

**Serhat Eryılmaz**

<https://orcid.org/0009-0001-9108-4478>

Teacher,85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Highschool, Türkiye, serhat.4195@gmail.com

İbrahim Sayar

<https://orcid.org/0009-0002-0391-701X>

Principal, Başdeğirmen Primary school, Türkiye, sayari28@gmail.com

Önder Andiç

<https://orcid.org/0009-0007-0329-8833>

Principal, Silvan District Directorate of National Education, Türkiye, onderandic1986@gmail.com

Mehmet Zülfü Akıncı

<https://orcid.org/0009-0004-7759-1205>

Asistant Principal, Teacher Training Centre and Evening Art School, Türkiye, mzakinci@gmail.com

Mehmet Suat Cancan

<https://orcid.org/0009-0005-2384-4956>

Officer, Teacher Training Centre and Evening Art School, Türkiye, dijitallogic@hotmail.com

İsmail Oruç

<https://orcid.org/0009-0001-3421-0482>

Principal, Yukarı Kuyulu İmam Hatip Secondary school, Türkiye, ismailorucc21@gmail.com

Yılmaz Kartal

<https://orcid.org/0009-0001-9093-6878>

Asistant Principal, Yolbulan Primary school, Türkiye, kartal_ogrt@hotmail.com

Atıf Künyesi | Citation Info

Eryılmaz, S., Sayar, İ., Andiç, Ö., Akıncı, M., Z., Cancan, M., S., Oruç, İ. ve Kartal, Y. (2025). İlköğretim Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 1-12.

İlköğretim Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**Öz**

Problem çözme becerileri erken yaşlardan itibaren yaşantılar aracılığıyla öğrenilmekte ve yaşam boyu geliştirilmektedir. Kişilerin problem çözme becerileri eğitim yıllarında da okul aracılığıyla geliştirilmeye devam etmektedir. Öğretmenler; sınıf yönetiminde, süre kullanımında, araç gereç ve materyal hazırlığı ve kullanımında, öğrencilerin davranışlarında vs. her an her şekilde problemlerle karşılaşabilirler. Bu nedenle her gün çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilecek öğretmenlerin alanları fark etmeksizin problem çözme beceri düzeylerinin de olası durumlara karşı güçlü olması beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim açısından önem arz eden bu araştırmanın amacı ilköğretimde çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

Araştırma tanımlayıcı, kesitsel ve ilişkisel tiptedir. Araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Kayapınar'da çalışan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Demografik Bilgiler Formu ve "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, kıdem, eğitim durum gibi demografik özellikleri ile ilköğretim öğretmenlerinin problem çözme becerileri ölçeğinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve eğitim değişkeninde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$)*

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Problem Çözme Becerisi, Okul

Investigation of Primary School Teachers' Problem Solving Skills

Abstract

Problem solving skills are learnt through experiences from early ages and developed throughout life. Problem solving skills of individuals continue to be developed through school during their education years. Teachers may encounter problems in classroom management, use of time, preparation and use of tools and materials, students' behaviours, etc. at any time and in any way. For this reason, it is expected that the problem solving skill levels of teachers who may face various problems every day, regardless of their fields, should be strong against possible situations. Therefore, the aim of this research, which is important in terms of education and training, is to examine the problem solving skills of primary school teachers according to some variables. The research is descriptive, cross-sectional and relational. The population of the study consists of 400 teachers working in Diyarbakır Kayapınar in the 2024-2025 academic year. The data were collected by using Demographic Information Form and 'Problem Solving Skills Scale'. According to the findings of the study, when the mean scores of the problem solving skills scale of primary school teachers were compared with demographic characteristics such as gender, seniority and educational status, it was found that there was no significant difference in the gender, seniority and education variables of the teachers ($p>0.05$).*

