



Mehmet Aluç

<https://orcid.org/0009-0002-5781-7065>

Principal, Çay Mahallesi İmam Hatip Secondary School, Turkey, memo0280@gmail.com

Mehmet Zülküf Tekdemir

<https://orcid.org/0009-0000-1885-8492>

Teacher, Ergani Arif Biçen Primary School, Turkey, tekdemirz@hotmail.com

İbrahim Çelik

<https://orcid.org/0009-0007-8852-9281>

Assistant Principal, Yusuf bayık Primary School, Turkey, ibrahim334414@hotmail.com

Mahsum Arslan

<https://orcid.org/0009-0003-4955-3298>

Officer, District National Education, Turkey, Mahsunarslan1984@hotmail.com

Cemil Uzun

<https://orcid.org/0009-0002-3215-3020>

Assistant Principal, Adnan Menderes Secondary School, Turkey, cemil.uzun.33@hotmail.com

Mehmet Adıyahşi

<https://orcid.org/0009-0003-6065-7063>

Principal, Borsa İstanbul Anadolu İmam Hatip High School, Turkey, mehmet.yahsi2100@gmail.com

Ramazan Bahşi

<https://orcid.org/0009-0008-4492-8253>

Principal, Sulubağ Secondary School, Turkey, yalcin_125@hotmail.com

Atf Künyesi | Citation Info

Aluç, M., Tekdemir, M., Z., Çelik, İ., Arslan, M., Uzun, C., Adıyahşi, M. ve Bahşi, R. (2024). Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11 (1), 484-499.

Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öz

Bu çalışmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Kayapınar ilçesinde çalışan 3278 öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 250 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi ve kişisel kontrol boyutlarıdır. Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, t-testi, ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, problem çözme, beceri, öğretmen, okul, envanter

Investigation of Public School Teachers' Problem Solving Skills According to Some Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the problem solving skills of teachers working in public schools according to some variables. The population of the study consists of 3278 teachers working in Diyarbakır Kayapınar district in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of 250 teachers determined by random sampling from the population. The data of the study were obtained from a scale developed by Heppner and Petersen in 1982 and adapted into Turkish by Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin and Heppner in 1993. The scale consists of three sub-dimensions. These are problem solving confidence, approach-avoidance style and personal control dimensions. In the analysis of the research data; arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage values were calculated. In addition, t-test and ANOVA test were used in the study. As a result of the analyses, it was seen that teachers' levels of having problem solving skills did not differ significantly according to their gender, the type of school they work in and their seniority.

Keywords: Teacher, problem solving, skill, teacher, school, envanter

Giriş

Geçmişten günümüze bireyler yaşamda kalabilmek, güçlüklerin üstesinden gelebilmek, yaşama uyum sağlayabilmek ve başarılı olabilmek için farklı zamanlarda farklı becerilere ihtiyaç duymuştur. İlk çağlarda yaşamlarının devamlılığını sağlayabilmek için fiziksel güç ve el maharetlerinin ön planda olduğu becerilere ihtiyaç duyan insanlık, gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte bugün, zihinsel aktivitelerin ve teknolojik yeterliliklerin ön planda olduğu becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin karşısına çıkan problemlere hızlı, akılcı ve etkili çözümler bulabilmeleri gerekmekte ve ihtiyaç duydukları bu çözümlere problem çözme becerisine sahip olarak ulaşabilecekleri düşünülmektedir (Beşik, 2023). Problem, bireyin hedefe ulaşmasını güçleştiren engellerle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bir durumun problem niteliği kazanabilmesi için birey tarafından problem olarak algılanması gerekir (Morgan, 2011). Dolayısıyla herkesin problem durumu farklılaşabilmekte ve bir durum herkes için problem olmayabilmektedir (Blum ve Niss, 1991). Ancak hayatta kalabilmek ve başarı sağlayabilmek için ön koşul, her bireyin kendi problemlerine çözüm üretebilme becerisine sahip olmasıdır. Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında problemi anlayarak ve kavrayarak çözümü için uygun stratejiyi seçme, stratejiyi kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneğidir (Altun, 2015). Başarılı bir problem çözücü olan bireyler, problem çözme becerilerinin uygulanmasında kazandıkları öz-yönelimli öğrenme ve gereken bilgiyi bulma becerisine sahip oldukları için pek çok problemin üstesinden gelebilecek zihinsel yeterliliklere sahip olduklarını bilebilirler (Norman, 1988). Bireylerin problem çözme becerisini sistematik bir

hale getirerek renmeye çalıştıkları yerler okullar ve özellikle retmenlerin verdikleri dersleridir.

