

PAPER DETAILS

TITLE: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİSKİ

AUTHORS: Mahmut Sagir,Sema Kökocak

PAGES: 114-131

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3435846>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Mahmut SAĞIR² Sema KOKOÇAK³

ÖZET

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Adıyaman merkez ilçesinde bulunan 2282 sınıf öğretmenidir. Örneklem ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 382 sınıf öğretmenidir. Veri Toplama aracı olarak Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği” ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek düzeyde ve problem çözme becerileri de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri öğrenim durumu ve mesleki kıdeme göre; problem çözme becerileri ise mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi olan planlı yaklaşım boyutu ile zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve sınıf yönetimi kaygısı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi kaygısı, sınıf öğretmeni, problem çözme becerisi

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT ANXIETY LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS

ABSTRACT

This study, which examines the relationship between classroom teachers' classroom management anxiety levels and problem solving skills, was conducted with relational survey method. The population of the study is 2282 classroom teachers in the central district of Adıyaman. The sample is 382 classroom teachers selected by simple random sampling method. "Classroom Management Anxiety Scale" developed by Özkul and Dönmez (2019) and "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Peterson (1982) and adapted into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) were used as data collection tools. As a result of the research, it was determined that classroom teachers had high levels of classroom management anxiety and high levels of problem solving skills. Classroom teachers' classroom management anxiety levels were found to have significant differences according to educational level and professional seniority, while their problem solving skills were found to have significant differences according to professional seniority. Finally, it was determined that there was a low level positive relationship between the planned approach dimension of classroom teachers' problem solving skills and their time management anxiety, motivation anxiety and classroom management anxiety scores.

KeyWords: Anxiety, classroom management, classroom management anxiety, primary school teacher, problem solving skills

Önerilen Atıf (ÖRNEĞİ):

Sağır, M. ve Kökocak, S. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 8(2), 1-17. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1366874>

¹ Bu araştırma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi msagir_71@hotmail.com , ORCID: 0000-0003-3807-151X

³ Öğretmen., Milli eğitim Bakanlığı, ddağdenizağaç@gmail.com , ORCID: 0000-0001-711-6332

1.PROBLEM DURUMU

Bir eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetlerin kalitesini belirleyen en önemli kaynaklardan biri öğretmenlerdir. Diğer kaynakların kalitesi, öğretmenlerin sunduğu hizmetlerin niteliği üzerinde avantajlı veya dezavantajlı bir etkiye sahip olsa da belirleyici olan öğretmenlerdir (Dönmez, 2017). Eğitimin kalitesini artıracak uygulamalar geliştirilse, okullara modern donanımlar kurulsun ve fiziki ortamlar daha da iyileştirilse bile, tüm bu unsurlar eğitimin temel aktörü olan öğretmenin yeterliliklerinin ve oynadığı kilit rolünün önemini ortadan kaldıramaz. Diğer bir deyişle, öğretmenler gerekli donanıma ve yeterliliklere sahip değilse hedeflenen amaç ve kazanımlar elde edilemez (Erişen,2004).

Sınıflar, eğitim örgütlerinin en küçük birimidir. Sınıf yönetiminden öğretmenler sorumludur. Sınıf içi durumları kontrol edebilme ve yönetebilme becerisine sahip öğretmenleri eğitim ortamlarından edinilecek verimi artırır ve eğitim sistemlerine katkı sağlar. Öğretmenin birincil görevlerinden biri, eğitime uygun olmayan ortamların yerine etkin öğrenmelerin gerçekleştiği olumlu bir sınıf iklimi sağlamaktır(Önder ve Önder Öz, 2018).

Eğitim kurumlarının niteliğinin artması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve problem çözme becerisi yeterliliğiyle doğrudan ilintilidir (Buluç, Sulak ve Serin, 2011). Çünkü eğitim örgütlerinde bir sorunla karşılaşıldığında öğretmenin nasıl bir yol izleyeceği, yaşanacak problemleri öngörmesi ve nesnel kararlar verip kısa süre içerisinde mantıklı seçimler yapması ve olabilecek en iyi çözümü üretmesi ya da seçmesi öğretmenlerden beklenmektedir(Güçlü, 2003).

Akgün vd., (2007) göre öğretmenin kaygıyı yönetebilmesi daha çok üretmesine, gayret etmesine, çalışmasına ve güçlükler yaşadıklarında sakin ve ölçülü kalmalarında yol gösterici olacaktır. Bu süreçte kaygının yönetilmemesi ise huzursuzluğa, konsantrasyon sorunlarına, işlerin yanlış ve aksak ilerlemesine iletişimsizliğe ve iş veriminin düşmesi gibi olumsuz durumları ortaya çıkaracaktır (Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002). Bu açıdan sınıf yönetimi kaygısını yönetme ve problem çözme becerisi edinme hem kişisel gelişimi sağlayan bir unsur hem de etkili öğrenme süreçlerinin bir adımı olarak görülmektedir.

Oğuzkan'a (1989) göre, "Problem çözme, belli bir hedefe varmak için karşılaşılan zorlukların aşılmasına yönelik zihinsel ve psikolojik boyutları olan ve birçok gayreti kapsayan bir süreçtir". Yaşamımızı engelleyen huzursuzluk yaratan sorun ya da problemlere ne kadar etkili çözümler bulursak huzurlu bir yaşam sürme şansına da sahip oluruz (Büyükkaragöz, 1994). Problem çözme becerisini edinen öğretmenler sınıf yönetimini etkin bir şekilde yerine getirecek zamanını doğru kullanacak eğitim ortamında olumsuz durum ve davranışlarla uğraşmak ya da başa çıkmak yerine, zamanını verimli bir şekilde eğitime ayıracaktır (Denizel ve Cevher, 2005). Problem çözme becerisi yaşamı kolaylaştıran bir beceridir. Şu an tüm toplumlar problem çözme becerisini edinmiş, kaygısını doğru şekilde kontrole alan, üretken, verimli ve aktif bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özyürek vd., 2018).