Keywords: Education, Teacher, Problem Solving Skills, School

Giriş

Bireylerin hayatları boyunca her an, her alanda ve her biçimde problemlerle karşılaşabilmektedir. Zorluklar ve mücadelelerle dolu bir dünyada bu problemler hayatın bir parçasıdır. Farklı kaynaklar problemi farklı şekilde tanımlamaktadır. Karasar (2016) problemi "kişinin hissettiği ve çözmek istediği her zorluk potansiyel bir sorun" şeklinde tanımlamıştır. Diğer alanlarda olduğu gibi okul ortamında ve sınıfta da hem öğretmenler hem de öğrenciler çeşitli istenmeyen problemlere maruz kalabilmektedir. Eğitimden sorumlu öğretmenler, kendi problemlerinin yanı sıra dolaylı olarak öğrencilerinin problemlerini de çözmekle görevlidir. Bu durumda öğretmenin problem çözme becerisi önemlidir. Ortaya çıkan sorunlara verilen tepkiler, alınan kararlar ve uygulanan çözümler, sorun durumu üzerinde olumlu veya olumsuz etki oluşturabilmektedir. Problem çözme yeteneğinin geliştirilebilmesi için her aşamada yeteneğin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar John Dewey (1910) tarafından ifade

edilmiştir. Buna problemin tanınması ve problemin tanımlanması, olası çözümlerin geliştirilmesi, hipotezler için kanıtların belirlenmesi, hipotezlerin test edilmesi, sonuç çıkarılması ve raporlama dahildir. Bu sürecinin aktif olarak yönetilmesi aynı zamanda sağlıklı karar alınmasına da yol açmaktadır. Cankoy ve Darbaz, (2010) ayrıca problemin çözümü için dört aşamadan bahsetmiştir. Bunlar: problemi tanıyıp anlamaya çalıştığımız "girdi aşaması", alternatif çözümleri yaratıp değerlendirdiğimiz ve seçtiğimiz "işleme aşaması" ve çözümü planlayıp uyguladığımız "çıktı aşaması"dır. Ve çözümün değerlendirildiği ve gerekiyorsa değişikliklerin yapıldığı bir "inceleme aşaması" oluşturur. Anderson, Greene ve Loewen, (1988) karar verme ile problem çözme becerilerini 8 basamak şeklinde ele alan araştırmacıların da olduğunu belirterek, bu basamakları; diğerlerinin ve kendi duygularının farkına varma, problemi tanımlama, hedefi belirleme ve seçme, alternatif çözüm yolları oluşturma, muhtemel sonuçları gözden geçirme, en iyi çözüme karar verip seçme, hareket planı oluşturma ve son kontrolün yapılması, ne olduğunun farkında olma ve gelecekte karar verme-problem çözme için bu bilgilerin kullanması biçiminde özetlemiştir. Problem çözme becerileri erken çocukluk deneyimleriyle öğrenilir ve yaşam boyunca geliştirilir. Okulda bireysel problem çözme becerileri eğitim-öğretim yılı boyunca sürekli olarak geliştirilmektedir. Problem çözme becerisi başarısının süreç becerilerine bağlı olduğu dikkate alındığında, problem çözme süreci adımlarının gelişiminin burada önemli bir faktör olduğu varsayılabilir. Öğretmen, sınıf yönetimi, zaman kullanımı, araç ve gereçlerin hazırlanması ve kullanımı, öğrenci davranışları vb. sıralı sorunlarla karşılaşabilir. Dolayısıyla uzmanlık alanı ne olursa olsun her gün çeşitli sorunlarla karşılaşan öğretmenlerin problem çözme becerisinin varsayılan duruma göre daha yüksek olması beklenmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, bilişsel ve duygusal gelişimin yanı sıra psikomotor gelişimi de destekleyen bir öğrenme alanıdır. Bu alanda etkili eğitim verebilecek bir öğretmen, öğrencilerinin sağlıklı yaşam tarzını benimsemelerine, donanım kazanmalarına ve fiziksel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Ancak derse karşılaşılan zorluklar ve problemler öğretmenlerin problem çözme ve öğretme becerilerini gerektirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Yapılacak bu çalışma ile gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.Problem