Dolayısıyla problem birey için halledilmemiş bir durumun kendisi tarafından belirlenecek kişisel hedef ve amaçlar doğrultusunda çözüme kavuşturulması gereken bir durumdur. Problem özme ise Heppner ve Krouskopf (1987) tarafından “Kişinin kendisi ve çevresi kaynaklı gereklilik ve zorunluluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal işlemler silsilesi ve davranışsal tepkiler” olarak tanımlanmaktadır (Eskin, 2014: 5,9). Problem özme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilmelerini arama becerilerini içermektedir (Seferoğlu ve Akbıyık 2006: 194). Problemlerini etkili çözemeyen retmenlerin, etkili problem çözme becerisine sahip retmenlere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Güçlü 2003). Miller ve Nunn’a göre (2001), problem çözme becerisine sahip üretmenler yaratıcı ve bağımsız dşnebiyen, sosyal, kendine güvenen bireylerdi. Problem özme kişisel gelişimi ve renmeyi sağlayan bir beceri olarak görülmektedir. Bu beceriye sahip olan retmenlerin oluşturduğu toplum etkin bir biçimde karşılaştıkları problemleri çözecek ve bu beceriye sahip renciler yetiştireceklerdir. retmenlerin bu beceriye sahip kişiler olması önemlidir çünkü problem çözme becerisine sahip olmayan retmenlerin sınıf içerisinde bu beceriye kazandıracak aktiviteler yaptırmasını beklemek çok doğru olmayacaktır. Tüm buradan hareketle değişen ve gelişen dünyamız için böylesine önem arz eden bir konuyu birtakım değişkenlere göre incelemek birçok problemin çözümüne ışık olacağı öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı devlet okullarında çalışan retmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Ayrıca değişkenler açısından devlet okullarında çalışan retmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, okul türüne ve kıdem değişkenleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktadır.

1. Problemin Tanımı

Problem Latince bir kökenli bir kavramdır. Latince “problema” sözcüğünden gelen bu kavram, yine latince “Proballo - ne çıkan engel – sözcüğünden” türetilmiştir. Arapça’da ise mesele olarak kullanılmıştır. Türkçe’de ise “sorun” kelimesi ile ingilizce’den dilimize geçen “problem” kelimesi eř anlamlı olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu problemi, “araştırarak renilmesi, düşünülerek çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gereken durum” veya mecaz anlamıyla “sıkıntı veren durum, dert” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada herhangi bir engellenmeyle karşılaşması halinde ortaya çıkan çatışma durumu olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda fiziksel veya zihinsel açıdan bireyde rahatsızlık oluşturan, karar verme sürecini etkileyen her durum problem olarak tanımlanabilir (Karasar, 2005).

Problemi daha detaylı şekilde, kişinin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlar nedeniyle içerisinde bulunduğu durumdan kurtulmak için tepki ortaya koymasına engel olan, sağlıklı bir biçimde davranmasına etkide bulunan, normal hayatında kişinin karşılaştığı engeller olarak tanımlayabiliriz. Bu engeller kişinin çevresi ya da kendisi sebebiyle ortaya çıkabildiği kaynaklı olarak ortaya çıkabilen yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır. Problem, olayın zamanı, kestirilebilirliği ve beceri azlığı gibi sebepler bu engellere örnek verilebilir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004, s. 12-13).

"Görev" ve "sorun" arasında da bir ayırım bulunmaktadır. Genel olarak, görev, genellikle başka bir kişi tarafından bize verilen ve külfetli olabilen, iyi tanımlanmış bir iş unsurudur. Problem ise genellikle karmaşıklık ve şeffaflıktan dolayı başa çıkması veya kontrol etmesi zor olan bir görev, durum veya kişi olarak kabul edilir. Günlük dilde sorun, çözüm için önerilen, inceleme veya ispat için belirtilen bir hususu barındırır. Her durumda, bir problem çözülmesi veya çözülmesi zor bir konu, şüpheli bir durum veya şüphe ve belirsizlik içeren karmaşık bir görev olarak kabul edilir (Jonassen & Hung, 2012).

Sonuç olarak problem durumu kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Nitekim gelişimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen kalıtsal ve çevresel farklılıklara bağlı olarak her bireyin farklı olduğu kabul edildiğinde, aynı gibi görünse bile problem olarak görülen durum her birey için farklı olmaktadır (Yılmaz, 2013). Kısaca problem, çözülmesi gereken matematiksel ve bilimsel problemlerden, günlük hayatta karşılaşılan fiziksel, duygusal ve davranışsal pek çok hususu içerisinde barındıran bir kavram olarak karşımızda durmaktadır.