Sınıf Yönetimi Kaygısı

Sınıf yönetimin temel amacı sınıfta ders gören öğrencilerin dersi daha iyi öğrenmesi için motivasyonunu artıracak bir ortamlarının bulunmasıdır. Ayrıca öğrencileri için güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrenciler kendilerinin bir birey olduğunun farkına varmalarını sağlayarak davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamaktır. İyi bir sınıf yönetimi için sınıfta düzen ve disiplin olmalıdır. Bu bağlamda öğrenme daha iyi gerçekleşecektir. Başlangıçta sınıf yönetimi öğretmen kontrolünü sağlayarak sınıfın tek hâkimi olarak görülmüş ama gelişen dünyada bu anlayıştan vazgeçilerek öğrencinin öğrenmeyi sağlayacak bir sınıf ortamı olarak görülmektedir (Karip, 2003). Sınıflarda kalıcı öğrenmenin olması için öğretmenin sınıf yönetim becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler mesleğe başlamadan önce hizmet içi eğitimden geçirilse de sınıf yönetim becerisinde geri kaldıkları görülmektedir (Başar, 2005). Her ne kadar diğer yönlerden becerileri gelişmiş olsa da sınıf yönetim becerilerinde eksikliklerinden dolayı meslekten soğuma ya da mesleği bırakma gibi düşüncelere sahip olmuşlardır. Sınıf yönetim becerileri okulların yapısı, çevrenin etkisi ve toplum yapısından kaynaklı birçok değişkenlik göstermektedir. Yani tek bir tip sınıf yönetim becerisi yoktur.

Kaygı: TDK'ye (2023) göre, sıkıntı, üzüntü, tedirgin verici duygu ve endişe anlamına karşılık gelmektedir. Genel anlamda ise kaygı, genellikle olumsuz bir durumla karşılaşacak düşüncesiyle meydana gelen ve sebeplerinin ne olduğu belirsizlik halinde gerginlik duygusu olarak tanımlanmaktadır (Özkul ve Dönmez, 2019).

Farklı bir tanımı ise bireyin yaşadığı an ve gelecekte gerçekleşmesi muhtemel olan veya hiç gerçekleşmeyecek olan özel bir durumla ilgili endişe verici ve tedirgin olma olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2019). Birey için bu belirsizlik durum kişinin kaygı duygusunu artırmaktadır. Diğer bir ifadeyle kaygı insan olmanın getirmiş olduğu korkma duygusunun yaygınlaşmış hali olarak görülmektedir. İnsan bazı durumlarda sebebini bilmeden kendisini bir içsel sıkıntıya sokması ve herhangi bir şeyi kuruntu yapması halidir (Dağ, 1999).

Öğretmenin sınıfta düzeni sağlayamama düşüncesinden kaynaklı kendini tehdit altında hissetme durumuna sınıf yönetimi kaygısı denir (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014). Yapılan araştırmalar da genellikle ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yeni başladıktan sonra bazı sorunlarla karşılaşmışlar ve karşılaştıkları sorunların beklediklerinden daha büyük ve farklı olduğunu görmüşlerdir. Bu sorunların farklı olmasının sebebini de sınıf yönetimi ilgili olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin karşılaştığı sınıf yönetimi kaygısı pek çok öğretmen için olaydan çok olgu olarak saptanmıştır. Bundan dolayı öğretmenliğin en önemli sorunun sınıf yönetimi kaygısı olarak görülmektedir. Bunun içinde öğretim uygulamaları geliştirilip öğretmenler her daim desteklenmelidir (Haser, 2010).

Sınıf yönetim kaygısının birçok sebebi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıfta kaygı duymaları üç başlık altında incelenmiştir. Bu kategoriler; Öğretmenlerin sınıflarında oluşturmak istedikleri otorite, öğretmenlerin sınıflarında zamanı etkili kullanmak istemeleri ve ailelerin ve okul yönetimin öğretmenlerden öğrenciler için beklentileri olarak şekillenmiştir. Bunlara ek olarak olumsuz sınıf ortamları, öğretmenlerin olumsuz çalışma ortamları, öğrencilerin sınıf düzenini bozması, sınıfta gerekli materyalin bulunmaması, öğretmenlerden öğretim dışı iş yükü beklentileri gibi birçok sebepler öğretmenlerde görülen kaygı nedenleri olarak saptanmıştır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Sınıf yönetimi kaygısı; zaman yönetimi kaygısı, iletişim kaygısı, motivasyon kaygısı olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır. Öğretmenler sınıfa girmeden önce, sınıfın öğretimini, öğretim materyallerini, öğrencilerin ilgi ve isteklerini, değerlendirmeleri gibi birçok şey öğretmenin görevidir. Bu bağlamda öğretmen derse gelmeden önce planını yapıp ve dersi monotonluktan çıkarmak için çok zaman harcamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler zamanı en iyi şekilde kullanmak zorundadırlar. Eğer dersi zamanında bitirmez veya zamanı etkili kullanamadıklarında zaman kaygısı çektikleri anlaşılmaktadır (Taşkın, 2006). Kaygılı bir bireyler herhangi bir durum ve olayda olumsuz bir görüşe sahiptir. Bu bağlamda kaygılı bir bireyler başarısız olacağı düşüncesinin yanında başkaları tarafından da hoş karşılanmayacağı düşüncesine sahiptirler. Bu düşünelere ise karşılıklı iletişimi engellemektedir. Yani kaygılı bir birey karşısındaki kişi ile iletişim girmek istemez ve sessizliğe bürünür. Bu sessizlik sonucu bireye çevreden farklı bir bakış ile bakılmaya başlanır. Yani kaygılı insanlar çevrelerine güvensizlik verdiği için insanlarda iletişim kurmak istemezler (Oral, ve Dağlı, 1999). Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci iletişimi iyi olmalıdır. Öğretmen ya da öğrencide iletişim eksikliği olması halinde etkili sınıf yönetimi olmaz. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişim olması gereklidir. Etkili bir iletişim olursa kaygıyı azaltır veya tamamen ortadan kaldırır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği ortamlarda motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin akademik başarısı da motivasyonunu artıran bir etmendir. Öğretmenlerin mesleklerine olan istek ve arzuları, sınıflarını etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci öğretmen iletişiminin düzgün olması ve öğretmenin sınıfta etkili zaman kullanması gibi nedenler öğretmenin motivasyonlarını artırmaktadır. Bunların tam tersi ise öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine ve kaygılanmalarına sebebiyet vermektedir (Cüceloğlu, 2009).