John Dewey problemi, kişinin aklını karıştıran, ona karşı çıkan, inançlarını karartan bir şey olarak tanımlamıştır (Baykul, 2021). Sorun, esas olarak, kişinin bir hedefe ulaşmada hayal kırıklığıyla karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu problemin başka bir tanımı Charles ve Lester tarafından yapılmıştır. Tanımlarına göre sorun, (a) bireyin karşılaştığında çözmesi gereken veya çözmek istediği bir sorundur; (b) bireyin kendisini rahatsız eden bir durumla karşılaşması;

kurtulmak, (c) bireyin çözmeye çalıştığı problemdir (Baykul, 2021). Olkun ve Toluk'a (2004) göre sorun, kişinin çözmeye isteği duyduğu ancak çözmek için bir planının olmadığı ancak kişinin bu durumdan kurtulmak için deneyim ve bilgisinden yararlanabildiği sorundur. Bu alabileceğiniz bir durumdur. Kişiyi rahatsız eden durumları ortadan kaldırmaktır. Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre teoremler veya kurallar kullanılarak çözülen problem, problem anlamına gelmekle birlikte aynı zamanda "sorun" olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Öğrenilmiş sorunu, bireyin mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farkı anlaması ve bundan rahatsız olması durumunda ortaya çıkan sorun olarak tanımlamaktadır. Baykul (2021), bir durumun ancak öğrenci için yeni bir durum olması ve ilk kez karşılaşılmaması durumunda sorun olarak adlandırılabilirliğini, sorunun ise karmaşık nedenleri olan ve sorunun ötesinde yatan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bingham'a göre tüm problemlerin üç özelliği vardır.

1) Kişinin ulaşmak istediği bir hedefi vardır.

2) Bu hedefe ulaşma yolunda bir engel ortaya çıkar.

3) İnsanlar belirledikleri hedeflere ulaşmak için içsel olarak motive olmanın gerilimini hissederler (Soylu & Soylu, 2006). Sayısal durumlar çoğunlukla matematik derslerinde ortaya çıkar (Baykul, 2021). Baykul (2021) ilkökul matematik derslerinde ortaya çıkan ve problem olarak sunulan durumların ilkökul düzeyine göre üç grupta sınıflandırıldığını belirtmektedir.

1. Bunlar anlamsız durumlardır. İlkokul öğrencilerinin seviyesinin çok ötesinde, yabancı kavramlardan oluşan, anlaşılabilir bir bilmece olduğu söylenebilir.,

2. Dört işlemle ilgili alıştırmalar genellikle öğrenciler tarafından hızlı bir şekilde cevaplanır. Cevap mekanik olarak da verilebilir. Alıştırmalar sorun ifade eden durumlardan ziyade işlemler şeklinde sunulduğu için sorunlu durumlar yaratmaz.

3. Öğrencilerin mekanik olarak tepki veremedikleri, ancak halihazırda bildiklerini ve öğrendikleri mevcut davranışları kullanarak yanıt verebildikleri durumlar sorunludur. Matematikte başarı, iyi problem çözmeye doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle matematik eğitiminde problem çözmeye sürecinin nasıl yürütüldüğü ve matematiksel becerilerin kazanılması büyük önem taşımaktadır (Soylu & Soylu, 2006).

2. Problem Çözme

Gelbal, karşılaşılan zorlukların ortadan kaldırılması ve belirsiz durumların ortadan kaldırılmasına yönelik girişimlerin problem çözme olarak adlandırıldığını ve ister zihinsel ister fiziksel olsun tüm sorunların çözümünün zihinsel süreçler gerektirdiğini belirtmektedir. (Gür, 2005). Bu, söz konusu durumun zihinsel bir süreçle, yani argüman kullanımıyla ortadan kaldırılmasını içerir. Olkun ve Toluk-Uçar (2018) matematiğin odak noktasının problem çözmek olduğunu ve matematiğin gündelik problemleri çözmeye isteğinden doğduğunu

belirtmişlerdir. Sorun çözme yeteneği, kişinin birey olarak nasıl algılandığını ve çevreyle nasıl etkileşim kurduğunu belirleyen en önemli rollerden biridir. Problem çözme becerilerinin gelişimi insanların refahını ve yaşamdaki ilerlemesini etkiler. Problem çözme süreci bireyin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Sorunlarla baş etmede yaratıcı, mantıksal ve bilimsel düşünmeyi kullanmayı bilen, çözüm stratejileri geliştiren ve bu çözümleri uygulayan insanlar modernleşme sürecine katkıda bulunabilir. Bireyler problem çözme becerilerini geliştirdikçe yaşamdaki başarıları da artar (Gür, 2005).