1.1. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme konusu 20. Yüzyılın başlarında eğitimciler ve psikologlar tarafından ilgi görmeye başlamıştır. Bu konudaki ilk görüşlerden birini ortaya koyan Thorndike (1911), yaptığı çeşitli deneyleri sonucunda problem çözmeyi çözüme götürecek deneme-yanılma davranışlarından oluştuğunu açıklamaktadır. Thorndike’in düşüncelerinin aksine John Dewey (1910), problem çözmeyi ardışık basamaklardan oluşan bilinçli bir süreç olarak görmektedir. Gestalt Psikologlarından Köhler (1929) ise şempanzeler ile yaptığı deney sonucunda problem çözümünü iç görü ile açıklamaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan zorlukları yenmek şeklinde tanımlanmaktadır (Bingham, 1971). Tallman ve diğerleri (1993), problem çözme sürecinin birey için yaşanan engellenme ve belirsizlik durumlarının varlığına ilişkin farkındalık gerektirdiğini;

bireyin hedefe ulaşmasında bir engel olduğunun farkında olmasının gerektiğini ifade etmektedirler. Bu engelin problem olarak görülmesi her zamanki eylemlerin yetersiz kalması ve birey için yeni bir durum olmasının söz konusu olduğu vurgulanmaktadır.

Duman (2011), problem çözme kavramını istenilen amaca ulaşmak için etkili olan araç ve davranışları seçmek ve uygulamak olarak tanımlamaktadır; ayrıca birey için problemin çözülmesinin bir amaç olduğunu ve bununla birlikte bireyin problemi fark etmesi ile bir düşünme sürecinin başladığını da ifade etmektedir. Aynı zamanda problem çözme, öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Bingham, 1971). D'zurilla ve Goldfried (1971), bir problemin çözümünün öğrenmede rol alan bir olay olarak tanımlamakta ve problem çözümünde problem durumuyla başa çıkmak için çözüme ulaştıracak potansiyeli olan seçeneklerin belirlenmesi gerektiğini, bunun en etkili çözümü seçme olasılığını arttırdığını ifade etmektedirler.

Bireyin karşılaştığı onun için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir engellenme durumu şeklinde tanımlanan problemin çözümü için bireyin gösterdiği çaba öğrenme için önemli görülen bir süreçtir. Problem çözme, öğrenme süreci içinde yer alan önemli bir olgudur (Yıldırım, 2016). Problem çözme sürecinin bir öğrenme yöntemi olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Çırak, 2012). Benzer şekilde Arı ve Seçer (2003), problem çözmeyi birçok sürecin aynı anda kullanılmasının gerekli olduğu bir öğrenme türü olarak açıklamaktadırlar. John Dewey, problem çözenin öğretim amacıyla kullanılmasını savunmaktadır (Sönmez, 2011).

Problem çözme süreci bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır; birey karşılaştığı engellere ve zorluklara çözüm yolları arayarak bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı elde eder. Problem çözme sürecinde bireyin kendine olan güveni de artmaktadır (Erden ve Akman, 2014). Problem çözme sürecinde birey var olan bilgilerini kullanırken aynı zamanda yeni bilgi ve beceriler de edinmektedir (Sönmez, 2011). Cüceloğlu (1990), problemi günlük yaşamda karşılaşılan ulaşılmak istenen amaca ket vuran engellerin tümü olarak ifade etmektedir. Bunun yanı sıra problemlerin uzun süreli veya kısa süreli, basit veya karmaşık olabileceğini; çözümlerinin ise problemlerin türlerine ve zorluklarına göre değişeceğini açıklamaktadır. Gelbal (1991), problemin hem zihinsel hem de fiziksel olabileceğini; problemin niteliği ne olursa olsun çözümünün ise zihinsel bir süreç gerektirdiğini ifade etmektedir.