Problem Çözme Becerisi

Problem, kişinin kafasını karıştıran, ona zıt bir durum yaratan ve inancı silikleştiren her şeydir. Kişi amacına ulaşmaya gayret ederken engellenme ile muhatap olması ve bir çatışma yaşaması durumu olarak aktarılmaktadır (Güçlü, 2003). “Problem ulaşılmak istenen bir amacın gerçekleşmesini engelleyen etmenlerin tamamı olarak ifade eder (Cüceloğlu, 2009). Problemler, kişisel ve herkesçe farklı algılanan ve değerlendirilen bir özelliği içerisinde barındırmaktadır. Herhangi birisi için normal bir problem çok önemli ve büyük bir problem olarak değerlendirilen bir durum olabilmektedir. Genel olarak herhangi bir konudaki durumun problem olarak değerlendirilmesinin sebepleri; daha önce karşılaşılmamış, aşına olunmayan bir güçlük, terslik, engel ya da zıtlığı taşıyor olması ve belirsizlik yaratmasıdır (Nezu, Nezu ve D’zurilla 2007).

Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin çok hızlı ilerlemesi, bilimdeki gelişmelerin de hızını artırmaktadır. Bu gelişim ve değişim kişilerin ihtiyaçlarını da değiştirmiş ve fazlaştırmıştır. Gelişen ve değişen dünya düzeninde insanlar kişisel gelişimlerine daha çok para, emek ve zaman ayırmışlardır. Toplamların ilerlemesi de kişilerin gelişimiyle birlikte kendini göstermiştir. Bu ilerleme ve gelişme toplumların ve onu oluşturan her bir ferдин problemlerini çözme becerileri ile de yakın ilişkilidir (Çağatay, 2020). Bu sebeple toplumu oluşturan her bir

ferdin yaşantı içerisinde gerçekleşen olağandışı tüm durumlarda yansıtıcı düşünme mekanizmasını ve problem çözme becerilerini de geliştirmeleri gereken bir düzeni gerektirmektedir (Göksün ve Kurt, 2017).

İnsanların hayatları süresince öğrenip geliştirdiği bir beceri olan problem çözme süreci doğuştan gelmemektedir (Atan vd., 2018). Yaşantımız sürecinde problemlerle karşı karşıya gelmemek mümkün değildir. Problemsiz bir hayat değil de karşılaştığımız problemleri nasıl çözeceğimizi bilerek hareket etmek yerinde bir davranıştır. Problem çözmede yaşanan en büyük sorun kişinin bu konuda isteksiz olması, adım atmaması ve pasif kalmasıdır. Problem çözme sürecinin en önemli unsurları olarak Bingham, (2004) şunları sıralamıştır: Etkili bir problem çözme sürecinde kişilerin problemi çözeceklerine dair inançlarının olması etkili unsurdur ve bu kapsamlı bir zamanı almaktadır. Etkili problem çözmede öncelikle problemin fark edilmesi, oluşan stres ya da gerginliğin gerekli emek ve gayretle bir çözüme ulaştırılma süreci vardır. Problemleri kişiyi geliştiren, ileriye taşıyan değerli bir fırsat olarak görmesi önemlidir. Bu süreçte özgüven ve cesaret süreci başlatmak için en önemli başlangıç unsurlarıdır. Etkili problem çözme zor durumu ortadan kaldırma maksadıyla tecrübe, yaşantı ve imgeleri onlardan yararlanacak şekilde ortaya çıkarmak ve bir araya getirmektir ve öğrenilip geliştirilmesi adına enerji, gayret, zaman, uygulama gerektiren irade, his, yaratıcılık ve fiili bünyesinde bulunduran bir beceridir. Problem çözme sürecinde hedeflenen neticelere ulaşmak için kişilerin farklı bakış açıları olmalı, yaratıcı düşünmek, hızlı ve etkili kararlar alabilmek önemli faktörlerdir (Kalaycı, 2001).

