T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİ KAYNAKLI SOSYAL STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Veysi ERZEN

DİYARBAKIR-2020

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİ KAYNAKLI SOSYAL STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Veysi ERZEN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY

DİYARBAKIR-2020

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Veysi ERZEN tarafından yapılan "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı	Adı Soyadı	
Başkan :	Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK	.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 08/07/2020

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2020

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Veysi ERZEN
08 /07/2020

ÖN SÖZ

Eğitim, bir ülkenin gelişmesine öncülük eden en önemli kurumdur. Bu kurumda baş rol oynayan öğretmenlerin verimli çalışması, karşılaştıkları problemleri çözebilmesi hayati önem taşımaktadır. Tüm bireyleri olduğu gibi öğretmenleri de olumsuz etkileyen yüksek düzeyde stres, öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemekte sosyal ilişkilerine zarar vermektedir. Öğretmenlerin sosyal streslerinin kaynağı incelendiğinde en büyük payın öğrenci kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişki incelenerek verimli bir eğitim ortamı sağlamaya katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimi ve bu araştırma sürecinde değerli görüşlerinden ve desteklerinden her zaman yararlandığım bazı isimleri anmak istiyorum. Öncelikle değerli önerileri, tükenmez sabrı, yapıcı eleştiri ve geri dönütleri ile her zaman desteğini hissettiğim çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a, Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya, tez yazım sürecindeki katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa İLHAN'a ve Araş. Gör. Serpil ÇELİKTEN'e ve jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK'e ve hayatım boyunca olduğu gibi bu araştırmada da desteğini esirgemeyen amcam, aynı zamanda doktora öğrencisi Zahir ERZEN'e ayrıca bu araştırma anketlerine içtenlikle katılan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak bana manevi desteğini her zaman hisettiren değerli aileme özellikle annem Büşra ve eşim Tuğba'ya çok teşekkür ediyorum.

Veysi ERZEN

Diyarbakır- 2020

ÖZET

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ERZEN, Veysi
Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY
Temmuz-2020, xi+97 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkiyi değişkenlere göre incelemektir. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Batman il merkezindeki liselerde çalışan öğretmenlerden basit seçkisiz yoluyla seçilen 621 öğretmen oluşturmaktadır. Veri analiz sürecinde betimsel istatistiklerle veri setinin doğruluğu kontrol edilmiş ve altı bireyin uç değer olduğu gözlenmiş. Böylelikle veri seti 615 olarak düzenlenmiştir ve veri setinde yer alan bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra grupların ortalama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik alt problemlere cevap vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklemler t- testinin kullanılması amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile Taddei, Contena, ve Venturini (2017) tarafından geliştirilen, İlhan ve Kinay (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği (ÖKSSÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, öğretmenlerin problem çözme beceri algıları cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamışken yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından ise farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stresleri cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemişken kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi, Stres, Sosyal Stres, Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres

ABSTRACT

Investigation of the Relationship Between Problem Solving Skills and Student-Related Social Stress of Teachers Working in High Schools

The aim of this study is to investigate the relationship between problem solving skills and student-related social stress of teachers working in high schools according to variables. The descriptive survey research design is used in this research. The sample of the study consists of 621 teachers working in high schools in Batman city center they are selected by simple random sampling. In the data analysis process, the accuracy of the data set is checked with descriptive statistics and it is observed that six individuals are extreme values. Thus, the data set is arranged as 615 and minimum, maximum, arithmetic mean and standard deviation values of the total scores of the individuals included in the data set are obtained and descriptive analyzes are conducted. After descriptive analysis, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test are used to respond to sub-problems in order to compare the mean scores of the groups. As data collection tools Problem Solving Inventory (PSI) which was used by Heppner and Petersen (1982) and adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner and the Teacher Social Stress Scale-Student Related (TSS-Sr) which was developed by Taddei, Contena and Venturi (2017) and adapted to Turkish by İlhan and Kinay (2018) are used. As a result of the research, no statistically significant difference is found between problem solving skills and student-related social stress of teachers. On the other hand, while teachers' perception of problem solving skills do not differ significantly in terms of gender, professional seniority, types of school and maritial status, they differ in terms of age and educational status. While no significant difference is found in terms of gender, age, types of school, educational status and martial status, a significant difference is found in terms of professional seniorty variable.

Keywords: Problem Solving, Problem Solving Skills of Teachers, Stress, Social Stress, Student Related Social Stress.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM iii
ÖN SÖZ iv
ÖZET v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
KISALTMALAR LİSTESİ xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları 6
1.6. Tanımlar 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. EĞİTİM 7
2.1.1. Eğitim Programı ve Öğeleri 8
2.1.1.1. Hedef 9
2.1.1.2. İçerik 10
2.1.1.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) 11
2.1.1.4. Sınama Durumları (Değerlendirme) 12
2.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ 13
2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Niteliği 14
2.2.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler 16
2.2.2.1. Okulun Çevresinden Kaynaklanan Problemler 16
2.2.2.2. Fiziki Çevreden Kaynaklanan Problemler 16
2.2.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinden Kaynaklanan Problemler 16
2.2.2.4. Öğrenciden Kaynaklanan Problemler 17
2.3. STRES 18

2.3.1. Stresin Belirtileri 20
2.3.2. Stresin Kaynakları 21
2.3.3. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri 22
2.3.4. Öğretmen Stresi ve Sosyal Stres 25
2.4. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ 26
2.4.1. Problem Çözme Yaklaşımları 31
2.4.1.1. Problem Çözme Yöntemleri 32
2.4.1.2. John Dewey'in Problem Çözme Yaklaşımı 33
2.4.1.3. Bingham'a Göre Problem Çözme Süreci 33
2.4.1.4. Mountrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi 33
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 34
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 35
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 39
2.5.1. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 46
3. YÖNTEM 47
3.1. Araştırma Modeli 47
3.2. Evren ve Örneklem 47
3.3. Veri Toplama Aracı 48
3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE) 48
3.3.2. Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği (ÖKSSÖ) 49
3.4. Verilerin Analizi 49
4. BULGULAR 53
4.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresleri ile Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular 53
4.2. İlişkiye İlişkin Bulgular 53
4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 54
4.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular 55
4.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular 56
4.6. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular 58
4.7. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular 59
4.8. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular 60
5. TARTIŞMA 62

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 71
6.1. Sonuçlar 71
6.2. Öneriler 71
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 71
6.2.2. AraştırmacılaraYönelik Öneriler 72
KAYNAKLAR 73
EKLER 89
ÖZGEÇMİŞ 97

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No Tablo Adı Sayfa No

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 47
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Düzeylerinin 7'li Likert Tipi Derecelendirme Ölçeğine Göre Ortalamaları 50
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Algı Düzeylerinin 6'lı Likert Tipi Derecelendirme Ölçeğine Göre Ortalama 50
Tablo 3.4. Levene Testi Sonuçları 51
Tablo 4.1. Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 53
Tablo 4.2. Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı 54
Tablo 4.3. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular 54
Tablo 4.4. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular 54
Tablo 4.5. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Puanlarına İlişkin Bulgular 55
Tablo 4.6. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşa Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerinin İncelenmesi 55
Tablo 4.7. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular 56
Tablo 4.8. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi 56
Tablo 4.9. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular 57
Tablo 4.10. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular 57
Tablo 4.11. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular 58
Tablo 4.12. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular 58
Tablo 4.13. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Puanlarına İlişkin Bulgular 59
Tablo 4.14. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerinin İncelenmesi 59
Tablo 4.15. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular 59
Tablo 4.16. Liselerde Görev Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi 60
Tablo 4.17. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular 60
Tablo 4.18. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi 61
Tablo 7.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Stres Değişkeninin Çarpıklık İncelemeleri 94
Tablo 7.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Basıklık İncelemeleri 94
Tablo 7.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Problem Çözme Değişkeninin Çarpıklık İncelemeleri 95
Tablo 7.4. Demografik Değişkenlere İlişkin Problem Çözme Değişkeninin Basıklık İncelemeleri 95

KISALTMALAR LİSTESİ

EBS : Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Belief Scale)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PÇY : Problem Çözme Yöntemi

PSI : Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory)

1. GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiş ayrıca araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde birey ve bireyi ilgili olan kurumlar sürekli bir gelişim ve değişim içerisindedir. İnsanoğlunun değer yargıları, yaşam biçimi, sorunları çağa uyarak değişmiş ve küreselleşmenin etkisi ile birlikte birbirilerini etkiler hale gelmiştir (Demir ve Arı, 2013: 110). Bu gelişim, değişim ve ilerlemenin sağlanmasında bir araç olarak kullanılmaya başlanan eğitim, toplumun kalkınması için en önemli enstrüman haline gelmiştir. Nitekim bir bireye ya da içinde bulunan topluma ait olan her bir dinamik, sadece eğitim sürecinin sonunda biçimlenip o bireye ve topluma katkı sağlayacak hale gelebilir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 370). Başka bir deyişle bir toplumun kalkınma düzeyi o ülkenin bireye sunduğu eğitim olanaklarıyla ölçülmektedir (Yaman, 2014: 1).

Eğitim ve öğretimin temelinde insan olduğu ve eğitimin en büyük yapı taşının öğretmenlik mesleği olduğu düşünüldüğünde, bu mesleğin sorunları ve çözümlerinin tespiti hayati önem arz ettiği açıktır (Demir ve Arı, 2013: 110). Öğretmenin sorunları ile eğitimin kalitesi arasında sağlam bir ilişki vardır. Eğitim ve öğretimin en önemli öğesi öğretmenlerdir. Bu yüzden eğitimin sorunları ile öğretmenler bağımsız düşünülemez, öğretmenin niteliği eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Uygun, 2011: 72).

İnsanların bugünü ve geleceğini hazırlayan eğitimde, öğretmen yalnızca bilgi aktarıcı değil aynı zamanda bilme ve yapabilme durumlarını kılavuzlar. Bilme ve yapabilme olaylarını kılavuzlamanın iki boyutu ise, uygun ortam sağlamak ve kolaylaştırmaktır. Öğretmenin buradaki rolü, dış çevrenin olumsuz durumlarından soyutlanmış olan okulda öğrenciye yol gösterme, güdüleme ve onların engelleri aşmasına yardımcı olmaktır (Tahiroğlu, 2006: 2). Yalnız öğretmenler bu önemli rollerini yerine getirirken okul içi ve okul dışı birçok problemlerle karşılaşmaktadır (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009: 216; Dağlı ve Han, 2017: 109). Fiziki sorunlar, meslektaşlar ile ilgili sorunlar, velilerle karşılaşılan sorunlar, öğrenciler ve yönetimle ilgili sorunlar vb. öğretmenlerin karşılaştığı başlıca sorunlardır (Dağlı ve Han, 2017: 109). Bunlar arasında en büyük paylardan biri şüphesiz öğrenci kaynaklı olan problemlerdir. Öğretmenler, ders çalışmayan, sınıfta işbirliğini reddeden, saldırgan davranışlar sergileyen sorunlu öğrencilerle çatışma yaşamaktadır. Kabadayılık, devlet malına zarar verme, hırsızlık vb. yıkıcı davranışlar

sergileyen öğrencilere karşı öğretmenler, toplumun kendisinden beklentileri ve baskılara karşı, duruma uyum sağlamak amacıyla stresli tepkiler sergilemektedir (Dunham, 1984). Bunların dışında öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, öğretmenleri ile ilgili iletişim sorunları, disiplin sorunları, öğretmenlerin streslerinin artmasına neden olan diğer etkenlerdir (Akpınar, 2008: 364).