Her problemin mutlak bir doğru çözümü olmadığı; bazı problemleri belirli yöntemler kullanarak var olan doğru cevaplarına ve kesin çözümlerine ulaşmanın mümkün olduğu ifade edilmektedir. Bu problemler tek boyutludur ve genellikle tek bir doğru cevabı bulunur. Bazı problemlerin ise kesin bir çözümü veya tek doğru cevabının olmadığı; çok boyutlu olan bu

problemlerin çözümü için çok yönlü ve yaratıcı düşünmenin gerekli olduğu ifade edilmektedir. Yaratıcı problem çözme, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin farklı yönlerini fark etmesi ve problemin çözümünde alışılmış olmayan çözüm yolları bulması olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012). Üstündağ (2006) ise yaratıcı problem çözme farklılıkları anlama, ilişkilendirme, ilişkileri fark etme, yeni fikirler oluşturma gibi süreçlerden oluştuğu şeklinde açıklamaktadır. Yaratıcılık ve problem çözme birbiriyle ilişkili görülmektedir. Problemin fark edildiği andan itibaren birey, sahip olduğu bilgi ve deneyimlerini kullanarak problemi çözmek için çaba sarf etmektedir. Bireyler bu süreçte birbirinden farklı durumlar yaşayarak çözüme ulaşmaktadırlar, bu durumlar problem çözme aşamaları olarak adlandırılmaktadır.

1.2. Eğitimde Problem Çözme

Yaşanılan zamanlara göre farklılık gösteren birey ve toplumlar yaşadıkları zaman diliminde problemlerle karşı karşıya kalmışlardır. XXI. yüzyılda bireylerin dünyada teknoloji bağımlılığı, iklim değişikliği, açlık, doğal afetler nüfus artışı, çevre kirliliği gibi birçok probleme karşı uğraş verdiği gözlemlenmektedir (Aydın, 2016). Problem durumlarının artması bireyler için ciddi sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu durumda ortaya çıkan problem durumlarını gelecek nesiller ve günümüz yaşayanları için çözüme kavuşturarak sonuca bağlamak gerekmektedir. Geçmişte ve günümüzde bireylerin ihtiyaç duyduğu problem çözme becerisine gelecekte de ihtiyaç duyacaktır. Problem durumlarına karşı duyarlı ve farkındalık sahibi olan bireyler yetiştirmek, problem durumlarını ortadan kaldırmak için atılacak ilk adımlardandır (Şeyihoğlu, Sever ve Özmen, 2018). Hangi tür ve zorluğun ne zaman karşımıza çıkacağını bilemeyeceğimiz için bireyler kendilerini günümüz şartlarının modern eğitimi ile geliştirmelidirler. Karşılaşacağı problem durumlarını bu şekilde çözüme ulaştırarak zorluğun üstesinden geleceklerdir. Problem durumunu çözüme kavuşturmak için bilgi tek başına yeterli olmayabilir. Salt bilgiyi işleyerek ortaya sunan bireylerde problem çözme becerisi aktif bir halde kullanılmaya açıktır. Bu bağlamda bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması oldukça önem taşımaktadır (Altun, 2013). İş birliği kurabilen ve problem çözme becerisi kazanmış olan bireyler, şahsi problemlerinin yanı sıra toplumsal ve dünyayı ilgilendiren problem durumları için çözüm seçenekleri üretmede başarı gösterecektir (Bingham, 1998). Bireyleri hayata hazırlarken kazandırılması gereken temel becerilerden birisi olan problem çözme becerisi üzerine eğitim programlarında çalışmalar yapıldığından bahsedilmektedir. Bireylerin evde ebeveynleri tarafından, okulda ise öğretmenleri tarafından problem çözmeye teşvik edilmelerinin önemli olduğu görülmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirmesiyle beraber, güçlü ve zayıf yönlerini görme, sorunlara karşı baş etme, kendilerini daha iyi tanıma, özgüvenlerinin artmasına farklı düşünme becerileri üzerinde fayda sağladığı