Hayatın içerisinde edinilen bilgi ve tecrübe, problemleri çözmeyi kolaylaştıran önemli bir unsurdur (Ulupınar, 1997). İnsan edindiği tecrübe ve yaşantıları yerinde ve doğru kullanırsa daha kolay bir problem çözme süreci elde eder. Cüceloğlu (2009) problem çözmede yaşanacak zorlukları şöyle sıralamıştır: İnsanlar problem çözme ihtiyacı hissettiğinde ön bilgi ve deneyimlerini kullanır, bu ön bilgi ve deneyimler problemi çözmeyi kolaylaştırdığı gibi engel ve zorluklarda oluşturabilir. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir: Olumlu deneyimler yaşayan kişilerin gelecekte yaşanacak problemleri algılayış şeklini etkilemektedir. Başarılı neticeler alınan deneyimlerdeki çözüm stratejilerini kişi bir daha kullanma yolunu seçerken başarısız neticelerde ise kişi aynı strateji ve bakış açısını denemeyecek daha başka yollar seçmenin gayretini taşıyacaktır. Bu noktada öğretmenlerin iyi problem çözme becerilerine sahip olmaları eğitime katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak okuyuculara farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesi ve zayıf kalan hususlarda yol göstermesi beklenmektedir. Alan yazında sınıf yönetimi kaygısı ve problem çözme kavramlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın ilgili alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın problemini “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda ise aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyine ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerine ilişkin; cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri düzeylerine ilişkin; cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarını yönetirken yaşadıkları kaygı düzeyleri ve problem çözme kabiliyetleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamaya çalışılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma, bazı ilişki çeşitleri ya da çeşitlerin hangi noktaya kadar var olduğunu tespit etmeye çalışır. Bu yaklaşım, hedeflenen verinin toplanması noktasında araştırmacının herhangi bir müdahalesinin olmamasını zorunlu kılar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017;; Creswell, 2020; Karasar, 2020).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinin merkez ilçelerinde görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde toplam 2282 sınıf öğretmeninin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın örneklemini ise olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından önerilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucuna göre 2282 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının yaklaşık olarak 354 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 382 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Analiz çalışmasında değerlendirmeye dâhil edilen öğretmenlere ait bazı demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine Ait Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	246	64.4
	Erkek	136	35.6
Öğrenim Durumu	Lisans	312	81.7
	Lisansüstü	70	18.3
	0-9 Yıl	73	19.1
Mesleki Kıdem	10-19 Yıl	154	40.3
	20+ Yıl	155	40.6
Toplam		382	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örneklemini içerisinde bulunan öğretmenlerin 246’sı kadınların, 136’sı erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların 73’ü 0-9 yıl arasında, 154’ü 10-19 yıl arasında, 155’i 20 yıl ve üzeri görev süresi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların 312’si lisans mezunu, 70’inin ise yüksek lisans mezunu olduğu saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği: Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek formundaki maddeler 5’li Likert tipindedir. Ölçekte 23 madde bulunmakta olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin güvenirliği belirlemek adına yapılan analizler sonucunda cronbach alpha katsayıları zaman yönetimi kaygısı boyutu için .916, motivasyon kaygısı için .960, iletişim kaygısı boyutu için .979 ve ölçeğin toplamı için .978 bulunmuştur. Bu değerlere bakılınca ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2003).

Problem Çözme Envanteri: Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu envanterin amacı problemlere genel olarak nasıl tepki gösterildiğini belirlemektir. Envanter formundaki maddeler 6’lı Likert tipindedir. Envanterde 35 madde bulunmakta olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Envanter altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için envanterin güvenirliği belirlemek adına yapılan analizler sonucunda cronbachalpha katsayıları aceleci yaklaşım boyutu için .807, düşünen yaklaşım boyutu için .863, kaçınan yaklaşım boyutu için .783, değerlendirici yaklaşım için .820, kendine güvenli yaklaşım boyutu için .860, planlı yaklaşım boyutu için .811 ve envanterin toplamı için .816 bulunmuştur. Bu değerlere bakılınca envanterin güvenilir olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2003).

Bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan 382 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarını devlet okullarında uygulayabilmek için Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan izinler temin edilmiştir. Ölçek sahiplerinden gerekli izinler e-posta yolu ile alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gerekli olan izinler alındıktan sonra öğretmenleri görev yaptıkları okullarda ziyaret ederek, öğretim faaliyetlerini

aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak eğitim- öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde ölçekler uygulanılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu tespit ederek iki değişken arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda hangi testlerin kullanılacağına dair yapılan normallik testi sonuçları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Problem Çözme Envanteri ve Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeğine Dair Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Problem Çözme Envanteri	Aceleci Yaklaşım	-.632	.795
	Düşünen Yaklaşım	1.006	1.300
	Kaçıngan Yaklaşım	-.1052	1.386
	Değerlendirici Yaklaşım	.959	1.102
	Kendine Güvenli Yaklaşım	.819	.799
	Planlı Yaklaşım	1.190	1.443
	Problem Çözme Envanteri	.445	-.233
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Zaman Yönetimi Kaygısı	-.258	-.626
	Motivasyon Kaygısı	-.538	-.569
	İletişim Kaygısı	-.537	-.959
	Sınıf Yönetimi Kaygısı	-.506	-.633

Tabachnick ve Fidell, (2013) verilerin normal dağılım göstermeleri için çarpıklık-basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaya ait verilerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilebilir. Elde edilen verileri analiz ederken tanımlayıcı istatistiksel metotlar yani standart sapma, aritmetik ortalama ve yüzdelik oranlar kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip ölçeklerin analizinde parametrik olan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; iki kategorili değişkenlerde bağımsız örnek t-testi ve iki kategoriden fazla değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için Post Hoc (Bonferroni) analiziyapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ortaya koymak amacıyla verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Zaman Yönetimi Kaygısı	382	3.25	1.103
Motivasyon Kaygısı	382	3.55	1.113
İletişim Kaygısı	382	3.50	1.298
Toplam	382	3.47	1.097

Tablo 3 incelendiğinde bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygısı ölçeğine ilişkin toplam puana bakıldığında aritmetik ortalama 3.47 ve sahip olduğu aralığın ise “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “Zaman Yönetimi Kaygısı” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 3.25 ve sahip olduğu aralık ise “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. “Motivasyon Kaygısı” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 3.55 ve sahip olduğu aralık ise “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. “İletişim Kaygısı” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 3.50 ve sahip olduğu aralık ise “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Kadın	246	3.32	1.08	380	1.475	.141
	Erkek	136	3.14	1.13	380		
Motivasyon Kaygısı	Kadın	246	3.61	1.08	380	1.509	.132
	Erkek	136	3.43	1.17	380		
İletişim Kaygısı	Kadın	246	3.53	1.28	380	.700	.485
	Erkek	136	3.43	1.32	380		
Toplam	Kadın	246	3.52	1.07	380	1.216	.225
	Erkek	136	3.38	1.15	380		

