com/pdf/pdf_ciktisi.php?id=430, (14.01.2014: 16: 35)
- Kocabaş, A., Selçinoğlu, E. ve Kırmızı, S. F.(2006). Sınıf Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Programa Yönelik Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31, 142, 26-34.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,16, (1), 125-136.
- Korkmaz, Ö. ve Usta, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ile Algıladıkları Etkileşim- izlenme Kaygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki. (http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2010/2010-Aralik/6.pdf, 16.04.2014: 15:39)
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28, (2), 81-93.
- Küçükahmet, L. (1986). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (bt).Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları. w3.gazi.edu.tr/~buluc/Kalite.doc (16.05.2014: 20:39)
- MEGEP, (2008). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Problem Çözme, (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi).*Millî Eğitim Bakanlığı*, Ankara.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye Giriş*.19. Baskı. (Ed: Sibel Karakaş ve Rükzan Eski), Konya: Eğitim Akademi Yayınları
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2004). *Tüketici Davranışı*. 4. Baskı, İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Öğülmüş, S. (2006). Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

- Özkütük, N., Silkü, A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M. (2003). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3, (2), 1-9.
- Öztürk, M. (2003). İşletme ve Yönetim. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Problem Çözme Teknikleri, (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/66/03/714821/icerikler/problem-cozme-teknikleri_27322.html, (05.02.2014: 12:30)
- Salant, P. ve Dillman, D. A. (1994). How To Conduct Your Own Survey. New York: Wiley.
- Saltalı, N. D. ve Arslan, E. ve Budak, O. (2012). Kişilerarası Öz yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (2), 77 -84.
- Sandıkçı, M. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları.(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saracaloğlu, A. S.,Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI,(II), 166-185.
- Savaşır, I. ve Şahin. N. H. (1997). *Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schreglmann, S. ve Doğruluk, S. (2012). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,(2), 143-150.
- Serin, O. (2004). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Ene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Sezgin, E. (2011). Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şen, C. G. ve Cenkçi, D. (2009). Üretim Planlama Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesine Entegre Bir Yaklaşım. *Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi, Sigma 27*, 1-17.
- Şener, S. D. (2006). Trız: Yaratıcı Problem Çözme Teorisi ve Diğer Problem Çözme Yöntemleriyle Karşılaştırma.(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tavlı, O. (2009). Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.(Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Taymaz, H. (2011), *Okul Yönetimi*. 7.Baskı.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, (1).
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2014). Problem, (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PROBLEM, 12.03.2014: 13:20)
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey Ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünlü, S. (2004). Sosyal Psikoloji. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünsal, Y. (2010). Problem Çözmedeki Anlam Karmaşası. *Eğitim Dergisi*,28.
- Vural, C. ve diğerleri, (2007).Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü.
- Yazıcı, T. (2013). Problem Çözme Becerisinin Müzik Eğitimine Etkisi. VI. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildirisi, *KTÜ*. Trabzon.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,12, 541-550.

EKLER

Ek-A: Anket Formu.....	84
-------------------------------	-----------



Ek-A: Anket Formu

Değerli katılımcı;

Elinizdeki anket, ilkokul öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen yüksek lisans tezinin uygulama kısmıyla ilgilidir. Veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

İlker YILDIRIM
THY Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

Erkek Kadın

2. Medeni Durumunuz?

Bekâr Evli

3. Yaş Grubunuz?

22-30 31-40 41 - 50 yaş 51 yaş ve üzeri

4. Öğrenim Durumunuz?

Lisans Yüksek lisans/Doktora

5. Kaç yıldır öğretmen olarak görev yapıyorsunuz?

1 yıldan az 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

6. Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

1 yıldan az 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

7. Branşınız?

Sınıf Branş

PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, benzer sorunlarla karşılaştığınızda ne yaptığınızı düşünerek veriniz. “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” şeklinde düşünerek cevaplayınız.

Tablo A.1: Problem çözme yaklaşım ölçeği.

BURADA SÖZÜ EDİLEN DAVRANIŞI BEN NE SIKLIKLA YAPARIM?		Her Zaman	Çoğunlukla	Sık Sık	Arada Sırada	Ender Olarak	Hiçbir Zaman
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2	Zor bir durumla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek 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 sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık- seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sonuçların üzerinde düşünmek yerine geliş güzel sürüklenip giderim.						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						

Tablo A.1 (Devam): Problem çözme yaklaşım ölçeği.

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

Tablo A.2: Öğretmenlik tutum ölçeği.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum					
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.					
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoymaz.					
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12	Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13	Öğretmenlik mesleğini sevmi-yorum					
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum					
17	İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20	Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
21	Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
22	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
23	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
24	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
25	Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum.					
26	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir					
27	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
28	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
29	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir					

Tablo A.2 (Devam): Öğretmenlik tutum ölçeği.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
30	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					
31	Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
32	Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.					
33	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.					
34	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
35	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : İlker YILDIRIM
Uyruğu : TC
Doğum Yeri-Yılı : Emirdağ- 1980
Medeni Hali : Evli
Adres : Cumhuriyet Mah. Kurtuluş Cad. Başefendi Apt. K:5 D:19
No:110
E-posta : ilker-0303@hotmail.com
İletişim : 05053833866

ÖĞRENİM DURUMU

1996 yılında Eskişehir Atatürk Lisesi
2002 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü

ÇALIŞMA YAŞAMI

2002-2004 Akçay Köyü İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni, Ağrı
2004-2005 Kasımlar İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni, Isparta
2006- Namık Kemal İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni, Afyonkarahisar

YABANCI DİL

İngilizce