gözlemlenmektedir (Bingham, 2004; Senemoğlu, 2015). Eğitim ortamında problem durumlarını sadece ders içeriklerinde karşılaşılan problemler olarak ele almak yeterli olmayabilir. Çünkü farklı karakter ve kişilik özelliklerine sahip olan bireyler eğitim ortamında bir arada vakit geçirmektedirler. Böylece birçok durumdan meydana gelecek problemler ile karşı karşıya kalınması ihtimali yüksektir (Kalaycı, 2005). Bireyler birbirinden farklı sorun ve engeller ile karşılaştığında ve gerekli olan durumlar karşısında baş başa kaldıklarında problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Karşılaştığı durum karşısında çevresinin yardımına ihtiyaç duymak yerine bireyin durumu ortadan kaldırmak için kendisinin çaba sarf etmesi ve çözüme kavuşturmak istemesi kullanacak olduğu yöntem ve tekniklerle beceri ve bilgileri bir araya getirip süreci başlatması problem çözme becerilerini kullanabilmek için önemli bir fırsattır. Çocuklar eğitim sisteminin içerisinde problem çözme sürecinde birlikte hareket ederlerken birbirlerinin önceki deneyim ve bilgilerini de öğrenerek bunlardan yararlanacaklardır. Problem çözme becerisini kazandırmak ve geliştirmek eğitim sisteminin temel öğelerinden birisidir (Akman ve Erden, 2007). Erken yaşlarda kazandırılan becerilerin bireylerde kalıcı etki yaptığı gözlemlenmektedir. Bu açıdan baktığımız zaman problem çözme becerisinin erken yaşta kazandırılması bireyler için oldukça önemli olduğu ön görülmektedir (Aydoğan, 2012). Problemin çözüme kavuşma adımları ve süreci problemin çözülmesinden daha da önemlidir. Problem çözme sürecini sağlam bir alt yapı üzerine yerleştirip hareket etmek ve problem çözme süreci hakkında bilgiler edinmek sürecin rahat işlemlerini sağlayacaktır. Erken çocukluk dönemindeki bireylerin problem çözüm süreçlerinde yetişkinlerden ya da öğretmenlerinden yardım talep edebilirler. Bu süreçte yetişkinler ve öğretmenler problemi çözmesi için bireylere şans vermeli sabırlı olmalı ve aceleci davranmamalıdır ve bireylerden problemleri çözmelerini istemelidirler (Bingham, 2004). Çocukların çözmesi gereken problem durumlarının başkaları tarafından çözülmesi, çocuğun hayatında karşısına çıkan problem durumlarıyla kendisinin baş etmesi yerine yine bir başkaları tarafında çözüme ulaştırılacağı düşüncesini ortaya çıkarabilir. Öğrenmede etkili bir yöntem olan problem çözme, aynı zamanda yeteneklerin gelişmesine de katkıda bulunur. Bireyin okulda ya da eğitim ortamında problem çözme sürecinde aktif rol oynaması kendine olan güveninin artmasını ve yeni karşılaştığı problem durumları karşısında bireyin cesaretli davranış sergilemesini sağlarken, bilgi ve deneyiminin de arttığını gözlemlemektedir (Altun, 2013). Birey problem çözme sürecinde, olanaklardan nasıl faydalanacağı konusunda bir öğrenme fırsatı yakalar. Problem çözme süreci sonunda kazanılmış olan bilgi, deneyim ve duygular bireyin kendisine özgü ve değerlidir (Bingham, 2004).

Öğrenme ortamında doğal yollarla ortaya çıkan problemlerden farklı olarak öğretmenler tarafından bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan problem

durumları da vardır ama bu problemlerin hedefine sağlıklı bir şekilde ulaşması için dikkat edilmesi gereken durumlar vardır. Bu durumlar Aydoğan (2012) aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır:

- Problem durumu kolay bir şekilde anlaşılmalıdır.
- Problem çocukların için ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır.
- Problem durumu karmaşık ama çözülebilecek seviyede olmalıdır.
- Çocuklar problem çözme sürecinde iş birliği yapmalı problemin içeriğindeki durumları fark etmelidirler.
- Problem durumu karşısında çocuklar karar vermeye ihtiyaç duymalıdır.
- Problem çözümede ve bilgi toplamada bireyler somut faaliyetler gösterebilmelidir.
- Bireyler faaliyetlerin sonuçlarını gözlem yapabilmelidirler.
- Problem çözüm süreci bireyler tarafından değerlendirmeye alınabilmelidir (Aydoğan, 2012).

Bireyin problemin farkında olması ya da rahatsızlık oluşturması problem çözme sürecinin ilk basamağı olarak gösterilmektedir (Gelbal, 1991). Küçük yaştaki bireyler karşılaştığı problem durumunun farkına varmayabilirler (Bingham, 2004). Bu bağlamda problem çözme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara rehber olması gerekmektedir (Aydoğan, 2012).