Tablo 4 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Lisans	312	3.30	1.09	380	1.893	.059
	Lisansüstü	70	3.03	1.16			
Motivasyon Kaygısı	Lisans	312	3.62	1.09	380	2.606	.010*
	Lisansüstü	70	3.23	1.18			
İletişim Kaygısı	Lisans	312	3.54	1.28	380	1.505	.133
	Lisansüstü	70	3.29	1.36			
Toplam	Lisans	312	3.53	1.07	380	2.140	.033*
	Lisansüstü	70	3.22	1.20			

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 5 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre *Motivasyon Kaygısı* boyutunda ve *Toplam* puanda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılıklara bakıldığında Lisans öğrenimine sahip sınıf öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Post-Hoc (Bonferroni)	Eta-Kare
Zaman Yönetimi Kaygısı	1-9 Yıl	73	3.45	.99	1.574	.209		
	10-19 Yıl	154	3.24	1.09				
	20+ Yıl	155	3.17	1.16				
Motivasyon Kaygısı	1-9 Yıl	73	3.74	.96	3.904	.021*	20+Yıl<1-9Yıl 20+Yıl<10-19 Yıl	.02
	10-19 Yıl	154	3.64	1.08				
	20+ Yıl	155	3.36	1.19				
İletişim Kaygısı	1-9 Yıl	73	3.73	1.05	3.406	.034*	20+Yıl< 1-9 Yıl	.02
	10-19 Yıl	154	3.58	1.29				
	20+ Yıl	155	3.30	1.38				
Toplam	1-9 Yıl	73	3.68	.92	3.690	.026*	20+Yıl< 1-9 Yıl 20+Yıl<10-19 Yıl	.02
	10-19 Yıl	154	3.55	1.09				
	20+ Yıl	155	3.30	1.16				

p<.05*, p<.01**

Tablo 6 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre *Motivasyon Kaygısı*, *İletişim Kaygısı* ve *Toplam* puanda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılıklara baktığımız zaman 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme düzeylerine ilişkin verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Problem Çözme Envanterine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Aceleci Yaklaşım	382	4.31	.787
Düşünen Yaklaşım	382	2.30	.863
Kaçınan Yaklaşım	382	5.13	.882
Değerlendirici Yaklaşım	382	2.34	1.002
Kendine Güvenli Yaklaşım	382	2.36	.877
Planlı Yaklaşım	382	2.26	.884
Toplam	382	2.62	.510

Tablo 7 incelendiği zaman bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme envanterine ilişkin toplam puana bakıldığında aritmetik ortalama 2.62 ve sahip olduğu aralık ise “Çoğunlukla Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Elde edilen puanların düşük olması problem çözme becerilerinde olumlu olarak yorumlanması sebebiyle buradan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Aceleci Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 4.31 ve sahip olduğu aralık ise “Arada Sırada Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Buradan sınıf öğretmenlerinin “Aceleci Yaklaşım” alt boyutunun düzeyi için “biraz düşük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Düşünen Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2.30 ve sahip olduğu aralık ise “Çoğunlukla Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Buradan sınıf öğretmenlerinin “Düşünen Yaklaşım” alt boyutunun düzeyi için “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Kaçınan Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 5.13 ve sahip olduğu aralık ise “Ender Olarak Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Buradan sınıf öğretmenlerinin “Kaçınan Yaklaşım” alt boyutunun düzeyi için “düşük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirici Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2.34 ve sahip olduğu aralık ise “Çoğunlukla Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur.

Buradan sınıf öğretmenlerinin “Değerlendirici Yaklaşım” alt boyutunun düzeyi için “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2.36 ve sahip olduğu aralık ise “Çoğunlukla Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Buradan “Kendine Güvenli Yaklaşım” boyutunun düzeyi için “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlı Yaklaşım” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2.26 ve sahip olduğu aralık ise “Çoğunlukla Böyle Davranırım” düzeyinde bulunmuştur. Buradan sınıf öğretmenlerinin “Planlı Yaklaşım” alt boyutunun düzeyi için “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kadın	246	4.35	.71	380	1.440	.151
	Erkek	136	4.23	.91			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	246	2.26	.82	380	-1.138	.256
	Erkek	136	2.37	.93			
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	246	5.16	.83	380	.895	.371
	Erkek	136	5.08	.98			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	246	2.31	.95	380	-.798	.426
	Erkek	136	2.40	1.09			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	246	2.32	.80	380	-1.439	.151
	Erkek	136	2.45	1.00			
Planlı Yaklaşım	Kadın	246	2.21	.82	380	-1.395	.164
	Erkek	136	2.34	.99			
Toplam	Kadın	246	2.59	.49	380	-1.658	.098
	Erkek	136	2.68	.55			

Tablo 8 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Aceleci Yaklaşım	Lisans	312	4.30	.77	380	-.518	.605
	Lisansüstü	70	4.36	.85			
Düşünen Yaklaşım	Lisans	312	2.30	.85	380	-.044	.965
	Lisansüstü	70	2.31	.93			
Kaçıngan Yaklaşım	Lisans	312	5.16	.82	380	1.269	.205
	Lisansüstü	70	5.01	1.11			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	312	2.34	1.00	380	-.183	.855
	Lisansüstü	70	2.36	1.02			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	312	2.38	.88	380	.664	.507
	Lisansüstü	70	2.30	.88			
Planlı Yaklaşım	Lisans	312	2.26	.89	380	.300	.765
	Lisansüstü	70	2.23	.88			
Toplam	Lisans	312	2.63	.51	380	.216	.829
	Lisansüstü	70	2.61	0,52			