Stresin fazlası bireyde duygusal ve fiziksel sıkıntılara yol açabilir, etkililiğinin azalmasına yol açar. Uzun süre devam eden yüksek düzeyli stres başka problemlerin doğmasına yol açar (Başaran, 1997, aktaran Demirtaş 2006: 50). Stres, başarıyı engelleyen en büyük engeldir, insanın ruhsal dünyasını engelleyen unsurların başında gelir (Değirmenci, 2016: 9, 10). Sosyal ve psikolojik açıdan da sorunlara neden olan stres, toplumun bir üyesi olan öğretmenlerin görevlerini sağlıklı bir şekilde yürütmelerine engel olmaktadır. Halbuki en stresli mesleklerden birine sahip olan öğretmenlerin eğitim amaçlarına ulaşması stressiz ve uygun bir ortamda yaşamalarına bağlıdır (Skovholt, Açıkgöz ve Açıkgöz, 1994: 35). Stresten uzak, huzurlu bir öğretmen daha etkili bir iletişim becerisine sahip olacaktır (Akpınar, 2008: 360). Çok çalışan ve stresli öğretmenler ise öğencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Nayolor, 2001: 14). Bu nedenle öğretmenlerde strese yol açan nedenleri ve bunun eğitime etkilerini incelemek hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de eğitiminin niteliğinin artmasını sağlayacaktır (Balaban, 2000: 6).

Kaya ve Alım (2015: 177-180)'a göre öğretmenlerin bazı stres kaynakları şunlardır:

- *Eğitim-öğretime ilişkin kaynaklar*: Öğrencilerin düşük başarı oranları, öğretmene karşı saygısızlık, hazırbulunuşluklarının düşük olması, derse karşı duyarsızlık başlıca stres kaynağıdır. Öğrenci dışında sınıfların kalabalık olması, öğretim programı ve değerlendirme ile ilgili sıkıntılar stresin diğer etkenleridir.
- *Öğretmenlik mesleğine ilişkin kaynaklar:* Düşük maaş sebebiyle ek iş yapmak zorunda kalınması, mesleğin toplum nezdinde değer kaybetmesi, okul içi ve okul dışı iş yükünün fazlalığı stres kaynaklarıdır.
- *Okula ilişkin ve kişisel kaynaklar:* Okul yöneticilerinin yanlı davranma, disiplin anlayışları, ödüllendirmede etik olmama ve olumsuz davranışları, diğer öğretmenlerin gruplaşmaları ve öğretmenlerin duygularını kontrol edememesi nedeniyle kırıcı olmaları strese neden olmaktadır.

Öğretmenlerin stresle doğrudan başa çıkmaları için önerilen bazı stratejiler şunlardır (Kyriaco, 2016: 87-112):

Aşırı Uyarılmayı engelleme: Stresle başa çıkmanın amacı stresi azaltarak tamamen bitirmek değildir. Uğraşmaya değer önemli aktiviteler mutlaka stres oluşturacaktır. Ayrıca bazı işlerde orta miktarda stresin olması şevk ve gayreti artıracağı için işin kalitesini artırır. Bu nedenle başa çıkmak için stres seviyesini belli bir düzeyde tutmak ve aşırı uyarılmayı engellemek gerekmektedir.

Doğrudan eylem stratejileri: Doğrudan hamle, hamle kabiliyetini ve yeteneğini artırmak, duruma uyum sağlamak, stres kaynağını ortadan kaldırmak ve meslektaşlarından yardım istemek doğrudan eylem stratejilerine örnek verilebilir.

Bir birey üzerinde stres varsa ve bunun nedeni bir üzüntü ise problemler artar. Öğretmen ve duygusallık birleştiğinde ve problemlere etkili çözme yolları üretildiğinde, kabul edilebilir bir düzeyde stres oluşacaktır ve tatmin edici eğitim-öğretim faaliyetleri sağlanacaktır (Abacı, 2006: 11). Düşük düzeyli stresin öğretmenlerin yeni çözüm yolları bulmada yararlı olduğu, yüksek düzeyde stresin ise öğretmenlerin bu yetilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Ataklı, 1996, aktaran Akpınar 2008: 360). Kaygı ve stres problem çözmenin öğrenilmesinde önemli rol oynamaktadır. Stres düzeyi yüksek olan bireylerde problem çözmeye odaklanmada zorluklar yaşadığı için çözüme ilişkin doğru düşünceler geliştirememektedir. Böyle olunca stres seviyeleri artmaya devam etmekte ve karşılaştıkları problemleri etkili çözememektedirler (Jerah, Hasija ve Malhotra, 1993, aktaran Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt 2001: 124.)

Problemlerle karşılaşan birey tek başına sorunların üstesinden gelmekte zorlanmakta ve yoğun stres yaşamaktadır. Günümüzde sosyal ilişkilerde azalma olduğu için kişilerde yalnızlık duygusu yaşanmaktadır. Bu problemlere çözüm üretmek için toplumun ve bireyin uygun çözüm yolları üretmede ortak hareket etmesi kısaca problem çözme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Genç ve Kalafat, 2007: 11).

Eğitimin asıl amacı, nerede nasıl davranacağını bilen ve günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözen bireyler yetiştirerek onları hayata hazırlamaktır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001: 121). Problem, insanların hayatları boyunca çok karşılaştıkları bir kelimedir. Birey çözmek zorunda olduğu bir çok problem durumu meydana gelmektedir. Bu ne yiyeceğine karar vermesi gibi basit bir problem olabileceği gibi çözülmediği zamanlar büyük sorunların ortaya çıkaracak ve insanların yaşamını olumsuz etkileyecek durumlar da olabilir (Arslan, 2005: 50). Problem, bir bireyin amacına ulaşmak için topladığı güçlerinin önüne çıkan engel olarak tanımlanır (Bingham, 1976: 7).

Problemin üç ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar (Kesgin, 2006: 35):

a) Problemle karşılaşan birey için bir güçlüğün bulunması,

b) Bireyin çözüme ihtiyaç duyması,

c) Kişinin daha önce karşılaşmadığı ve herhangi bir hazırlık yapmamış olmasıdır.

Problem çözme deneyimine sahip olan bireyler hedefe ulaştıracak araçları kısa zamanda belirlerler ve karmaşık problemleri gelişmiş ağları sayesinde çözme eğilimindedir. Oysa daha az deneyime sahip olanlar gereksiz ayrıntılara takılırlar (Senemoğlu, 2018: 539). Çünkü problem çözme deneyimlerine sahip bir bireyin geçmiş deneyimlerinden yararlanması mümkündür (Shewchuk vd., 2000: 728). Problem çözme, bir problemle karşılaşıldığında önceki öğrenmelerden de yararlanarak yeni duruma bir çözüm bulma sürecidir (Demirel, 2012: 114).

Öğretmenler mesleklerini icra ederken birçok problemle karşılaşmakta bunun sonucunda bazı stres durumları yaşamaktadırlar. Özellikle öğrenciden kaynaklanan stres yaşayan öğretmenler hem görevlerinde hem de sosyal yönden olumsuz etkilenmektedir. Öğrenci kaynaklı sosyal stres seviyelerinin makul düzeyde tutulması öğretmenlerin daha verimli ve etkili olmasını sağlayacaktır. Bunu sağlamanın en iyi yollarından biri problem çözme becerisine sahip olmaktır. Çünkü etkili problem çözme becerisine sahip olan öğretmenler öğrenci kaynaklı sosyal stresle daha iyi baş edebildiği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim, insan davranışlarını olumlu anlamda değiştiren ve bireyi geleceğe hazırlayan önemli bir araçtır. Bu aracın kullanıldığı kurumlar olan okullar ve okulların stratejik ögesi olan öğretmenlerin önemi yadsınamaz (Karadavut, 2005: 7). Öğretmenler görevlerini yerine getirirken birçok problemle karşılaşmakta ve bu durum onların stres düzeyini yakından ilgilendirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Liselerde görev yapan öğretmenlerin;

1. Problem çözme beceri algıları ve öğrenci kaynaklı sosyal stresleri ne düzeydedir?
2. Problem çözme beceri algıları ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. Problem çözme beceri algıları ve öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında;

   a) Cinsiyet,

   b) Yaş,

   c) Eğitim durumu,

   d) Medeni durum,

   e) Mesleki kıdem,

   f) Okul türü,

   değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günlük hayatımızın bir parçası haline gelen stres; beklentileri karşılamada zorluklar, verimli olma çabası, başarılı olma kaygısı vb. nedenlerle bireyi sürekli bir baskı halinde tutmaktadır (Avşarlıoğlu, 2016: 92). Öğretmenlik mesleği, Amerikan Stres Enstitüsünün yaptığı bir araştırmaya göre günlük hayattaki problemlerle başa çıkmada en zor meslekler arasında gösterilmiştir (Güler, Başpınar ve Gürbüz, 2001: 16).

Öğretmenlerde strese neden olan etkenler incelendiğinde en büyük stres kaynağı öğrencilerdir (Kyricou, 2016: 34). Stres; duygusal, zihinsel, fiziksel, ruhsal ya da sosyal olabilir. Sosyal belirtiler, diğer bireylerden soyutlanmak, başkasının hatasını bulmaya çalışmak, insanları sıkıntıya sokmak, randevulara geç kalmak ya da iptal etmek gibi belirtilerdir (Hergüner, 2008: 26). Öğrenciden kaynaklanan bu sosyal stresle yaşayan öğretmenler, görevlerini icra ederken zorlanmaktadır. Ancak problem çözme becerisine sahip olan öğretmenler bu yetiye sahip olmayan öğretmenlere göre stresle baş etme, sosyal streslerini yönetmede ne kadar başarılı oldukları önem arz etmektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hem öğretmen hem öğrenci hem de eğitim açısından yararlı olacaktır. Bu alanda sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması nedeniyle bu araştırmanın, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu alanda öneri geliştirmesi açısından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan liselerde görev

yapan öğretmenler ile,

2. Araştırmadaki bulgular, uygulanan "Problem Çözme Envanteri" ve "Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği" ölçeklerinin uygulanmasıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Katılımcıların ölçeklerdeki soruları içten ve samimi olarak cevaplamış oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onları istendik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi (Demirel, 2012: 105).

Problem: Problem, bir bireyin amacına ulaşmak için topladığı güçlerinin önüne çıkan engel (Bingham, 1976: 7).

Problem Çözme Becerisi: Çözümü gerektiren bir problemin farkına vararak belirleme, problemle ilgili değişkenleri dikkate alma, görevi tanımlama, çözüm için öneriler ya da işlemler geliştirme, öneriler ya da işlemleri ölçüt geliştirerek değerlendirme, uygun olan bir öneri ya da işlem yolunu seçme/karar verme, tüm aşamaları gözden geçirerek tutarsızlıkları ve işlemeyecek yönleri kestirme ve tüm sürecini değerlendirme davranışlarından oluşan üst düzey düşünme becerileri (Demirel, 2012: 114).

Stres: Beklenmeyen içsel ve dışsal olumsuz etkenlerin ruhsal dengeyi bozması (Değirmenci, 2016: 9).

Sosyal Stres: Sosyal durumlarda yaşanan rahatsızlık, sosyal ortamlarda ne yapacağını bilememek, olayları yönetememe korkusu ve strese neden olabilecek sosyal durumlardan kaçınmak (Watson ve Friend, 1969: 456).

Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres: Öğrencilerin olumsuz davranışları ve abartılı isteklerinin öğretmenler üzerinde neden olduğu gerginlik (Taddei vd., aktaran İlhan ve Kinay 2018: 599).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM

Toplumun kalkınmasında en önemli paya sahip olan eğitim, aynı zamanda bireylerin ilgi, bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Nitekim bir toplumun gelişmişlik düzeyi eğitim sistemiyle yakından ilgilidir (Uluğ, 1998: 153). Ulaşılmak istenen hedeflerin yapıtaşlarını yerleştirmek, toplumun amaçlara ulaşmasında ön ayak olacak kişi ve davranışları üretmek ve bunların önüne çıkabilecek engelleri, değer ve davranışları değiştirmek ancak eğitim ile yapılabilir (Altay 2007: 1). Eğitim sözcüğünün birbirinden farklı altı anlamı vardır. Bunlar; disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kasıtlı kültürlenme sürecidir (Ertürk, 2017: 9). Demirel (2012: 44)'e göre ise eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme sürecidir.