2.1.Problem Çözme Aşamaları

Baykul'a (2021) göre problemler farklı şekillerde çözülebilir ve belirli bir çözümlerle sınırlandırılmaz. Ancak araştırmalar, matematik problemlerini çözmenin genellikle birkaç adım gerektirdiğini göstermektedir. Polya, problemi, belirsizliği ortadan kaldırmak için uygun adımların bilinçli olarak aranması olarak tanımlamıştır, ancak istenileni başaramamak; bir problemi çözmenin birkaç adım gerektirdiğini göstermiştir. Bu aşamalar (Büyükalan Filiz & Abay, 2017).

- 1) Sorunu anlayın
- 2) Sorunu çözmek için bir plan oluşturun
- 3) Çözüm planını uygulayın
- 4) Sonuçların doğru olduğunu doğrulayın

Şekil 1. Problem çözme aşamaları
(Büyükalan Filiz & Abay, 2017).



1. Problemi anlama aşaması: Bir durumu anlayan kişi, onu kendi sözleriyle açıklayabilir, özetleyebilir, durumu açıklamak için diyagramlar ve diyagramlar çizebilir (Baykul, 2021).

Polia, sorunu çözen kişiye birkaç soru sormanın sorunu anlamaya yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Polia'ya göre kişinin problem çözme süreci, problemin kelimelerle ifade edilen kısımlarını anlamak, yani problemi anlamak, ardından problemde verilenin ve arzu edilenin var olup olmadığının belirlenmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak bu belirlendikten sonra sorunla ilişkilendirilebilecek bir şeklin çizilebileceğini söylemiştir. Sorunu anlamadan hesaplama ve çizim yapılmaması gerektiğini, sorunu anlamadan çözüm bulmaya çalışmanın durumu daha da kötüleştireceğini ifade etmiştir (Büyükalın Filiz & Abay, 2017).

2. Planlama Aşaması: Planlama aşamasında doğru sorular sorularak sorunun çözümüne yönelik stratejiler belirlenir. Planlama aşamasında seçilen stratejiler ve bu stratejilerin planın yürütülmesi sırasında uygulanması, kişinin problem çözme sürecinde sergilediği bilişsel davranışlardır.

3. Planla ve Yürüt Aşaması: Planla ve yürüt aşamasında, belirlenen stratejiler uygulanarak sorunlar çözülür. Ancak sorun çözülmiyorsa birinci ve ikinci aşamalarda herhangi bir hata veya gözden kaçma olup olmadığını kontrol etmektir. Sorun çözülmezse seçilen strateji değiştirilir (Yılmaz, 2018).

4. Değerlendirme aşaması: Çözümün değerlendirilmesi aşamasında elde edilen sonuçlar gözden geçirilir, alternatif çözümlerin varlığı tartışılır ve farklı sorunların değerlendirilmesi yapılır (Yılmaz, 2018). Baykul (2021) bu aşamada problemde verilen bilgi ile istek veya ihtiyaç arasındaki ilişki kullanılarak değerlendirme yapıldığını ve problemin sonucuna göre verilen şeyin elde edilip edilmeyeceğine karar verildiğini belirtmektedir. Sıklıkla doğrulandığını söyledi. Belirtilen sonuca ulaşıldığının onaylanması, sorunun gerçekten de yeniden üretildiği anlamına gelir, ancak bu sefer son aşamadır. Çözümün doğrulanması, alınan aksiyonlara göre problemin eski haline getirilmesiyle gerçekleştirilir. Yanlış başvuru yapıldığı takdirde ortaya çıkacak ve aynı prosedür tekrarlanacak. Bu plan çerçevesinde yeni stratejiler geliştirilmekte ve sorunların çözümüne yönelik aksiyonlar alınmaktadır. Özellikle son zamanlarda matematik derslerinde problem kurma ve problem çözme becerileri sıklıkla tartışılmaktadır. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'ne (NCTM) göre çocuklar için tasarlanan problem çözme ortamlarının, çocukların kendi problemlerini yaratmalarını, bunları sıralamalarını ve sunulan problemlere göre farklı çözümler kullanmalarını gerektirdiği vurgulanıyor (Yılmaz, 2018).