Tablo 9 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Post-Hoc (Bonferroni)	Eta-Kare
Aceleci Yaklaşım	1-9 Yıl	73	4.25	.92	1.036	.356		
	10-19 Yıl	154	4.27	.74				
	20+ Yıl	155	4.38	.76				
Düşünen Yaklaşım	1-9 Yıl	73	2.38	.95	1.124	.326		
	10-19 Yıl	154	2.34	.88				
	20+ Yıl	155	2.22	.80				
Kaçıngan Yaklaşım	1-9 Yıl	73	5.05	1.00	2.851	.059		
	10-19 Yıl	154	5.04	.85				
	20+ Yıl	155	5.26	.84				
Değerlendirici Yaklaşım	1-9 Yıl	73	2.39	1.11	.507	.603		
	10-19 Yıl	154	2.38	.97				
	20+ Yıl	155	2.28	.99				
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-9 Yıl	73	2.41	1.06	4.518	.012*	20+ Yıl<10-19 Yıl	.02
	10-19 Yıl	154	2.50	.85				
	20+ Yıl	155	2.21	.78				
Planlı Yaklaşım	1-9 Yıl	73	2.35	1.04	2.704	.068		
	10-19 Yıl	154	2.34	.88				
	20+ Yıl	155	2.13	.79				
Toplam	1-9 Yıl	73	2.66	.56	2.386	.093		
	10-19 Yıl	154	2.68	.50				
	20+ Yıl	155	2.56	.49				

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 10 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre *Kendine Güvenli Yaklaşım* boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılıklara baktığımız zaman 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanlarının 10-19 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Zaman Yönetimi Kaygısı	Motivasyon Kaygısı	İletişim Kaygısı	SYK Toplam
Aceleci Yaklaşım	r=-.015 p=.763	r=.003 p=.959	r=.034 p=.513	r=.016 p=.761
Düşünen Yaklaşım	r=.070 p=.173	r=.027 p=.600	r=.017 p=.744	r=.032 p=.539
Kaçınan Yaklaşım	r=-.031 p=.544	r=-.036 p=.481	r=-.015 p=.772	r=-.027 p=.593
Değerlendirici Yaklaşım	r=.055 p=.283	r=.038 p=.454	r=.027 p=.593	r=.039 p=.447
Kendine Güvenli Yaklaşım	r=.086 p=.094	r=.025 p=.625	r=.005 p=.928	r=.027 p=.594
Planlı Yaklaşım	r=.118* p=.021	r=.106* p=.039	r=.074 p=.151	r=.101* p=.049
PÇE Toplam	r=.093 p=.068	r=.058 p=.258	r=.025 p=.624	r=.052 p=.308

p<.05*, p<.01**

Tablo 11’de verilen bilgilere baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi olan *Planlı Yaklaşım* ile *Zaman Yönetimi Kaygısı*, *Motivasyon Kaygısı* ve *Sınıf Yönetimi Kaygısı Toplamı* arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan sınıf öğretmenlerinin planlı yaklaşım algı düzeyleri arttıkça zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve sınıf yönetimi kaygısı algı düzeyleri de artmaktadır ya da tam tersi planlı yaklaşım algı düzeyleri azaldıkça zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve sınıf yönetimi kaygısı algı düzeyleri azalmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu tespit ederek iki değişken arasındaki olası ilişkiyi tespit etmeyi hedefleyen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Zaman yönetimi kaygısı boyutu orta düzeyde; motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı boyutlarına ait algı düzeyleri yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazı incelendiği zaman Gezen (2021) ve Özkul (2021) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini yüksek olduğunu bulmuşlardır. Önder ve Önder Öz, (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeylerini düşük bulmuşlardır. Üredi ve Başduvar, (2017) ise sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini incelerken sınıf sürecine ait kaygı düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada Sadık ve Nasırcı (2019) öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini düşük düzeyde bulmuşlardır. Bu durum öğretmen mesleğinin kaygı düzeyi yüksek olan mesleklerden biri olduğunu doğrular niteliktedir (Cook, 2001; Gezen, 2021; Heflin ve Bullock, 1999). Alanında tecrübeli öğretmenler sınıf yönetimi konusunda daha yetenekli ve daha işlevseldirler (Dinçer ve Akgün, 2015; Özata, 2004; Sadık ve Nasırcı, 2019; Türnüklü, 2000). Ülkemizde öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimizde ki en büyük sorunların başında gelmekte ve halen çözüm bekleyen bir durumdur (Abazoğlu, Yıldırım, ve Yıldızhan, 2016). Gezen (2021) ise öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin yüksek çıkmasını, “öğretmenlerin üniversitede iyi bir akademik eğitim almadıkları, mezun oldukları fakülte türü veya yeterli tecrübeye ulaşamamış olmaları” gibi değişkenlerin sebep olabileceğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğretmenin kadın veya erkek olmasından bağımsız olduğu söylenebilir. Aynı ortam ve şartlarda eğitim gören

öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğu düşünülebilir. İlgili alan yazı incelendiği zaman öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır (Gezen, 2021; Üredi ve Başduvar, 2017). İlgili literatür tarandığı zaman kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az kaygılı oldukları sonuçlarına da ulaşılmıştır (Erol, 2006; Sadık ve Nasırcı, 2019; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Zembat vd., 2017).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ölçek genelinde ve motivasyon kaygısı boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklara baktığımızda lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeyleri lisansüstü sınıf öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çar (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının öğrenim durumu değişkeninden bağımsız olduğunu tespit etmiştir. Yine literatürde bulunan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği gözlemlenmiştir (Merey ve Taşkın, 2018; Özçakır, 2017). Bu bağlamda literatürde, elde edilen bu sonucu destekleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmada farklı sonuçların bulunmasında seçilen örneklem etkisi olduğu söylenilebilir. *Zaman Yönetimi Kaygısı* ve *İletişim Kaygısı* boyutlarına ait öğretmen algılarına baktığımızda ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ölçek genelinde ve *motivasyon kaygısı* ve *iletişim kaygısı* boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Burada anlamlı farklılıklara baktığımızda 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda daha çok tecrübeye sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çar (2021) yapmış olduğu araştırmasında “beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği” sonucuna ulaşmıştır. *Zaman yönetimi kaygısı* boyutunda ise mesleki kıdeme göre dağılımlarda farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri toplam puanı yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ait düzeylere baktığımızda *aceleci yaklaşım* biraz düşük, *düşünen yaklaşım* yüksek, *kaçıngan yaklaşım* düşük, *değerlendirici yaklaşım* yüksek, *kendine güvenli yaklaşım* yüksek ve *planlı yaklaşım* yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerileri genel olarak bütün boyutlarda yüksek olduğu; problem çözmede en çok “Planlı Yaklaşım” en az ise “Kaçıngan Yaklaşım” yöntemini benimsedikleri görülmektedir. İlgili alan yazı incelendiği zaman farklı öğretmen branşları üzerinde gerçekleştirilen benzer çalışmalarda da öğretmenlerin bütün problem çözme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir (Bars, 2016; Çetin, 2011; Çınar vd., 2009; Düzgün, 2011; Gürer, 2021; İnan, 2015; İnel vd., 2011; Oğuz, 2017; Tavlı, 2009; Öncü, 2019). Bu bağlamda araştırma sonunda elde edilen bulguların literatür ile benzer sonuçlar içerdiğini söylenebilir. Bunların yanında öğretmenlerin problem çözme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını bulan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Anık, 2018; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Karabulutlu vd., 2011). Ancak Demircan (2018) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin “düşük” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin toplamda ve boyut bazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ister kadın olsun ister erkek problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. İlgili alanyazına bakıldığında Anık (2018), Bal (2011), Gürer (2021) ve Temel ve Ayan (2015) benzer sonuçlar buldukları görülmüştür. Gürer (2021), bu farklılaşmamanın sebebini kadınların iş hayatına karışmasıyla erkeklerle eşit rolleri üstlenmesini ve yaşamda aynı sorumlulukları almasını sonucunda aradaki farkın yok olduğunu belirtmektedir. Okul içerisinde aynı ortamı paylaşan öğretmenlerin problemler karşısında aynı tepkileri ve çözüm yollarını sergilemeleri doğaldır. Buna ilaveten aynı eğitimden geçen erkek ve kadın öğretmenlerin benzer problem çözme becerileri göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin toplamda ve boyut bazında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin mezuniyetlerinin ister lisans ister lisansüstü olması problem çözme becerilerinde herhangi bir anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. İlgili alan yazı incelendiği zaman farklı branşa sahip öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmektedir (Ertuğrul, 2020; Gürer, 2021; Karaca, Aral ve Karaca, 2013; Öncü, 2019; Özgenel ve Bozkurt, 2019; Özgül, 2009; Temel ve Ayan, 2015). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar literatürdeki çalışmalar ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Bal (2011) tarafından yapılan çalışmada “öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenim

düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği, lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlerle kıyaslandığı zaman problem çözme becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu” bulunmuştur. Yine Tavlı (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışmalarda elde edilen bu farklılıkların sebebini seçilen örneklemin yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin toplamda ve boyut bazında mesleki kıdem değişkenine göre sadece kendine güvenli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Farklılıklara baktığımız zaman 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanlarının 10-19 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada 20 yıl ve üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutundaki görüşlerinin daha düşük olması onların lehine olan bir durumdur. Burada mesleki kıdemin fazlalığı elde edilen tecrübe neticesinde problemler karşısında daha özgüvenli olmalarını sağlamakta olduğu ifade edilebilir. İlgili alan yazı incelendiği zaman öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir (Anık, 2018; Arslan, 2019; Bal, 2011; Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009; Ertuğrul, 2020; Güner, 2021; İnan, 2015; Temel, 2015; Karaca ve diğerleri, 2013; Kesgin, 2006; Serin, 2006; Sesli, 2013; Özgenel ve Bozkurt, 2019; Özgül, 2009; Yılmaz, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin problem çözme envanterinin “Planlı Yaklaşım” alt boyutuna ait algı düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygı ölçeğinin “Zaman Yönetimi Kaygısı” alt boyutuna ait algı düzeyleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan sınıf öğretmenlerinin planlı yaklaşım algı düzeyleri arttıkça zaman yönetimi kaygısı algı düzeyleri de artmaktadır ya da tam tersi planlı yaklaşım algı düzeyleri azaldıkça zaman yönetimi kaygısı algı düzeyleri azalmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme envanterinin “Planlı Yaklaşım” alt boyutuna ait algı düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygı ölçeğinin “Motivasyon Kaygısı” alt boyutuna ait algı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan sınıf öğretmenlerinin planlı yaklaşım algı düzeyleri arttıkça motivasyon kaygısı algı düzeyleri de artmaktadır ya da tam tersi planlı yaklaşım algı düzeyleri azaldıkça motivasyon kaygısı algı düzeyleri azalmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme envanterinin “Planlı Yaklaşım” alt boyutuna ait algı düzeyleri ile “Sınıf Yönetimi Kaygısı” ölçeğinin geneline ait algı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan sınıf öğretmenlerinin planlı yaklaşım algı düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi kaygısı algı düzeyleri de artmaktadır ya da tam tersi planlı yaklaşım algı düzeyleri azaldıkça sınıf yönetimi kaygısı algı düzeyleri azalmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek düzeyde ve problem çözme becerileri de yüksek düzeyde bulunmuştur. Eğitim ortamlarında nitelikli eğitim çıktıları oluşmasında öğretmenlerin rolleri önem arz etmektedir. Eğitim hayatının akademik olarak başlangıcı sayılan ilkokullarda sınıf öğretmenleri öğrencilerin eğitim hayatlarının temellerini inşa etmede görevlidirler. Temeli sağlam olan bir yapı güçlü bir şekilde ilerleyecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetimindeki her türlü davranışları eğitim çıktılarına etkilemektedir. Sınıf yönetimindeki kaygı ve problem çözme yetenekleri önemli olan davranışlardandır. Sınıf yönetiminde ki yüksek olan kaygı düzeyini azaltmak nitelikli öğrenmeleri artıracığı söylenebilir. Sınıf yönetimindeki kaygı ve problem çözme becerileri arasında az da olsa bir ilişki bulunmuş olup bu iki kavramın eğitim için önemi göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Eğitim kurumlarında öğretmen faktörünün önemini göz önünde bulundurursak sınıf içerisinde öğretmenin kaygı düzeyinin yeterli düzeyde olması nitelikli eğitim çıktılarının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yüksek olan sınıf yönetimi kaygı düzeyini gerekli seviyeye düşürmek için atılacak adımların tespit edilip uygulanmaya geçilebilir. Araştırma sonucunda mesleki kıdemleri daha yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Artan tecrübeler doğrultusunda sınıf yönetimi kaygı düzeyi düşük olan daha kıdemli öğretmenleri düşündüğümüzde okuldaki zümre çalışmalarında daha tecrübeli olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, yetenek ve tecrübelerini diğer öğretmenlere aktarmasıyla diğer öğretmenlere destek sağlayabilir. Bu noktada zümre başkanlarının daha tecrübeli olan öğretmenlere verilmesi bu işi kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 6(20), 283-299.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multi variate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26, 101-126.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Arslan, V. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Atan vd., . (2018). *Farklı branşlardaki sporcuların atılganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. 3. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- Bingham, A. (1971). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Buluç, B., Sulak, S. E., & Serin, M. K. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2).
- Büyükkaragöz, S. (1994). *Genel öğretim metodları*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34 (4), 203- 213.
- Creswell, J. W. (2020). Arastırma deseni, nitel, nicel ve karma yontem yaklaşımları “(SB Demir Trans.).[Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed method sapproaches.]. *Ankara: Egiten Kitap. Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 185-204.
- Cüceloğlu, D.(2009). *İnsan ve davranış*.2. Basım, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- Çağatay, E. (2020). *İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çar, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, E. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.

- Dağ, İ.(1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Dergisi*, 6, 167-174.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirtaş, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Denizel, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 85-108.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177).
- Dönmez, B. (2017). Saygın öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış*, 13(41), 22-41.
- Düzgün, Z. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erişen, Y. (2004). *Eğitimin felsefi temelleri*. İlk Günden Başöğretmenliğe (içinde) Prof. Dr. Ş. Şule Erçetin (Ed). Asil Yayınları, Ankara.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertuğrul, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gezen, H. (2021, June). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Biruni University 1st International Congress on Teaching and Teacher Education full-text Proceedings Book Icotte2021 11-12 June 2021* (p. 60).
- Göksün, D. O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 15-25.
- Gürer, G. (2021). “Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Haser, C. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 293-307.
- Heflin, J. ve Bullock, L. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.
- Heppner, P.P. ve Petersen, C.H., (1982). The development and implications of a personal problem – Solving Inventory. *Journal Of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- İnan, G. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekâ ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnel, D., Evrekli, E. & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 29(29), 167-178.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamalar*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.

- Karaca, N. H., Aral, N., & Karaca, L. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 67-74.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi (35. Baskı)*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karip, E.(2003). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Merey, Z. ve Taşkın, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri üzerine bir araştırma. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 103-112.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'zurilla, T. J. (2007). Solving life's problems. *New York, US*.
- Ocaktan, M. E., Keklik, A., & Meltem, Ç. Ö. L. (2002). Abidinpaşa sağlık grup başkanlığı'na bağlı sağlık ocaklarında çalışan sağlık personelinde Spielberger durumculuk ve sürekli kaygı düzeyi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1).
- Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Oğuzkan, F. (1988). *Orta dereceli okullarda öğretim, amaç ilke, yöntem ve teknikler*. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24(254), 18-24.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Önder, E. ve Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxiety level of pre-service teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 645.
- Özata, O. (2004). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: düzce ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2019). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Malatya.
- Özkul, R. ve Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Sadık, F. ve Nasırcı, H. (2019). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 109-131.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 80-88.

- Sesli, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sharay, T. P. (2019). Peculiarities of educators' emotional burnout in preschool educational institutions depending on the length of Professional experience. VI *International Forum on Teacher Education: Proceedings* (IFTE-2019), 1181-1189.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırma Dergisi*, 6/(10), 117-135.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2013). *Using multi variate statistics* (6. Baskı). Pearson Education Limited.
- Taşgın, S. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Dergisi*, 14(2), 679-786.
- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, V. ve Ayan, V., (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17 (29), ss. 70-76.
- Temel, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Trabzon.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(23), 449- 466.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Üredi, L. ve Başduvar, L. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 57-71.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *Bildiri özeti.*
- Wuepper, D., & Lybbert, T. J. (2017). Perceived self-efficacy, poverty, and economic development. *Annual Review of Resource Economics*, 9, 383-404.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yavuz, N. (2013). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan okul yönetirlerinin problem çözmedeki yeterlilikleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetim ve yaklaşımları. Ramazan Arı & Engin Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.