Eğitimin tanımlarına bakıldığında üç temel özelliğin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bunlar (Gültekin, 2017: 4):

1. Eğitim bir süreçtir. İnsanın gelişimi ve öğrenmesi sürekli olduğu için eğitim de süreklidir ve yaşam boyu devam eder.
2. Eğitim sonunda bireyde davranış değişikliği oluşur. Eğitimin temel amacı bireyde olumlu ve istendik yönde davranış değiştirmektir.
3. Davranış değişikliği bireyin yaşantısı sonrasında oluşur. Eğitim, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda kendisinde kalan kalıcı iz olan yaşantılarla gerçekleşir.

Ancak eğitim, yalnızca beklenen davranışın ortaya çıkması değildir. Bu işin küçük bir kısmıdır. Çünkü eğitilmiş birey, daha iyi düşünür, duyumsar ve değerlendirir. Aslında eğitimden temel ölçüt, istenen yeterliklerin kendiliğinden ve doğal bir şekilde olmasıdır. Eğitim uygulamalarında, bireyi baskılamak, zorunlu tutmak, sadece ödül ya da yükümlülük olarak görmek gerçek anlamda eğitilmiş bireylere rastlamak zordur ya da anlamsızdır (Şimşek, 2017: 3). Eğitim, uygulamalı alanlardan bir tanesidir ve eğitimdeki yenilik bireyin davranışlarındaki yeniliktir. Eğitimde kaliteyi artırmak için amaçların gösterdiği işaretlere göre bireyde davranışı değiştirmek gereklidir (Varış, 1976: 14). Her toplumun eğitimle ile ilgili hedefleri vardır. Toplumun birer üyesi olan bireylerin aldıkları eğitim aracılığıyla toplum kültürüne uyum sağlaması, onu etkilemesi, değiştirmesi ve geliştirmesi beklenir. Eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. *Formal eğitim*; planlı, amaçlı,

bir öğretici vasıtasıyla verilen, olumlu davranışlar çıkarmaya yönelik eğitimdir. İnformal eğitim; plansız, kesin bir amaçtan yoksun, net ve belli olmayan, hem olumlu hem de olumsuz davranış kazandırabilen, kitle iletişim araçları, arkadaş çevresi, aile, sokak gibi ortamlarda, rastgele bir zamanda gerçekleşebilen eğitimdir (Bayram, 2017: 6-10).

Eğitimin toplumun beklentilerini karşılama sorumluluğunu üstlenmesi onu hem kendi iç dinamiklerini oluşturabilecek bir sistem hem de hedeflere uygun bireyler yetiştirecek bir disiplin olmasını gerektirmiştir (Altay 2007: 2). Eğitimin genel işlevi, bireyi toplumun bir parçası haline getirmek, topluma uyumunu sağlamak, bunu yaparken bireyde mevcut olan kabiliyet ve yetenekleri en üst seviyeye kadar geliştirmesine yardım etmek, bireye olumlu davranışlar kazandırmaktır. Eğitim, öğrenme- öğretme sistemi içindeki kavram ve ilkeleri saptamak amacıyla bilimsel geçerliği olan bilgiyi, toplumsal koşullar ve bu koşulların gelişiminden sorumlu bireye aktarma sürecidir. Çünkü eğitimde etkileşim halinde olan kuvvetler vardır. Kalkınma gereksinimi olan toplumlarda eğitim, kalkınmanın sonucu değil, gerçekleştirenidir. Eğitimin bu önemli görevi yerine getirmesi ancak etkili bir eğitim programı ile mümkündür (Varış, 1978: 36, 38).

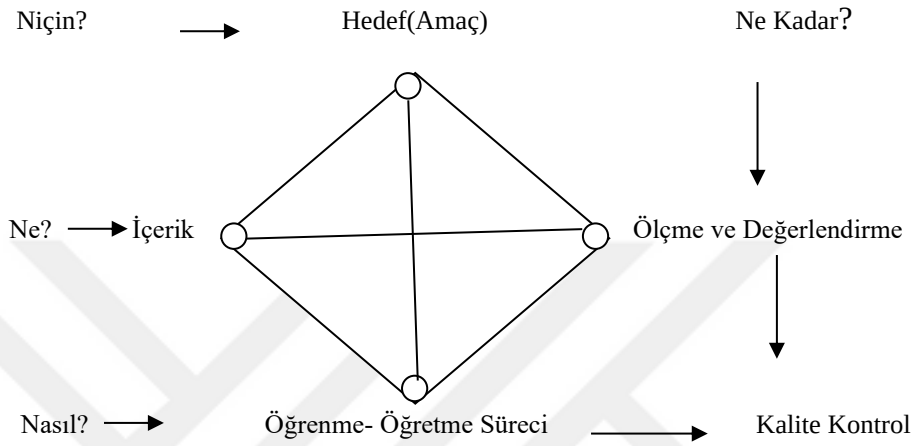
2.1.1. Eğitim Programı ve Öğeleri

Eğitim programı eğitim sisteminin temelidir. Her ülke kendi uzak ve genel hedeflerini, anayasal düzenini kısaca resmi ideolojisini eğitim programı aracılığıyla yurttaşlarına benimsetir. Eğitim programı öğrenciye verilmek istenen hedef ve davranışları, bunların içerikle bağlantısını, eğitim durumları ve sınamayı kapsar (Sönmez, 2015: 11). Bir eğitim müessesesinin çocuklar, gençler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik yürütülen tüm faaliyetlerdir (Varış, 1994: 18). Bir yetişek (eğitim programı) geliştirecek eğitim uzmanlarının sorması gereken sorular şunlardır (Ertürk. 2017: 14).

- Eğitimin hedefleri nelerdir, öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışlar ne olmalıdır?
- Öğrencilerin bu davranışları kazanmaları için hangi yaşantıları gereklidir, hangi eğitim durumları bulunmalıdır?
- Belirlenen eğitim durumları nasıl örgütlenmelidir?
- İstendik davranışların kazandırılmasında isabetlilik düzeyi nedir?
- Uygulanan yetişekte ne gibi değişiklikler gereklidir?

Eğitim programının başlıca dört temel öğesi vardır. Bunlar; hedef, içerik, öğretme-

öğrenme süreci ve sınama durumlarıdır. Hedef öğesinde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar yer alır. İçerik, hedefe uygun şekilde tasarlanmış konular bütünlüğüdür. Öğrenme-öğretme sürecinde, hedefe varmak için kullanılan öğrenme- öğretme model, strateji yöntem ve teknikleridir. Değerlendirme öğesinde ise istendik davranışların kazandırılma oranı ve programın kalitesi kontrol edilir (Demirel, 2017: 5; Gültekin, 2017: 21, 22).



Şekil 1. Eğitimde Program Geliştirme Süreci (Demirel, 2017: 111; Gültekin, 2017: 21)

2.1.1.1. Hedef

Program geliştirmenin ilk basamağı olan hedef boyutu "Bireylere niçin öğretiyoruz?" sorunun cevabını aramakla başlar. Eğitime ayrılan zamanın kısıtlı olması sebebiyle, eğitim etkinliklerinden en uygun olanları belirlenerek öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Hedefler; öğretimin yönlendirilmesi, öğrenme-öğretme işleminin ortaya konması ve ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk yapması açısından gereklidir (Demirel, 2017: 111). "Hedef, bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliklerdir" (Ertürk, 2017: 26). Eğitim faaliyetlerinin sonuçları önceden belirlenerek hedefler saptanır. Böylece eğitmen ve öğrencinin sonuca ulaşması sağlanır. Hedefler oluşturulurken öğrenme alanları dikkate alınmalıdır (Yazma, 2016: 28).

Hedefler dikey boyutta üç başlıkta toplanabilir. Bunlar, ülkenin eğitim felsefesini yansıtan, eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağını gösteren uzak hedefler, uzak hedefler baz alınarak hazırlanmış ve okulun yetiştireceği insan gücünün mahiyetine odaklanan genel hedefler ve bir disiplin ya da çalışma alanı içinde hazırlanmış ve öğrencilere kazandırılması uygun görülen özellikleri belirten özel hedeflerdir (Ertürk, 2017: 15, 16). Eğitimin hedefleri çok sayıda insan nitelikleri kapsar. Bu amaçla eğitim uygulamalarında

hedeflenen insan niteliklerinin derlenmesi ve bu niteliklerin sınıflanmasına çalışılmıştır. Eğitimsel düşünce insan niteliklerini devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olarak üç gruba ayırmada ağırlık kazanmıştır (Özçelik, 2009: 19, 20; Yelken ve Konokman, 2017: 284). Bilişsel alanda zihinsel öğrenmeler baskındır, duyuşsal alanda duygu, tutum, davranış vb. duyular mevcuttur, psiko-motor ya da devinsel alanda ise zihin-kas organizasyonu gerektiren öğrenme alanları vardır. "İngilizce öğrenmeye istekli olma" ya da "matematik dersine ilişkin olumlu tutum geliştirme" gibi öğretim hedefleri öğrencilerden kazanmaları beklenen duyuşsal alanlara verilen örneklerdir. "Yaş problemleri çözme", "bilimsel verilerin bulgularını değerlendirme" vb. öğrenme hedefleri ise bilişsel alana örnek verilebilir. "Ritimle hareketi ilişkilendirme" , "seçilen spor dalına özgü hareketleri uygulama" vb. örnekler ise psiko-motor hedeflerine yöneliktir (Yelken ve Konokman, 2017: 284).

2.1.1.2. İçerik

Eğitim programının ikinci boyutu içerik boyutudur. İçerik, hedefe ulaşmak için seçilen konular bütünüdür. "Ne Öğretelim?" sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2015: 34). Muhteva (içerik), olguların, olayların ezberlenerek ansiklopedik bir düzende bir araya getirmek değil, yaşam alanlarını ilgilendiren bölümlerin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1994: 155). İçerik, amaçlara dönük tüm konulardır, çoğunlukla ezbere dayalı *sözel bilgileri*, akıl yürütme ile öğrenilen ve bilgilerde kalıcılığı sağlamak için bilgiyi işlemek anlamında *zihinsel becerileri*, davranışlarımıza yön veren olumlu ya da olumsuz olabilen *tutumları*, her bireyin kendi yaşam hedefine götürecek ve kendisi için uygun olan ya da olmayan yaklaşımları değerlendirebilecek şekilde stratejik düşünmesini sağlayan yeterlikleri olan *bilişsel stratejileri,* bir işi yapmak için kas gücü gerektiren *devinişsel becerileri* kapsar. Kısaca içerik, tanımlamaları, kavramları, sınıfları, olguları, genellemeleri, kuralları, ilkeleri, değerleri, yasaları, strateji ve işlemlerin birleşimidir (Şimşek, 2017:137-142).

İçerik tasarımı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için sunulacak bilgilerin, kavramların, yöntem bilgilerinin, örnek ve açıklamaların bir bütünlük içerisinde düzenleme çabasını ifade eder. İçerik tasarımını etkileyen faktörler; eğitimsel bakış açısı, konu alanı, çok kültürlülüğe bakış açısı, sosyal, ekonomik, örgütsel ve politik yapılar, okulun coğrafi konumu ile sahip olduğu olanaklar ve teknolojidir (Sağ, 2017: 306, 327).

İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar dört tanedir. Bunlar;

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,

3. Bilgi strüktüründe içeriğin işgal ettiği yerdir (Varış, 1994: 155, 156).

İçerik hedef davranışları kazandırmak için bir araçtır. Hedef davranışlar belirlendikten sonra içerik düzenlenir. Birçok eğitim sisteminde hedef veya davranışlar değil içerik ön planda tutulmuştur. Eğitim ortamında bizim sistemimizde yine içerik temel alınmıştır. İçerik seçimi yapıldıktan sonra, hedeflerle tutarlı, çağdaş, sanat ve felsefe ile donatılmış, hazırbulunuşluğa uygun, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve kendi içinde tutarlı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2015: 130).

2.1.1.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Eğitim programının üçüncü öğesi olan eğitim durumları ya da öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde "nasıl?" öğretelim sorusuna yanıt aranır. İlk basamakta belirlenen amaçlar, bu basamakta bireylere kazandırılır. Öğrencilerde kazanılması beklenen yaşantılar, etkili bir şekilde düzenlenir (Güven ve Alan, 2017: 335). Çağlar boyunca öğretme sürecinin nasıl yürütüleceği eğitimciler tarafından tartışma konusu olmuştur. Öğretim süreçleri, eğitimin amaçlarının en doğru bir şekilde ders, konu ve uğraşları ile gerçekleşmesini sağlar. Öğretimin ne olduğu betimsel olarak ifade edilirken, nasıl olması gerektiği geliştirici bir yaklaşımla ele alınır. Bu ise bir bilim adamının bilime katkı yaparken sergilediği tutumdur (Varış, 1976: 255).

Bloom (1979: 113-124), öğretimin başarılı olması, hedef ve içeriğin kurgulanmış biçimine, gerekli olan zaman ve kaynağın sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmiş öğretim hizmetinin niteliğini dört ana öğeye ayırmıştır. Bunlar:

1. İşaretler: Öğretimde ne öğretileceği ya da öğrencilerin neler yapması gerektiğine dair belli işaretçilerin verilmesidir. Belirli bir nesne, bir olay olabileceği gibi karmaşık bir bilimsel süreçle ilgili yönerge de olabilir.
2. Pekiştirme: Öğrencilerin ödüllendirilmesi amacıyla yiyecek, sıcaklık, dinlenme vb. birincil pekiştireçler ve öğretmenlerin tasvip edilme, yıldız, puan vb. ikincil pekiştireçlerin verilmesidir.
3. Katılma: Öğretmenin verdiği pekiştireçleri kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasıdır.
4. Dönüt ve Düzeltme: Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre işaretlerin, pekiştirmelerin, katılma ya da tekrar oranının sürekli uyarlanmasıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinde beklenilen ürüne ulaşmak için öğretme durumunun

öğrencilerin anlayabileceği yalınlık, açıklık ve somutluk öğelerinden ve bu özellikleri barındıran araç gereçlerden yararlanılmalıdır. Süreçteki pratiklik ve hıza ulaşmak için soyut sembollerin kullanılması gerekmektedir. Mevcut öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi göz önüne alınarak en hızlı öğrenme-öğretme sürecine ancak bu yolla ulaşılabilir (Özçelik, 2009: 162). İyi öğretmen, eğitim bilimleri ile ilgili ürünlerin nasıl ortaya çıktığını, onunla ilgili kuram ve yaklaşımları bilen, öğrenen ve içselleştiren ve bunları özel alan yeterlilikleri ile sentezleyip öğretme- öğrenme sürecine taşıyabilen öğretmendir (Yazar ve Karataş, 2018: 27).

2.1.1.4. Sınama Durumları (Değerlendirme)

Eğitim programının son aşamasında toplumun ihtiyaç ve beklentileri, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireyin ilgi ve özellikleri göz önüne alınarak değerlendirme yapılır. Değerlendirme genel anlamda programın etkililiği ve başarısına dönük yapılırken özel anlamda öğrencilerin öğrenme düzeyi ve öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla yapılır (Özdemir, 2009: 127, 128). Eğitimde değerlendirme yapılırken öğretim hedefleri ölçüt olarak belirlenir. Bu ölçüt göz önüne alınarak öğrenme-öğretme sürecinde bireyin bilgi, özellik, davranış ve tutumlarının istenilen seviyede değişme olup olmadığı hakkında yargıda bulunulur. Program değerlendirmede ise eğitim programının son basamağı olup uygulanan öğretim programının etkililiği hakkında yargıda bulunulur. Kısaca program değerlendirme süreci, öğretim hedeflerinin bir ölçüt olarak belirlendikten sonra öğrenci performansları, öğretim etkinlikleri, programın amaçlara ulaşma düzeyi ve programın eksikleri hakkında yargıda bulunmayı sağlar (Yanpar Yelken ve Konokman, 2017: 275). Bir eğitim programının işgörülülüğünün sürekli araştırılması gerekmektedir. Değerlendirmenin beş mahiyeti ve hizmeti bulunmaktadır. Bunlar (Ertürk, 2017: 26):

- Hedefleri, sayıltıları, yaşantıları ve şartları kontrol ederek eğitim-öğretim faaliyetlerini ıslah eder.
- Değerlendirme sadece hedeflere göre yapılacağı için hedefler ile öğrenme-öğretme yaşantıları arasında bağ kurar.
- Değerlendirme, öğrenme-öğretme faaliyetleri sonucunda sınav ile yapıldığından öğrencilere nelere önem verecekleri konusunda ipucu vererek ileriye yönelik güdüler.
- Değerlendirme sürecinde öğrencilerle ile ilgili elde edilen bilgiler rehberlik maksadıyla kayıt altına alınabilir. Böylelikle sonraki öğrenciler için rehber olur.
- Öğrencilere, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına işleri ile ilgili tablo oluşturarak yardım eder.

Bir derste yer alan tüm öğrenme-öğretme sürecinin amacı o derste yer alan kazanımların öğrenciler tarafından alınmasıdır. Derste yer alan tüm etkinliklerin öğrenciler tarafından tam olarak kazanılması beklenmektedir. Dersin sonunda ise ders özelliklerinin öğrenilme düzeyi hakkında karar verilir. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler hedeflerin gerçekleşme durumları hakkında hem bilgi verici olur hem de gerekli durumlarda bir gösterge halinde özetlenmeye elverişli hale gelir (Özçelik, 2009: 245). Bir programın başarılı sayılması için öğrencilerin hedeflenen tüm kazanımlara ulaşması gerekmektedir. Bunun sağlanması her zaman mümkün değildir. Program uygulandıktan sonra eksik kalan ya da ters etki yapan öğelerin olup olmadığını, programın aksayan yönleri ve düzeltilmesi gereken yerleri belirlemek için değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla değerlendirme, programın etkililiği hakkında a) veri toplama b) ölçütlerle veriyi karşılaştırıp karar verme c) etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşur (Demirel, 2015: 34).

2.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Eğitim sistemi ve etkin bir sistem olarak devam etmesi sağlıklı bir toplumun oluşumu için gereklidir. Bu sistemin en etkili ve en önemli öğesi öğretmendir (Çapa ve Çil, 2000:69). Eğitim sisteminde öğretmenin çok önemli rolü vardır. Bilgi ve toplumsal değerler "öğretmen" tarafından öğrencilere aktarılmaktadır. Bu yüzden öğretmenin geniş bir bilgi birikimine, sağlam meslek ve alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olması için iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (Çakır, 2017: 237). Etkili bir öğretmen tüm öğrencilere eşit davranmalı, sınıfın dinamiklerini anlamalı, öğretme kabiliyetine sahip olmalı ve her şeyden önce mesleğinden zevk almalıdır. Bir öğretmen motivasyonel olmalı, değişen koşullara uyum sağlayabilmeli ve konusunu günlük yaşamla ilişkilendirebilmelidir. Etkili bir öğretmen, adalet ve saygı, coşku, sosyal etkileşimden zevk almalı ve şefkatli bir tutum sergilemelidir (Mehta, 2013: 20, 21). Öğretmenlerin öğrencilerden beklenen istendik davranışları değiştirme etkisinin yapması, kendi alanını, çocuğun gelişmeye elverişli tüm yetenekleri, bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayacak yollarda kullanmasına bağlıdır (Varış, 1976: 14). Öğretmen öğrencilere eğitim ortamında istendik davranışı kazandıran bir profesyoneldir (Sönmez, 2017: 22). Etkili öğretmenlik olumlu sınıf atmosferine ve öğrencilerini cesaretlendiren iyi ilişkiye bağlıdır (Kyricou, 2016: 10).

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ile bununla bağlantılı yönetim görevini kapsayan özel bir ihtisas mesleğidir. Bu görevleri yerine getirirken Türk Milli Eğitim'in amaçları ve temel ilkelerine uymakla yükümlüdür (MEB, 2010; Bircan ve Sefunç, 2017:

194). Sönmez (2017: 22, 23)'e göre bir öğretmenin öğretmenlik mesleğine uygun davranması için şu işlemleri yapabilmelidir:

- İstendik davranışı kazandırırken çevreye uygun ve farklı strateji, kuram, yöntem, araç-gereç, teknik ve taktik kullanabilmeli,
- Dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç verebilmeli,
- Öğrenciye yol gösterebilmeli ve eğitim kurallarından ödün vermeden ona sevgi ile yaklaşabilmeli,
- Uygun ve gerekli tüm etkinlikleri öğrencilerin gerekli davranışları kazanmaları için planlayıp kullanabilmeli,
- Sonuçları değerlendirirken eksikleri tamamlayabilmeli, yanlışları düzeltebilmeli ve kendini sürekli geliştirip yenileyebilmelidir.

Öğretmen, insan mimarı olarak tarif edilebilen, insanın kişiliğini şekillerindiren ve ona yön veren bir sanatkardır. Yeni nesillerin niteliği de şüphesiz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Zaten "ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir" deyimi de bu gerçeği ortaya koymaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 209).

2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Niteliği

Öğretmenlerin çalışma alanı insandır. Bu yüzden öğretmenin üstün niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen niteliklerinin gelişmesi için öğretmen yetiştirmenin bir sisteme bağlanması ve bu sisteme göre çalışmalar yapılması gerekir. Çünkü öğretmenlik; dinamik, sürekli gelişen, teknolojik gelişmelerden etkilenen bir meslektir (Çakır, 2017: 237).

İyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler şunlardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 214, 215):

- Öğrencilere karşı objektif ve açık görüşlü olma,
- Öğrencilerin beklentilerini, gereksinimlerini dikkate alma,
- Eğitim sorunlarına bilimsel bir bakış açısı ile yaklaşma,
- Bireysel farklılıkları gözetme,
- Yeniliklere açık olma,
- Toplumsal değişmeleri anlayabilme, yorumlayabilme,
- Eğitim teknolojilerini yakından izleme,
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma,

- Öğrencilerden yüksek başarı beklentisine sahip olma.

Öğretmenin mesleki özellikleri üç başlıkta toplanabilir. Bunlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 219, 221; Çakır, 2017: 248-250):

Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının belli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmaları amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni vb. gibi alanlarda uzman olan öğretmen için önemli olan kendi uzmanlık alanı ile ilgili bilgi sahibi olmasıdır.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanda uzman olması önkoşul olmasına rağmen yeterli değildir. Öğretmenin bildiklerini aktarabilmesi kısaca öğretme kabiliyetine sahip olması gerekir.

Genel Kültür: Öğretmenin temel görevi öğrencinin sosyalleşmesini sağlamak ve toplumun kültürünü aktarmaktır. Dolayısıyla bu görevi yerine getirebilmek için içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini, yerleşim yerinin yapısını, ailelerin yaşam tarzını, norm ve değerlerini bilmelidir.