3.Araştırmanın Yöntemi

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kesitsel, tanımlayıcı ve ilişkisel tiptedir. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerini incelenmesi amacıyla yapılacak bu çalışmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında ortak değişkenliğin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama

modellerinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği. Bir değişiklik meydana gelmişse bunun nasıl meydana geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evreni 2024 yılında Diyarbakır Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda çalışan 400 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

| Gruplar | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|---------------------|------------|-----------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 199 | 49,5 |
| Kız | 201 | 50,5 |
| Kıdem | | |
| 1-7 | 122 | 30,5 |
| 8-16 | 146 | 36,5 |
| 17+ | 132 | 33,5 |
| Eğitim Durum | | |
| Lisans | 312 | 78,0 |
| Lisans Üstü | 88 | 22,0 |

3.3. Veri Toplama Araçları

A. Demografik Bilgiler Formu: Öğretmenlere ait demografik bilgileri toplamaya yönelik olan bu formda; cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi özellikler yer almaktadır.

B. Problem Çözme Ölçeği: Problem Çözme ölçeği 1982 yılında Heppner ve Baker tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Envanter, bireyin problem çözme becerisi algısını ve problem çözme stilini belirleme amacıyla tasarlanan likert tipi bir araçtır. 1-6 arasında puanlanan ve 35 maddeden oluşan envanterde 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 çözme 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). Heppner ve Baker tarafından 150 katılımcı 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 0.89 olarak belirlenmiştir. Alt

ölçekler için elde edilen katsayılar 0.72 ve 0.85 arasında tespit edilmiştir (Heppner & Baker, 1997).

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Anketlerin doldurulmasında okulun sakin olduğu saatler tercih edilmiştir. Ardından anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için veriler ile yapılan analizde ise ölçeğin güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpa (α) değerinin 0,89 olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma verileri SPSS-22.0 programına aktarılmış ve ardından verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t-testi ve ANOVA hesaplanmıştır. Ayrıca korelasyon analizi de kullanıldı (Yıldırım & Şimşek, 2013)

4. Bulgular

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 Güveni Boyutu | 3,24 | ,97 | 400 |
| Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu | 3,58 | ,104 | 400 |
| Kişisel Kontrol Boyutu | 3,01 | ,85 | 400 |

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların problem çözme becerileri ile ilgili olarak genel ortalamaları için ($\bar{x}=3,27$) olarak bulunmuştur. Katılımcılar arasında “Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu” boyut algısı daha yüksektir. Standart sapma ise ($Ss=95,3$) 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 | 201 | 3,01 | ,56 | -1,74 | 471 | ,147 |
| | Erkek | 199 | 3,06 | ,99 | | | |
| Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu | Kadın | 201 | 3,10 | ,74 | -1,36 | 369 | ,132 |
| | Erkek | 199 | 3,17 | ,58 | | | |
| Kişisel Kontrol Boyutu | Kadın | 201 | 3,36 | ,98 | -,369 | 741 | ,152 |
| | Erkek | 199 | 3,01 | ,102 | | | |

*p>0,05

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=3.15) erkek öğretmenler (X=3.08) göre problem çözme becerileri düzeylerinin daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları eğitim düzeyi açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çalıştıkları eğitim düzeyi ilişkin t-testi sonuçları

| Boyut | Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | S | t | sd | P |
|--------------------------------|---------------|-----|-----------|-----|-------|-----|-------|
| Problem Çözme Güveni Boyutu | Lisans | 312 | 2,99 | ,81 | -4,55 | 327 | ,111* |
| | Lisans Üstü | 88 | 3,04 | ,59 | | | |
| Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu | Lisans | 312 | 3,11 | ,81 | -4,38 | 377 | ,145 |
| | Lisans Üstü | 88 | 3,18 | ,33 | | | |
| Kişisel Kontrol Boyutu | Lisans | 312 | 3,00 | ,66 | -,841 | 389 | ,174 |
| | Lisans Üstü | 88 | 3,24 | ,51 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; lisans düzeyinde olan öğretmenler (X=3.03) lisansüstü düzeyinde olan çalışan öğretmenlere (X=3.15) göre problem çözme

becerilerini daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin kıdem düzeyleri açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen ANOVA Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