Sınıf içerisinde problem çözme sürecinde öğretmenlerin yapabileceği rehberlik faaliyetleri aşağıdaki maddeler halinde sıralanmıştır:

- Bireylerin ilgi ve dikkatlerini çekecek aktivitelere yer verme,
- Bireyin seviyesine uygun problem ortaya koyma,
- Bireyleri aynı olan problem durumları ile karşılaştırma,
- Problem durumunun farkına varılmasını kolaylaştıracak düzeyde etkinlikler düzenleme,
- Problemin çözüm sürecinde bireyin takip edeceği adımları belirlemek,
- Çözülecek olan problemin çözüm yollarını bireyin zihninde canlandırılmasını sağlamak,
- Bireyin problemin ne kadar önemli olduğunu fark etmesi sağlamak,
- Problem çözümünde bireylerin kullanacağı araç ve gereçlerin kolay bir şekilde temin edilmesine yardımcı olmak,
- Problem çözüm sürecini değerlendirme,
- Bireye problem çözümü sonucunda oluşacak katkılardan bahsetmek,
- Bireylerin gereken durumlarda uzmanlarla iletişim kurmasına aracı olmak (Akdeniz, 2006).

Böylece problem çözme süreci bireyin dünyaya geldiği ilk andan itibaren başlamaktadır. Problem çözme becerisinin öğretilmesi ve sürekli olarak geliştirmesi gerektiği

gözümlenmektedir (Bingham, 2004). Sonuç olarak problem çözüme yöntemlerine baktığımızda problem çözüme becerisinin kazandırılması kullanılması ve geliştirilmesinde yetişkinlere ve eğitimcilerle ciddi sorumluluklar düşmektedir. Problem çözüme becerisinde çocukların nasıl bir yol izleyeceği hangi yöntem ve tekniklerle ilerleyeceği konusunda ebeveynlerin ve eğitimcilerin rolleri oldukça önemlidir. İki taraftan gelecek uygulamalar ve bilgiler çocuğun duyuşsal davranışsal ve zihinsel açıdan problem çözüme yöntemini aktif bir şekilde kullanabilmesini sağlayacak, günlük hayatta bu becerileri kullanmasını arttıracaktır (Yıldız, 2003).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Öğretmenlerin problem çözüme becerilerinin bazı değişkenlere göre tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada “İlişkişel Tarama Modeli” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). İlişkişel tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Can, 2014).

2.2. Veri Toplama Araçları

a. Demografik Bilgiler Formu: Öğretmenlere ait demografik bilgileri toplamaya yönelik olan bu formda; cinsiyet, okul türü ve kıdem gibi özellikler yer almaktadır.

b. Problem Çözme Ölçeği: Problem Çözme ölçeği 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Envanter, bireyin problem çözüme becerisi algısını ve problem çözüme stilini belirleme amacıyla tasarlanan likert tipi bir araçtır. 1-6 arasında puanlanan ve 35 42 maddeden oluşan envantere 1- ”hep böyle davranırım”, 2- “çoğunlukla böyle davranırım”, 3- “sıklıkla böyle davranırım”, 4- “arada sırada böyle davranırım”, 5- “ender olarak böyle davranırım”, 6- “hiç böyle davranmam” ifadeleri yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192'dir. Puanlamada 1. , 2. , 3. , 4. , 11. , 13. ,14. , 15. ,17. ,21. ,25. ,26. ,30. , 34. maddeler ters olarak puanlanır ve 9. ,22. , 29. maddeler puanlama dışında tutulur. Ölçekten alınan düşük puan bireyin problem çözümede etkin, yüksek puan ise bireyin problem çözümede yetersiz olduğunu göstermektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: problem çözüme güveni (5. ,10. , 11. ,12. , 19. , 23. , 24. , 27. , 33. , 34. , 35. Maddeler), yaklaşma-kaçınma biçimi (1. , 2. , 4. , 6. , 7. , 8. , 13. , 15. , 16. , 17. , 18. , 20. , 21. , 28. , 30. , 31. maddeler) ve kişisel kontrol(13. , 14. , 25. , 26. , 27. , 32. maddeler) boyutlarıdır (Şahin vd. , 1993, s. 380-392). Heppner ve Peterson tarafından 150 lisans öğrencisinin yanıtlarına göre üç faktör bulunmuştur. Aynı evrenden 62 kişilik bir örneklem daha alınmış, benzer sonuçlar çapraz doğrulama ile sağlanmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Alt ölçekler için elde edilen katsayılar 0.72 ve 0.85 arasında tespit

edilmiştir (Heppner ve Peterson, 1982). Bu araştırmada elde edilen Cronbah Alfa sayısı 0.89'dur. Problem çözme ölçeğin Türkçe uyarlamasında 244 üniveriste öğrencisi üzerinde ölçek uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur (Şahin vd. 1993, s. 380-392).