Günümüzde öğretmen sadece ders veren, bilgi aktaran, sınav yapıp not takdir eden kimse değildir. Aynı zamanda sosyal sorunlarla mücadele eden bir sosyal çatışmacıdır. Öğretmenin yapmakla yükümlülüğü olan görevler şunlardır (Altay, 2007: 10):

- Kaynak aramak, öğrencilerine kaynak göstermek,
- Problem çözmek ve çözme yollarını önermek,
- Bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerin gelişmesine yardımcı olmak,
- Bireylerin meslek seçimi konusunda yardım etmek,
- Disiplinler arası ilişkileri güçlendirmek,
- Mesleğinin gelişmesine katkıda bulunmak,
- Araştırma yapmak, öğrencileri bu yönde geliştirmektir.

Eğitimde toplumsal yönden reformlar yapılmasına rağmen öğretmen mesleğinde güncel koşullara göre iyileştirmelerin yapılmaması eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenin sistemden kaynaklanan sorunları yıllar boyunca güncelliğini korumaktadır (Gündüz ve Can, 2011: 746).

2.2.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler

Öğretmenler okul içi ve okul dışı bir çok farklı problemle karşılaşmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler problemleri çözmekle kalmayıp öğrencilere de bu beceriyi kazandırmaktadır (Erkoç 2017: 1). Eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların farkında olmaları, eğitim öğretimin ilerlemesi için son derece önemlidir. Çünkü sorunlar ancak algılandığı zaman çözüm geliştirilebilir (Gündüz ve Can, 2011: 764).

2.2.2.1. Okulun Çevresinden Kaynaklanan Problemler

Okulun büyük bir şehirde olması öğretmenlerin farklı yaşam tarzlarına sahip öğrencilerle eğitim yapmasına neden olmakta bunun sonucunda öğretmenlerin öğrenci ve velilerle çeşitli çatışmalara girmektedir. Okulun kırsal bir yerleşkede bulunması ise öğretmenlerin ulaşımda problem yaşamalarına, fiziksel yapı yetersizlikleriyle uğraşmalarına neden olmaktadır (Tonbul, 2010: 32, Yılmaz ve Tepebaş, 2011: 163).

2.2.2.2. Fiziki Koşullar ve Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Problemler

Özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenler bazen kilometrelerce yol yürümek zorunda kalmaktadır. Olumsuz hava koşullarıyla birlikte zor şartlarda eğitim-öğretim yapan öğretmenler için ulaşımda problemler yaşanmaktadır (Tonbul, 2010: 32). Öğrenme ortamında teknolojik araçların yetersizliği ve öğretme materyalleri eksikliği yapılandırmacı eğitim yaklaşımının uygulanmasına sıkıntılara yol açmaktadır (Kuzey, 2002: 5, Yılmaz ve Tepebaş, 2011: 164; Gündüz ve Can, 2011: 746).

2.2.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinden Kaynaklanan Problemler

Öğretmenlerin birbirlerine karşı tavırları oldukça önemlidir. Karşılıklı sevgi ve dostluk, sır tutulabilen bir ortam, kendisi için istediğini meslektaşı için isteyen, birbirlerini başarıya götürecek huzurlu bir ortam beklenmektedir. Birbirlerinin tecrübe ve deneyimlerden yararlanmak yerine öğretmenler arasında hırs ve umursamazlık duyguları şiddetlenebiliyor (Altay 2007: 34). Öğretmenler, meslektaşlarının yardımına ihtiyaç duydukları anlarda gerekli desteği bulamayabiliyorlar. Kıdem olarak daha üstte bulunan öğretmenler yeni atanan öğretmenlere karşı küçümseyici davranışlarda bulunuyorlar. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayrım yapması, velileri bilgilendirme çabasına girmemeleri , farklı sorunlara neden olmaktadır (Yılmaz ve Tepebaş, 2011: 165). Okul yöneticileri, okulun fiziki şartları, eğitsel rehberlik, araç-gereç eksiğini tamamlamak gibi görevlerden çok öğretmene emir veren günlük işleri takip eden konumdadır. Her şeyi

öğretmenden bekleyen bu baskıcı tutum öğretmenlerin isteklendirme(motivasyon) eksikliği, bıkkınlık, meslekten haz duymama gibi sorunlara yol açmaktadır (Kuzey, 2002: 21). Öğretmenin etkililiğini ve verimliliğinin artması için yöneticinin onu insan ilişkilerine uygun olarak değerlendirmesi gerekir. (Gündüz ve Can, 2011: 748). Çünkü bir yönetimin etkili olması, gücünü temel ilkelerden almasına, güven ortamının sağlandığı, insana değer veren ve ben değil biz bilincini oluşturan bir yönetim vizyonu üstlenmesine bağlıdır (Altay, 2007: 26).

2.2.2.4. Öğrenciden Kaynaklanan Problemler

İyi bir öğretmen öğrencilerle olan ilişkisi sadece akademik başarıya odaklı değil, aynı zamanda normal hayatta öğrenciyi başarılı kılan ve güvenli tavırlar geliştirmelerine yardımcı olacak niteliktedir. Öğretmenlerin davranış şekillerine göre öğrencilerin tepkileri de farklı olmaktadır. Otoriter bir öğretmenin öğrencileri işbirliğini reddeden, yardım almadan yaşamaya çalışan ve saldırgan tepki verme eğilimindedir (Altay, 2007: 29). Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, disiplinsiz davranışları, sınıf kurallarına uymamaları, amaçsız olmaları, yetersiz güdülenmeye sahip olmaları öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan başlıca problemleridir (Yılmaz ve Tepebaş, 2011: 165). Öğrencilerin argo sözler ve küfür kullanmaları, dersten kaçmaları, hırsızlık yapmaları, öğretmene saygısızlık yapmaları, okulun araç gereçlerine zarar vermeleri, olumsuz grup oluşturmaları, birbirlerini aşırı derecede eleştirmeleri, öğretmenlerini küçük düşürmek için ellerinden geleni yapmaları, problemli ailelerden gelmeleri neticesinde uyum problem yaşamaları, arkadaşlarını kıskanmaları vb. öğretmene sorun çıkaracak nitelikte olan davranışlar arasında görülebilir (Şenkulak 2010: 38, 39; Siyez, 2009: 76).

Öğrencilerin rahatsız eden, istenmeyen davranışları şöyle özetlenebilir (Öz, 2018: 20):

a) Sorun olarak tanımlanmayan davranışlar: Ders esnasında yapılan küçük konuşmalar, dikkatsizliklerdir. Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak cinstendir.
b) En küçük sorunlar: Öğrenme faaliyetlini olumsuz etkileyen ama kısa süreli davranışlardır.
c) Önemli ancak etkisi sınırlı davranışlar: Okul ve sınıf kurallarıyla aşılabilen, eğitim- öğretim faaliyetlerinin belirli bir süre duraksamasına neden olan davranışlardır.
d) Yükselme ve yayılma eğiliminde olan sorunlar: Küçük bir sorunla ortaya çıkan

ancak öğrenmeyi tehdit eden, uyarılara rağmen devam eden sorunlardır.

Sınıf yönetimine ilişkin öğrencilerin, sınıfta yüksek sesle konuşmaları, derse karşı ilgisiz olmaları ve başarısız olmalarına karşın öğretmenlerin çözüm olarak öğrencilere fiziksel ceza verme, güvenini sarsma ya da olumlu anlamda öğrencilerle daha çok ilgilenme eğilimindedir (Erol, Özaydın ve Koç, 2010: 37). Bunların dışında istenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenler, davranışların nedeni ortaya koymak için çocukla konuşmak, aile ile işbirliği yapmak, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, zengin sosyal etkinlikler sunmak, okulu sevdirmeye çalışmak gibi yollara başvurmaktadır (Siyez, 2009: 76, 78). Öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili problemleri kaldırarak hem öğretim uygulamalarını kolaylaştıracak hem de öğrenme ortamını çabuk oluşturma imkanı bulacaktır (Erkoç 2017: 2).

2.3. STRES

Günümüzde insan yaşamında sürekli değişiklikler meydana gelmektedir. Bireyler ise bu değişime ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Bu değişim ve gelişim karşısında bireyi ruhsal ve bedensel açıdan olumsuz etkileyecek stres olgusu ortaya çıkmaktadır. Hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen stres karşısında insanlar içinde bulundukları durumdan çıkmaya ve stresten kurtulmaya çalışmaktadır (Ünal, 1999: 365). Köylerden metropol şehirlere taşınan insanoğlu sadelikten uzaklaşmış, toplumsal hareketin çok olduğu bir yaşam tarzı ile karşılaşmıştır. Kalabalık şehirlerde yabancılaşma artmış, insan ilişkileri azalmış, birey adeta işten eve, evden işe giden bir makine haline gelmiştir. Aile, arkadaş, akraba ilişkileri endüstrileşme sonucu yok olmaya yüz tutmuştur. Tüm bu süreçlerin sonunda stres ortaya çıkmış ve insanoğlu için ciddi bir tehdit unsuru haline gelmiştir (Okumuş, 2013: 58).

Modern çağın hastalığı olarak belirtilen stres günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Stres sözcüğünün kelime anlamı bela, keder, dert, musibet vb. olarak kullanılır ve Latincede “estrictia” dan gelmektedir. Zamanla güç, baskı gibi anlamlarda kullanılmaya başlayan stres, bireyin diğer bireyler ve nesnelerin baskısına karşı bir direnç oluşturma anlamı da taşır (Güçlü, 2001: 92; Okumuş, 2013: 56).

Stres sözcüğü anlam bakımından farklılık göstermektedir. İnsanlar gün içinde yorgunluk, heyecan, üzüntü gibi birçok duyguyu yaşamaktadır. Bu duygulara karşı gösterilen tepkiler stresi ortaya çıkarır. Stres; politikada, sosyal hayatta, iş ortamında vb. çoğu alanda karşımıza çıkmaktadır (Arıcan, 2009: 34). Bazı kaynaklarda stres şu şekilde tanımlanmıştır: “Stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur.” (Baltaş ve Baltaş, 2013: 23). Stres, insanda

zihinsel ve bedensel kaynaklı aşırı isteklerine karşı gösterilen tepki, aynı zamanda iç dünyamızda bizi heyecanlandıran veya bizi tehdit eden durumlardır (Ergül, 2012: 5). Beklenmedik iç ve dış olumsuz faktörlerin bireyin ruhsal dengesini bozmasıdır (Değirmenci, 2016: 9).

Stresin bireysel açıdan ya da içinde bulunulan örgütsel yapı tarafından doğru anlaşılması ve iyi yönetilmesi; çalışanların kendi aralarında uyum içinde olmasını, alt-üst ilişkisinin kurulmasını ve hizmetin verimliliğinin artmasını sağlar. İnsanların strese olan duyarlılıkları farklılık gösterse de günümüzde hemen hemen herkesin belli ölçüde stresten etkilendiği ortadadır (Çardak, 2002: 3). Vücut, tehdit oluşturacak dış unsurlara karşı savunma yapmak amacıyla stres tepkileri oluşturur. Tehdit kısa sürede ortadan kalkarsa, fizyolojik durumumuz ve ruh sağlığımız normale döner. Uzun süreli stres tehditlerine karşı farklı ve karmaşık tepkiler üretmeye devam eder (Akalın, 2006: 25). Tehdit ve zorlamalar karşısında birey ya da organizma kendini korumak amacıyla bir çeşit tepki zincirini ortaya çıkarma eğilimindedir. Organizma tehlike karşısında başa çıkamayacağını düşündüğü anlarda tehdit unsurundan uzaklaşmayı seçer, başa çıkacağını düşündüğü tehditlerle ise savaşır ve yeni duruma uyum sağlamış olur. Bu davranışlar "savaş veya kaç" tepkileri ile ifade edilir. Stres durumunda insanların verdiği bedensel tepkiler genelde aynıdır, psikolojik tepkiler ise çevreye ve bireye göre farklılık göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2018: 23).