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

| Boyutlar | Kıdem | N | \bar{X} | ss | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Kareler sd | Kareler ort. | F | p | Anlamlı fark |
|--------------------------------|-------|-----|-----------|-----|-------------------|-----------------|------------|--------------|-------|------|--------------|
| Problem Çözme Güveni Boyutu | 1-7 | 122 | 3,01 | ,88 | Gruplar arası | 28,747 | 748 | ,345 | 1,525 | ,151 | --- |
| | 8-16 | 146 | 3,17 | ,79 | Gruplar içi | 25,698 | 967 | ,289 | | | |
| | 17+ | 132 | | | Toplam | 36,746 | 825 | | | | |
| Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu | 1-7 | 122 | 2,99 | ,57 | Gruplar arası | 74,697 | 367 | ,148 | ,745 | ,164 | --- |
| | 8-16 | 146 | 3,14 | ,69 | Gruplar içi | 21,479 | 745 | ,598 | | | |
| | 17+ | 132 | | | Toplam | 23,746 | 254 | ,789 | | | |
| Kişisel Kontrol Boyutu | 1-7 | 122 | 3,10 | ,73 | Gruplar arası | 9,781 | 478 | ,357 | 1,968 | ,189 | --- |
| | 8-16 | 146 | 3,18 | ,84 | Gruplar içi | 8,936 | 586 | ,587 | | | |
| | 17+ | 132 | 3,40 | ,94 | Toplam | 17,789 | 647 | | | | |

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 1-7 öğretmenlerin $\bar{X}=3,3$, 8-16 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}=3,16$ ile, 17 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin $\bar{X}=3,35$ ortalamalarına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Sonuç

Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile yöneticilerin sosyo-demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenler problem çözme becerileri düzeylerinin, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmediği saptanmıştır. Araştırma bulgularının, benzerlik gösterdiği araştırmalar literatürde mevcuttur. Genç ve Kalafat (2010) yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi adlı

çalışmasına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyete göre farklılık bulunmadığı görülmüştür. Erdem ve Yazıcıoğlu, (2015) tarafından yapılan çalışmada 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. Bu araştırmalara çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Çalışma bulgularımızdan farklı sonuçların da olduğu araştırmalar mevcuttur. Aylar ve Aksin, (2011) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği),” adlı çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Yalnız literatür gelende araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından öğretmenler üzerine yapılan çalışmada problem çözme becerisinin çalıştıkları eğitim düzeyi göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son bulguda da benzer şekilde katılımcıların problem çözme becerilerine sahip olma düzeylerinin, kıdemlerine göre diğer değişkenler gibi anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak literatür araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırma sırasında elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir: Yöneticileri ve hizmetlileri de dahil eden çalışmalar yapılabilir. Daha fazla sayıda öğretmene ulaşılarak daha geniş kapsamlı araştırma yapılabilir.

Kaynaklar

- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma Amasya Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Baykul, Y. (2021). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Büyükalın Filiz, S. & Abay S. (2017). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008) Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 177-198.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath and Company.

- Erdem, A. R. & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 27- 41.
- Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.
- Gür, H. (2005). *Matematik Öğretimi*. Lisans Yayınları.
- Heppner, P. P. & Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 29(4), 229-241.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Olkun, S. & Toluk-Uçar, Z. (2018). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. (8. bs.). Anı Yayıncılık.
- Olkun, S., Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Soylu Y. & Soylu C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Şahin, N. H. (Ed.) (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Deneği Yayınları.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 30-49.