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Kayapınar ilçesinde görev yapan 3278 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla ile belirlenen 250 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	120	48,0
Erkek	130	52,0
Okul Türü		
İlköğretim	110	44,0
Ortaöğretim	140	56,0
Kıdem Düzeyi		
1-9	89	35,6
10-19	85	34,0
19 ve üstü	76	30,4

Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların %52,0'sı erkektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin % 56'sı normal liselerde görev yaptığı ve %35,06'sı 1-9 kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS- 22.0 programına aktarıldıktan sonra verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde: aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve alt boyutlarına sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin alt boyutlarına sahip olma düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	N
Problem Çözme Toplam Puan	110,55	,80	250
Problem Çözme Güveni Boyutu	37,99	,82	250
Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu	39,38	,77	250
Kişisel Kontrol Boyutu	33,18	,79	250

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların problem çözme becerileri ile ilgili olarak genel toplamı için ($\bar{x}=110,55$) olarak bulunmuştur. Katılımcılar arasında “Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu” boyut algısı daha yüksektir. Standart sapma ise ($Ss=79,5$) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Problem Çözme Güveni Boyutu	Kadın	120	3,77	,79	-4,88	395	,000*
	Erkek	130	3,12	,48			
Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu	Kadın	120	3,55	,55	-4,48	341	,000*
	Erkek	130	3,99	,71			
Kişisel Kontrol Boyutu	Kadın	120	3,39	,59	-,778	387	,000
	Erkek	130	3,74	,47			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; kadın öğretmenler ($X=3.57$) erkek öğretmenler ($X=3.61$) göre problem çözme becerileri düzeylerinin daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türü açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Problem Çözme Güveni Boyutu	İlköğretim	110	3,99	,81	-4,55	327	,000*
	Ortaöğretim	140	3,21	,59			
Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu	İlköğretim	110	3,66	,81	-4,38	377	,000*
	Ortaöğretim	121	2,89	,33			
Kişisel Kontrol Boyutu	İlköğretim	110	3,87	,66	-,841	389	,000
	Ortaöğretim	140	3,69	,51			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği

görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; ilköğretimde çalışan öğretmenler ($X=3.84$) ortaöğretimde çalışan öğretmenlere ($X=3.26$) göre problem çözme becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin kıdem düzeyleri açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen ANOVA Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Problem Çözme Güveni Boyutu	1-9	89	3,10	,61	Gruplar arası	,912	321	,345	1,189	,000	---
	10-19	85	3,71	,51	Gruplar içi	89,471	298	,252			
	19- üstü	76	3,63	,77	Toplam	90,411	302				
Yaklaşma- Kaçınma Biçimi Boyutu	1-9	89	3,47	,66	Gruplar arası	,301	789	,127	,901	,000	---
	10-19	85	3,30	,47	Gruplar içi	40,999	387	,129			
	19- üstü	76	3,66	,59	Toplam	47,897	379				
Kişisel Kontrol Boyutu	1-9	89	3,89	,60	Gruplar arası	,920	301	,355	2,999	,000	---
	10-19	85	2,99	,72	Gruplar içi	47,327	374	,131			
	19- üstü	76	3,61	,68	Toplam	47,789	371				

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin, kıdemlerine göre diğer değişkenler gibi anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. “problem çözme ölçeği” puan ortalamalarının kıdemi 1-9 öğretmenlerin $\bar{X}=3,49$, 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}=3,06$ ile, 20 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}=3,33$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Sonuç

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkiyel tarama modeline göre yürütülmüş, 250 öğretmene ulaşılmış, problem çözme becerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerilerine cinsiyet, okul türüne ve kıdem türüne göre farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın ilk bulgularına göre öğretmenlerin problem çözme beceri düzeyleri ‘orta’ seviye gerçekleşmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre problem çözme becerileri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin problem çözme becerileri kadın öğretmenlerin problem çözme becerileri puanlarından anlamlı derecede daha

yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Benzer şekilde Bahçeci ve Kınay (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Genç ve Kalafat (2007) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada problem çözme becerisinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çevik ve Özmeden (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının algılanan problem çözme beceri puan ortalamaları arasında, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından lise öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları literatür ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermemiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından öğretmenler üzerine yapılan çalışmada problem çözme becerisinin çalıştıkları okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son bulguda ise katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin, kıdemlerine göre diğer değişkenler gibi anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. D' Zurilla, Olivares ve Kant'ın (1998) yaptığı çalışmada problem çözme becerisinin genç yaştan (17-20 yaş) orta yaşa (40-55 yaş) doğru arttığı ve daha sonra daha yaş arttıkça (60-80) azaldığı görülmüştür. Ancak Zembat ve diğerleri (2017) tarafından yapılan okulöncesi öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırmada öğretmenlerin problem çözme beceri mesleki deneyim açısından farklılık yaratmıştır ve 6-11 yıl deneyime sahip öğretmenler, 0-5 yıl deneyime sahip olanlardan yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bunun aksine Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından lise öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada kıdem arttıkça problem çözme becerisinin azaldığı tespit edilmiştir. Bahçeci ve Kınay (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmet sürelerine göre problem çözme becerileri arasında sadece aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Ayrıca hizmet süresine göre toplam puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, hizmet süresi "21 yıl ve daha fazla" olan öğretmenlerin problem çözme bakımından kendilerini en olumsuz algılayan grup olduğu saptanmıştır. Tüm bu verilerden elde edilen sonuçlar öğretmenlerin problem çözme beceri düzeyleri ile demografik değişkenler açısından farklılık arz etmediği görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerini problem çözme becerisini orta çıkması eğitim programının etkisi açısından sevindiricidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir: Milli Eğitim Bakanlığı problem çözme becerilerinin öğretmenler tarafından etkili bir biçimde

uygulanmasını yaygınlaştırıcı eğitimler planlamalıdır. Öğretmenlerin problem çözme becerisinin öğretimindeki yeterliği ve öğrencilerin problem çözme düzeyleri hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek adına nitel araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Akdeniz, A. R. (2006). Problem Çözme, Bilimsel Süreç ve Proje Yönetiminin Fen Eğitiminde Kullanılması (Ed. Çepni, S.). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (ss. 108-133). (5. B). Pegem A Yayıncılık.
- Altun, M. (2013). *Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altun, M. (2015). *Liselerde Matematik Öğretimi*. Aktüel.
- Aydın, F. (2016). *Günümüz Dünya Sorunları*. Pegem Akademi.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi*. (Ed. Ömeroğlu, E.). (2. b). Özgüncük Yayıncılık.
- Bahçeci, B. ve Kınay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 335-347.
- Bingham, A. (1971). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Milli Eğitim.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects state, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22 (1), 37-68.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim* (Çev. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker). Nobel Akademik.
- Cüceloğlu, D. (1990). *İnsan ve Davranışı*. Remzi.
- Çırak, Y. (2012). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*. A. Kaya (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s. 233-264). Pegem Akademi
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. M.-O. (2009). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*, (pp. 11-27). <https://doi.org/10.1037/10805-001>
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008) Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 177-198.
- Duman, B. (2011). *Problem Çözme ve Problem Çözme Terminolojisi*. G. Ocak (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 393-401). Pegem Akademi.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25 (2), 241-252

- D'Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving Behavior Modification. *Journal of abnormal psychology*, 78 (1), 107.
- Erdem, A. R. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 27- 41.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş.
- Eskin M. (2014) Sorun Çözme Terapisi (3. b) HYB Basım.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (6), 167-173.
- Güçlü N. (2003) Stratejik Yönetim Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (2) 61-85.
- Heppner, P., & Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 1 (15), 34-37.
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2012). Problem Solving. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2680–2683). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_208.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Gazi.
- Karasar, Ş. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (15. b). Nobel Yayın Dağıtım.
- Morgan, C. T. (2011). *Düşünme ve Problem Çözme* (Çev. R. Eski, S. Karakaş ve R. Eski). (Ed.), Psikolojiye giriş (s. 127-148). Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?. *Computers in Human Behavior*, 1 (54), 301-309.
- Seferoğlu S.S., Akbıyık C. (2006) Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (30) 193-2.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke Yöntemleri*. Anı.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., ve Özmen, F. (2018). Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Öğretmen Adaylarının Zihin Haritalarında Günümüz Dünya Sorunları. *Marmara Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, 1 (37), 1-15.
- Tallman, I., Leik, R. K., Gray, L. N. ve Stafford, M. C. (1993). A Theory of Problem-Solving Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 157-177.

- TDK. (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Retrieved September 5, 2020, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2019, Eylül). <https://sozluk.gov.tr/>, 01.09.2019
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem A.
- Yıldırım, A. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Problem Çözme*. B. Akman (Ed.), Okul Öncesi Matematik Eğitimi içinde (s. 159-171). Pegem Akademi.
- Yıldız, A. (2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 371-388.
- Zembat, R., Tunçeli, İ. ve Yavuz, A. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ,le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 24-43.