Modern toplumun önemli sorunlarından biri olarak görülen stres günlük hayatta sık sık karşılaşılan bir olgudur. En çok işyerinde karşılaşılan stres uzun sürmesi halinde tansiyon, baş ağrısı, koronter arter gibi fiziksel rahatsızlıklara ve alkol, uyuşturucu madde bağımlılığı, gerilim, depresyon gibi psikolojik sorunlara yol açabilir (Işıkhan, 1999: 45). Özellikle gelişmiş ülkelerde insanlar gün içinde zamanlarının çoğunu iş ortamında geçirmektedir. İş tatmini ve beğenilme arzusu strese neden olmaktadır. Yüksek düzeyli iş stresi bireyi olumsuz yönde etkilemektedir (Çimen, 2003). Stres seviyesinin düşük olması da performansı olumsuz etkiler (Akalın, 2006: 44).

Strese karşı bireyler zamana ve kişilik özelliklerine göre farklı tepkiler verebiliyor. Bazı bireyler fiziksel tepkiler geliştirirken bazılarında ise psikolojik semptomlar görülür. Öğretmenlerde bu genel anlamda fiziksel, duygusal ve davranışsal boyutlara göre çeşitlilik göstermektedir (Pervez ve Hanif, 2003: 98). En stresli iş alanları, öğretmenliğin de içinde bulunduğu insanlarla doğrudan ilişki kurulan, kalabalık ortamları kapsayan alanlardır (Akalın, 2006: 44).

Selye (1977, aktaran Baltaş ve Baltaş 2018: 26, 27), stresin aşamalarını "genel uyum

belirtisi" olarak ifade etmiş ve şöyle açıklamıştır:

1. Alarm Tepkisi: Birey bir stres kaynağı ile karşılaştığında vücudun gerilmesini sağlayan ve stresli durumlarda etkin görev alan sinir sistemi nedeniyle beden "savaş ya da kaç" tepkisi gösterir.
2. Direnme Aşaması: Alarm aşamasında karşılaşılan stres kaynağı ile eğer uyum sağlanırsa her şey normale döner. Bu aşamada birey strese karşı koymak için elinden geleni yapar. Belli bir süre boyunca bireyin yaşantısında ve davranışlarında stresli davranışlar gözlenir.
3. Tükenme Aşaması: Stres karşısında gösterilen direnç sonucunda stres azalmıyor aksine artıyorsa bireyin ümidi kaybolur ve birey hayal kırıklığı yaşar.

Aslında stres sadece olması gereken düzeyin altına indiğinde ya da üstüne çıktığında sorun haline gelir. Olumlu düzeyde strese sahip olan birey, performansını üst noktalara çıkarabiliyorken olumsuz düzeyde stres performans ve verimliliği düşürür, stres miktarı ise çok düşük ya da çok yüksektir (Bezci, 2016: 34; Pehlivan, 2000: 117). Her iki durumda strese ilişkin kaygı, öfke, uyku düzeninin bozulması, sosyal ilişkilerde artan gerginlik, iştahta dengesizlik vb. yaşanabilir. Bu durumda ise kişinin sağlığı ve iş performansı kötü etkilenir (Bezci, 2016: 34). Biricik (2019: 12, 13) de stresin iki türü olduğunu belirtmiştir. *Yapıcı stres*, bireyin bir güçlük karşısında ortaya çıkan ve baş edebilir düzeyde olan strestir. Başka bir deyişle bireyi kaygılandıran değil onu yaratıcılığını ortaya çıkarma konusunda motive eden ve yaşama sevinci veren strestir. *Yıkıcı stres* ise bireyin baş edemeyeceği kadar zorlayıcı, direnci kıran strestir. Yıkıcı stres bireyde güven kaybı, yetersizlik, çaresizlik ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların artmasına neden olur. Braham (1998: 46) bu durumları iki kavram ile açıklamıştır. Olumsuz stres, çok az ya da çok fazla gerilime maruz kaldığımızda ortaya çıkar. Olumlu stres ise gerginliğin yeterli düzeyde hissedilmesi ve performansı artıran strestir. Yani stresin her türlüsü zararlı değildir. Hatta çoğu insan motive olmak için belli miktarda strese ihtiyaç duymaktadır.

2.3.1. Stresin Belirtileri

Stres bireylerde farklı belirtiler gösterse de tüm insanların ortak belirtisi gerilimli olmaktır. Her birey stresi farklı şekilde hisseder. Ancak stresin belirtileri çoğunlukla psikolojik tepkiler ve fiziksel belirtiler olacak şekilde ayrılır. Nedeni tam olarak bilinmese de insanlar strese karşı psikolojik ya da fiziksel açıdan kendine has tepkiler verir (Kyricou, 2016: 10). Uzun süre strese maruz kalan kişilerde bazı stres belirtileri gözlenebilir. Bireysel

özelliklere göre bu belirtiler değişkenlik gösterir (Arıcan, 2009: 34). Bazı stres belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Braham, 1998: 51-55; Biricik, 2019: 9-11):

- *Fiziksel Belirtiler*: Baş ağrısı, baş dönmesi, kas ağrıları, ülser, aşırı terleme, yüksek tansiyon, iştahsızlık, yorgunluk, enerji düşüklüğü, ishal ya da kabızlık vb. belirtiler örnek verilebilir.
- *Duygusal Belirtiler*: Ruhsal durumdaki dengesizlik, kaygı ve endişe, gerginlik, özgüven kaybı, depresyon, öfke kontrolsüzlüğü, aşırı hassasiyet vb. belirtiler duygusal stres belirtilerdir.
- *Zihinsel Belirtiler*: Unutkanlık, mizah anlayışı kaybı, konsantrasyon güçlüğü, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık düşük verimlilik, karar vermede güçlük, yalnızca bir fikir veya düşüncede meşgul olma, iş kalitesinde düşüş, muhakemede zayıflama, hatalarda yaşanan artış vb. durumları sıralayabiliriz.
- *Sosyal Belirtiler*: Aşırı savunmacı tutum, insanlara karşı güvensizlik, birçok kişi ile birden dargın olmak ya da konuşmamak, başkalarını suçlamak, insanlarda hata bulmaya çalışmak, randevulara gitmemek ya da kısa zaman kala iptal etmek, insanları sözle rencide etmek gibi durumlar örnek verilebilir.

Organizma bu stres belirtilerine karşı farklı tepki mekanizmaları geliştirmiştir (Merkan, 2011: 9). Çünkü stres ihmal edilir, önemsenmez ve gerekli önlemler alınmazsa bir çok olumsuzluklara ve kayıplara neden olur. Davranıştaki değişmeler, meslektaşlarıyla olan ilişkilerde bozulma, artan şikayetler, performans düşüklüğü bunlardan bazılarıdır (Durna, 2006: 323).

2.3.2. Stresin Kaynakları

İnsanda stresin oluşmasına neden olan faktörler stres kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Biricik, 2019: 14). Sürekli olarak stres altında kalmak bireyin sağlığını olumsuz yönde etkiler. Yetiştiği çevreye, psikolojik ya da sosyal durumuna ve yaşantısına göre birey, stresin kaynağı ile mücadele etme ya da stresten kaçma davranışı gösterebilir. Bu davranışlarda birey ya kendi yöntemlerini uygular ya da psikolojik destek alır (Arıcan, 2009: 34).

Strese sebep olan nedenlerin çoğu olumsuz olmasına rağmen olumlu etkiler de vardır. (Ünal, 1999: 366, Arıcan, 2009: 35, Buluş, 1999: 66). Terfi edilmek, sorumluluk yüklemek vb. etkenler olumlu strese örnek verilebilir. Hastalık, ölüm, deprem ya da çevresel sıkıntılar olumsuz strese örnek verilebilir. Özetle sonunda olumlu duygular barındıran durumlar

olumlu strese, olumsuz duygularla sonuçlanan durumlar ise olumsuz strese kaynak olur (Arıcan, 2009: 35; Can, 2013: 28).

Strese neden olabilecek durumları kesin hatlarıyla belirlemek zordur. Çünkü stres bireyin kendisinden, çevresinden ya da içinde olduğu sosyal örgütten olabilir (Ergül, 2012: 5; Buluş, 1999: 68; Gupta, 1981: 2; Gülbeyaz, 2006: 09).

Pehlivan (2000: 90-92)'a göre öğretmenlerin başlıca stres kaynakları şunlardır:

- *Eğitim sistemi ile alakalı kaynaklar*: Bakanlığın öğretmenlere sahip çıkmaması, eğitim kalitesinin düşmesi, siyasetin eğitime girmesi, nitelikli öğretmenlerin azlığı, programında gereksiz dinamiklerin fazlalığı , öğrenci merkezli eğitimin olmaması.
- *Yönetici ve müfettişlerle ilgili kaynaklar*: Yöneticilerin gerekli becerilere sahip olmaması, alt-üst çatışmasının yaşanması, müfettişlerin denetimde hata araması, haftalık ders programında haksızlık yapılması, yükselme olanağından yoksunluk, okulda demokratik tutumun ve yapının yetersizliği, yönetime katılımının mümkün olmaması.
- *Öğrencilerle ilgili kaynaklar:* Öğrenci niteliğinin her gün daha çok düşmesi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olması, sınıf mevcutlarının yüksek olması.
- *Görevden kaynaklar*: Yetkilerin kısıtlı olması, çalışmanın yeterli karşılık bulmaması, iş yükünün fazlalığı, istenen başarıya ulaşılmaması, dedikodu, siyasi gruplaşma.

2.3.3. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Bireyin stresli ortamdan kaçması, stresle başa çıkmanın ilk adımı olarak kabul edilebilir. Stresin baş edilebilir bir durum olduğuna inanmak önemlidir (Arıcan, 2009: 46). Stres etmenleri ne kadar ciddi olursa olsun kararlı olunduğu takdirde üstesinden gelinebilir (Abacı, 2006: 1). Stresle karşılaşan birey, bu olguyla başa çıkmak için öncelikle stres yaratan kaynakların farkında olması ve onlarla mücadele etme yöntemlerini bilmesi gerekmektedir. Zamanı geldiğinde ise bu yöntemleri kullanması önemlidir (Işıkhan, 1999: 45, Ünal, 1999: 366). Stresin artıları ve eksileri dikkate alınırsa ne yapılması gerektiği konusunda doğru kararlar alınabilir. Stres ile ilgili verilecek doğru kararlar ise onunla başa çıkmada yapılması gereken en doğru harekettir (Değirmenci, 2016: 9).

Stresle başa çıkmayı öğrenmek yalnızca eğitim süreci ile ilgili değil, fiziksel, duygusal, düşünsel açıdan yıpratıcı, etkili davranmayı engellediği için de önemlidir. Yaşam kalitesinin

artması için stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili bilgilerin artmasında yarar vardır (Owen Korkut, 2017: 75). Bireyin başa çıkma becerileri stresli durumun üstesinden gelebilecek düzeyde olursa birey kendini aşırı gerilimden muhafaza eder. Ancak baş edebileceğinden daha ağır bir stresli durum varsa bedensel, fiziksel ve psikolojik açıdan bireye daha ağır bir yük yükler ve bir dengesizlik meydana gelir. Bu ağır yük devam ettiği takdirde aşırı stresin belirtileri ortaya çıkar ve tükenmişlik ya da diğer stres hastalıkları yaşanabilir (Gülbeyaz, 2006: 07).

Stresle başa çıkmada bireylerin tipik bazı davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu davranışların çoğunluğu sigara, alkol, aşırı yemek gibi bazı zararlı davranışlara yönelmedir. Bazı bireyler sorunlardan kaçarak içine kapanmakta, pasifleşmektedir. Bazı bireyler sorunları bütünüyle görmemezlikten gelirken bazı bireyler ise aşırı tepki gösterme eğilimindedir. Başka bir zararlı yöntem ise hiçbir tepki göstermeden stresi tamamen içinde yaşamaktır (Ergül, 2012: 34). Stresle başa çıkmada herkese uyacak ortak bir yol yoktur. Her insanın stres karşısında zayıf bir yönü vardır. Birey kendine uyacak en güzel yolu bilmesi kısaca stresinin yönetimini bilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2001: 108).

Stresle karşılaşan kişi korunmak için farkında olarak ya da olmayarak bazı yollara başvurabilir. Bunlar (Baltaş ve Baltaş, 2018: 31):

- Bastırma, yansıtma, karşıt tepki geliştirme, unutma vb. bilinçdışı savunma mekanizmalarıdır.
- Bilinçli sistemleri kullanarak bilgi alma, algı alanını geliştirme, anlama, değerlendirme, yeni çözümler arama, yapıcı düşünceye yönelme gibi farklı zihinsel süreçlerdir.

Stresle başa çıkmanın birçok yolu vardır. Müzik dinlemek, spor yapmak, zararlı alışkanlıklardan kaçınmak, beslenmeye dikkat etmek, tiyatroya gitmek, kendini pozitif bir karakter olma yönünde geliştirmek, sevilmeyen işlerle uğraşmamak, mükemmeliyetçi olmaktan çekinmek, mizahi yanı geliştirmek, hoşgörüyü temel felsefe olarak ele almak, sorumlulukların farkına varmak ve yerine getirmektir. Ancak en önemlisi stresin asıl nedenlerini bulmak ve çözüme kavuşturmaktır (Değirmenci, 2016: 9).

Ergül (2012: 35)'e göre stresle başa çıkma yöntemlerinden bazıları şunlardır:

- Etkili zaman yönetimi,
- Rahatlama uygulamaları,

- Derin nefes alma,
- Meditasyon ve yoga,
- Olumlu düşünme ve olumsuz duygulardan uzaklaşma,
- Olumlu iletişim kurma ve sosyallik,
- Hobi edinmek,
- Davranışsal açıdan kişinin kendini kontrol etmesi,
- Değiştirilmeyecek duyguların kabul edilmesi.

Sav (2007: 91, 92) stresle başa çıkma yöntemlerini iki başlıkta açıklamıştır: Problem merkezli yöntemde karşı çıkma, planlı problem çözme ve sosyal destek arama kullanılır. Duygu merkezli yöntemde ise sorumluluk kabul etme, kendini kontrol etme, olumlu yeniden değerlendirme, sorumluluk alma ve kaçma-kaçınma davranışlarıdır.

Braham (1998: 57, 58) ise stresi yönetmek için DKBY (Değiştir-Kabul Et-Boşver-Yaşam Tarzını Yönet) yöntemini ortaya atmış ve dört başlıkta ele almıştır:

- *D (Değiştir*) adlı ilk basamakta içinde bulunulan olumsuz durum değişitirilir. Böylelikle strese neden olan etkenler ortadan kalkar.
- İkinci basamak olan *K (Kabul Et)*'de elimizde olmayan ve kontrol edemediğimiz durumları kabullenmeyi, bunlara olumlu bakmayı gerektirir.
- *B (Boşver)* basamağında birçok yönden bireyi olumlu etkileyen güçlü bir yöntemdir. Yine değiştiremediğimiz durumları kabul etmeyi ve sürekli kontrol etme çabası ile yorulan zihnimizi, ruh halimizi, rahatlatmaya yarar böylelikle stresi azaltmamızı sağlar.
- *Y (Yaşam Tarzını Yönet)* olan son basamakta var olan durumlar değil gelecekte strese neden olabilecek unsurlara karşı önlem alma modelidir. Egzersiz yaparak, duygusal destek alarak, rahatlamaya çalışarak stres engellenmiş olur.

Stresle başa çıkmada önemli olan stresin güdüleyici (eustress) olan türünü bulmak, fakat zararlı ve tahrip edici olan ve stres kavramı ile özdeşleşen zararlı (disstress) türünden korunmaktır. Böylece iş doyumu ve verimliliği sağlanmış olur (Pehlivan, 2000: 22).

Stresli koşullarda aşırı derecede çalışan, sürekli yüksek hedeflere odaklı bireylerin hayal kırıklığı yaşamaları kaçınılmazdır. Ayrıca kentsel yaşamın getirdiği zorluklar, uyum sağlamayı zorlaştırmaktadır. Tüm bu sorunlar göz önüne alındığında ve eğitimde meydana gelen hızlı değişimleri takip etmek gerektiğinde farklı problemler ortaya çıkabilir ve

problemlerin çözümü zorlaşabilir (Şahin, 2011: 305). Bireylerin stresli olaylar karşısında nasıl problem çözeceklerini öğrenmeleri ruh sağlığı açısından önemlidir. Çünkü düşük düzeyli problem çözme becerisi stresi yordayıcı etkisi vardır. Problem çözme becerisinin gelişmesi yüksek düzeyde stresi önleyebilir (Batıgün ve Kayış, 2014: 77).

2.3.4. Öğretmen Stresi ve Sosyal stres

Öğretmen stresi kavramı yeni olmamasına rağmen araştırmalarda sık sık kullanılmaktadır. Çünkü öğretme faaliyeti başlı başına stres kaynağıdır ve kalabalık öğrenci kitlesini etkilemektedir (Merkan, 2011: 27). Öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkileyen unsurların başında stres gelmektedir. Öğretmenlerin stresin belirtilerini oluşma nedenlerini ve başa çıkma tekniklerini iyi bilmeleri için onlara destek olmak bir zorunluluk haline gelmiştir (Eskrıdge ve Coker, 1999: 66). Öğretmenlerin iş çeşitliliği ve iş gücünün yüksek olması ile beraber taleplerin değişmesi, öğretmenin kişilik özellikleri ve problem çözme becerisi gibi etkenler öğretmenler arasında stres düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Ünal, 1999: 366).

Stres öğretmenin moralini bozar, öğretmenlik mesleğine duyulan hevesi kırar ve öğretimi yönlendirme kabiliyetine zarar verir. Öğretmenin kalitesini iki şekilde düşürebilir. Birincisi uzun süren stresli durumlarda öğretmenin iş memnuniyeti zedelenir ve meslekten memnun olmamasına neden olur. Bu ise öğretmenlerin harcadığı zamanı ve çabasını engeller. İkincisi ise stresli olan öğretmenin sınıf içi etkileşimde öğrencilerle olan iletişimine zarar verir. Stres içinde olan bir öğretmen sınıf atmosferine olumlu katkıda bulunan bir öğrenciye karşı sahip olduğu olumlu duygular kaybolabilir. Bu nedenle etkili bir şekilde stresle mücadele etmek kaliteli öğretmenliğin devamını sağlar (Kyricou, 2016: 10). Stresli durumlarda öğretmenler stresle aktif ya da pasif başa çıkma stratejilerini ya da her iki başa çıkma stratejisini beraber kullanabilir. Aktif stratejiler bireyin sağlık durumundan gözlenebilir ve fiziksel tepkilerinde fark edilir, bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal olabilir. Pasif başa çıkma stratejilerinde ise birey stresli olaydan kaçınma davranışı sergiler, stresli olaya doğrudan katılım göstermez (Alhija, 2015: 375).

Amerikan Stres Enstitüsünün yaptığı bir araştırmaya göre günlük hayat problemleriyle başa çıkmayı zorlaştıran meslekler grubunda öğretmenler de vardır. Stresin neden olduğu bu durumlarla fazla maruz kalındığı takdirde hayat sürelerinin kısalması dahi söz konusu olabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2018: 63). Stresin sağlığı bozması ve öğretmenlik mesleğinde yoğun bir şekilde yaşanması, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmemesine, meslekteki bireylerin ise erken emeklilik istemesine neden olur (Kyricou, 2016: 10).

Öğretmenlerin mesleklerini sağlıklı bir şekilde icra edebilmeleri için stres kaynaklarını ve bunlarla başa çıkma yöntemlerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler her birey gibi kişilik özelliklerine göre stresten farklı bir şekilde etkilenir. Stresli durumlarda öğretmenlerin vereceği tepkiler olumsuz olacağı için eğitim-öğretim bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilir (Arıcan, 2009: 39). Öğretmenlerde kayda geçen stres durumlarından 327 tanesinin 187'sinin öğrencilerden kaynaklandığı, geri kalan 140 tanesinin diğer personellerle olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenleri strese sokan en büyük kaynak öğrencilerle yaşanan problemlerdir (Abacı, 2006: 7). Öğretmenin diğer stres kaynakları ve başa çıkma yöntemlerini etkileyen etmenler ise sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, öğretilen konunun yapısı, okul türü, cinsiyet, eğitimsel etkinlikler ve deneyimdir (Alhija, 2015: 375). Öğretmenin stresle baş etmemesi ya da mücadeleyi bırakması sürekli olarak zihinsel ve fiziksel rahatsızlıklara yol açacak durumlarla uğraşması öğretmenin tükenmişliğini ortaya çıkarır (Eskrıdge ve Coker, 1999: 66). İyi ve sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin stresten uzak olmasına ve rahat, huzuru olmasına bağlıdır (Akpınar, 2008: 364).

Sosyal stres, öğretmenlerin en yoğun olduğu stres türüdür (Eskrıdge ve Coker, 1999: 70). Gupta (1981: 2), öğretmenlerin sosyal streslerini dört başlıkta ele almıştır. Bunlar:

1. *Rol belirsizliği*: Öğretmen neyi neden yaptığını bilmez ve değerlendirme kriterlerini belirlemez ise strese neden olur.
2. *Rol yükü*: öğretmenin iş yoğunluğunun fazla olması.
3. *Rol yetersizliği*: öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştığı yetersizlikler (materyal yetersizliği, bilgi eksikliği vb.).
4. *Başkaları için sorumluluk*: öğretmenler, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri, bilgi donanımları, duygusal yönlerinin sağlıklı ilerlemeleri için hayati sorumluluğa sahiptir. Bu da stres yaratan durumların başında gelir.

İnsanlar arasında iyiliğe, özveriye ve güvene dayalı ilişkilerin sürekli olması ve kopmaması, bireyde mevcut stresin sağlığına çok zarar vermemesine ve aldığı sosyal destek ile beraber kolayca ortadan kalkmasına vesile olacaktır (Biricik, 2019: 57). Özellikle sosyal ilişkilerde iyi olan ve etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler aynı zamanda iyi birer problem çözücü olmaktadır (Çam, 2016: 24).

2.4. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem, insanların hayatları boyunca çok karşılaştıkları bir kelimedir. Birey çözmek zorunda olduğu bir çok problem durumu meydana gelmektedir. Bu ne yiyeceğine karar

vermesi gibi basit bir problem olabileceği gibi çözülmediği zamanlar büyük sorunların ortaya çıkacağı ve insanların yaşamını olumsuz etkileyecek durumlar da olabilir (Arslan, 2005: 50). Problem, bir bireyin amacına ulaşmak için topladığı güçlerinin önüne çıkan engel olarak tanımlanır (Bingham, 1976: 7; Aksoy, 2003: 33). TDK (2019)'ya göre problem, "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmek istenen soru, mesele"dir. Başka bir tanımda ise problem, karışık, sıkıntılı, istenmeyen ve rahatsız eden durumları ifade eden kavramdır (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010: 20). Erkaper (2007: 2) ise Problemi "kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği süreç" olarak tanımlamıştır.

Bir durumun problem olması için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar (Öğülmüş, 2006: 5):

- Olması gereken ile olan arasında bir farkın bulunması,
- Bireyin bu farkı algılaması,
- Algılanan bu durumun bireyde gerginliğe neden olması,
- Yaşanan gerginliği ortadan kaldırmak için bireyin bir çabaya girmesi,
- Bireyin giriştiği çabalarının engellenmesidir.

Bilinen ya da belirsiz durumlardan sonra oluşan problem, tamamen bilinmemesi sebebiyle bireyin duyarlılığına engel olur. Bireyler problemler karşısında çoğu zaman alışılmış tepkiler verme eğilimindedir. Buna geleneksel yaklaşım da denir. Problemler çoğu zaman öznel ve bireysel olmanın yanı sıra alan, güçlük, karmaşıklık ve süre bakımından değişkenlik gösterir (Bezci, 2016: 69, 70).

'Problem' deyince çoğu kişinin aklına matematik problemi gelmektedir. Oysa günlük hayatta karşılaşılan sorunlar matematikte olduğu gibi tek bir çözüm yolu içeren değil aksine birden çok çözüm yolu olan ve her alanda karşılaşılan durumlardır (Ülger, 2012: 52). Probleme davranışsal olarak bakıldığında bir sorun karşısında bireyin tepkisini değiştirdiği, ve bir öğrenme formu olarak tanımlanabilir. Sosyal olarak bakıldığında ise bireyin kendini yönetebilme gücü olarak tanımlanır (Çam ve Tümkaya, 2008: 3). Problem bireyseldir, bir kişi için problem olan bir durum, o durum hakkında daha fazla bilgi sahibi olan biri için problem olmayabilir. Örneğin sürücü adayı için araba sürmek problemdir ancak araba sürmeyi bilen için problem değildir (Ünüvar, 2003: 35). Problemin üç ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar (Kesgin, 2006: 35; Aksoy, 2003: 89);

a) Problemle karşılaşan birey için bir güçlüğün bulunması,

b) Bireyin çözüme ihtiyaç duyması,

c) Kişinin daha önce karşılaşmadığı ve herhangi bir hazırlık yapmamış olmasıdır.

Bireyin karşılaştığı problem, kendisinde dengesizliğe neden olduğu için bu dengesizlikten kurtulmak amacıyla birey problemi çözme ihtiyacı hisseder (Berkant ve Eren, 2013: 1023). Hayatlarının her döneminde birçok problemle karşılaşan kişiler, yaşadıkları ortama uyum sağlamaları, hedeflerine ulaşabilmeleri, her türlü sıkıntıyla baş edebilmeleri, etkili ve doğru problem çözme becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Farklı ortamlarda, farklı koşullarda karşılaşılan bu problemleri çözmek ise bireyin problemli durum karşısındaki davranışları, karar verme şekilleri, problemi çözmek için ihtiyaç duyulan yöntemleri saptama ve uygulama aşamalarını kapsayan problem çözme becerisine bağlıdır (Çeşit, Ece ve Kafadar, 2012: 709). Burada problem çözme kavramı ortaya çıkmaktadır.

Problem çözme, kişinin günlük problemlerle nasıl başa çıktığı, bir kişinin gerçek yaşam problemiyle boğuşurken genelde nasıl düşündüğü, davrandığı ve hissettiği anlamına gelir (Heppner, 1987: 3). Problem çözme bir hedefe giderken karşılaşılan güçlükleri yenmek için yaratıcı yöntemlerden yararlanma yeteneğidir (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010: 20). Problem çözme, bir problemle karşılaşıldığında önceki öğrenmelerden de yararlanarak yeni duruma bir çözüm bulma sürecidir (Demirel, 2012: 114). Problem çözmenin ilk aşaması öncelikle bir problemin varlığının hissedilmesi ve problemi anladıktan sonra ona tepki verilmesi, daha sonra önceki yaşantılardan deneyimlenen çözüm yollarının işe koşulup problemin çözülmesidir (Küçükkaragöz vd, 2009: 3). Ancak problem çözme öğrenilmiş kuralların sıradan bir şekilde uygulanması değil, çözüme yönelik yeni yollar keşfetme sürecidir. Problemler karşısında; iyi bir çözüm yolu bulmak, problemi görmezden gelmek, problemin ortadan kalkmasını beklemek, çözümün kendi kendine gerçekleşmesini beklemek, sorumluluğu başkasına yüklemek, karar vermeyi ertelemek gibi yollara başvurulabilmektedir. Ancak çoğu zaman problemler, sorumlu olduğu kişi ya da kişilerin harekete geçmesiyle çözülebilmektedir (Korkut, 2002: 177). Kimi zaman bireyler karşılaştıkları problemleri farkına varmadan çözebilmekte kimi zaman bir problemi çözmek uzun süre alabilmektedir. Bazen de birey ortada bir problemin varlığını dahi fark etmeyebilmektedir. Günümüz koşulları göz önüne alındığında problemi fark eden, yaratıcı çözümler uygulayan bireylerin aynı zamanda ortada sorun yokken hazırlıklı olmaları ve iyi bir çözücü olarak kendilerini donatmaları gerekli hale gelmiştir (Erkaper, 2007: 1). Problem çözmede bireysel farklılıklar vardır çünkü farklı problemler karşısında farklı tepkiler ve alternatifler üretilebiliyor. Başka bir deyişle zayıf bir problem çözme becerisine sahip bireylerde olmayan, ancak iyi bir problem çözücünün sahip olduğu özellikler vardır (Sahu,

1983: 559). Problem çözme deneyimine sahip olanlar hedefe ulaştıracak araçları kısa zamanda belirler ve karmaşık problemleri gelişmiş ağları sayesinde çözme eğilimindedirler. Oysa daha az deneyime sahip olanlar gereksiz ayrıntılara takılırlar (Senemoğlu, 2018: 539). İnsanlar genelde bir problemin çözümünü öğrendikten sonra benzer durumlarla karşılaştığında aynı davranışı sergileme eğilimindedirler (Aydoğan, 2012: 24).

Problem çözmede teorik olarak önemli olan üç farklı yapı vardır. Sistematik olarak sorunlara yaklaşma, çözüm üretme ve sonuçları değerlendirme tarzı olan *yaklaşım-kaçınma*, kişinin problemleri başarılı bir şekilde çözme becerisine güven ve inanç derecesi yani *problem çözme güveni*; ve problem çözerken kişinin duygusal ve davranışsal kontrolü kullanma yeteneğinin değerlendirilmesi anlamında *kişisel kontrol'dür* (MacNair and Elliott, 1992: 151). Bir problemle karşılaştığında bireyler farklı tepkiler verebiliyor. Bazıları soruna **sert** bir müdahalede bulunup güç kullanmayı tercih ediyor. Bazı bireyler ise **yumuşak** tepki verme eğilimindedir. Daha ciddi tatsızlıklar çıkmasına engel olmak için bu tavrı gösterip hemen pes ederler. Başka bireyler ise sorunların her iki tarafının da kazanacağı **ilkeli** tutum sergilerler. Onlara göre problem adil olduğu zaman kalıcı olur. Bu üç davranış şekli üç sonuç doğurur:

1. Tarafların biri kazanır diğeri kaybeder.
2. Her iki taraf da kaybeder.
3. Her iki taraf da kazanır (Öğülmüş, 2006: 18).

Stevens, problem çözme sürecinin bazı aşamalarını şöyle listelemiştir (Güçlü, 2003: 273):

- Problemi anlama,
- Problem için bilgi toplama,
- Problemin köküne inme,
- Farklı çözüm yolları bulma,
- Çözüm yolları arasından en iyisini seçme,
- Problemi çözmedir.

Bir çatışma durumunda ise insanların ulaşmak istediği iki şey vardır. Biri, bireyin kendi amaçlarını gerçekleştirme isteği. Diğeri ise sorunla ilişkili olan diğer kişilere verilen önemdir. Bu iki faktöre bağlı olarak insanlar beş farklı çatışma çözme stratejisini uygular.

Bunlar (Johnson ve Johnson 1991, aktaran Öğülmüş 2006: 21, 22):

- *Kaplumbağa (Geri çekilme) (-,-):* Çatışma çözmeye çalışmanın boş bir çaba olduğunu düşünen kaplumbağalar, sorunlardan ve kişilerden uzak durmaya çalışırlar. Çaresizlik içinde kendi kabuklarına çekilirler.
- *Oyuncak Ayı (Yatıştırma) (-,+):* Bu kategoride düşünen bireyler için ilişki amaçtan daha önemlidir. Çatışmanın insan ilişkilerine zarar verdiğine inandıkları için "kendi amaçlarımdan vazgeçiyorum, yeter ki beni sev" diyerek çatışmayı yatıştırmayı seçerler.
- *Tilki (Uzlaşma) (+,+):* Tilkiler için hem amaçları hem ilişkileri orta derecede önemlidir. Hem kendi amaçlarının bir kısmından vazgeçerler hem de sorun yaşadıkları kişinin amaçlarının bir kısmından vazgeçirmeye çalışırlar. Böylece her iki taraf da kazanmış olur ya da her iki taraf da kaybetmemiş olur.
- *Köpek Balığı (Güç kullanma) (+,-):* Bu bireyler için önemli olan tek şey amaçlarıdır. Başkasının onları beğenmesi, takdir edilmek onlar için önemli değildir. Ne pahasına olursa olsun kazanmak için her yol mübahtır, güç kullanmak ve gözdağı vermek başlıca stratejilerdir.
- *Baykuş (Yüzleşme) (+,+):* Baykuşlar amaçlarına ve ilişkilerine değer verirler. Taraflar arasındaki uyumsuzluk ve kötü duygu gidene kadar uğraşırlar. Problemler onlar için çözülmesi gereken durumlardır.

Problem çözme süreci, bireyin hedefi kavradığı zaman başlar ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar ortadan kaldırılarak belirsizlikler en aza indirilir. Karşılaşılan problemler, duyuşsal, bilişsel ya da davranışsal gibi farklı alanlardan olabileceği gibi güçlük düzeyleri de değişebilmektedir. Bu yüzden problem çözmede farklı yöntem-teknikler uygulanmalıdır (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009: 216). Çünkü başarı, bireyin karşılaştığı problemlerin olumsuz anlamda etkisi altında kalmadan problemi analiz etmesine problemin gerçek nedenlerini ortaya koyması ve bunlara akılcı çözüm yolları bulmasına bağlıdır (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010: 20). Problem ne olursa olsun birey onu etkili bir şekilde çözdüğü sürece mutlu olacaktır (Küçükkaragöz vd, 2009: 3; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001: 123; Çeşit, Ece ve Kafadar, 2012: 709).

Problem çözme becerisi yaşamın her alanında karşılaştığımız sorunları çözmek için uyguladığımız düşünme etkinlikleridir (Ülger, 2012: 52; Erkoç 2017: 1). Bu önemli etkinlik

ya da biliş ötesi yetenek, kendi problem çözme becerisi değerlendirme ve problemlere yaklaşma, onları çözme ve algılama biçimi ile ilgilidir (Güngör: 1074). Her şeyden önce sorunların ortadan kalkması için bir çabaya ihtiyaç vardır. Problem çözmek aynı zamanda etkili bir öğrenme ve var olan yetenekleri geliştirme yoludur (Kaptan ve Korkmaz, 2002: 184). Eğitimin ana hedeflerinden biri ileriki zamanlarda problemlerle baş edebilen ve sorunlara etkili çözüm yolları bulabilen öğretmenler yetiştirmektir (Çevik, 2011: 1005; Düzgün, 2011: 1; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001: 123; Ünsal, 2008: 70). Eğitimle beraber problem çözmenin farklı boyutlarından bahsedilir, bireyin problem vasıtasıyla birçok yönden gelişimi sağlanır (Çeşit, Ece ve Kafadar, 2012: 709). Eğitim başlı başına bir problem çözme sürecidir. Bu yüzden eğitimde en büyük paya sahip öğretmenlerin iyi bir problem çözücü olmaları gerekmektedir (Serin, 2004: 2). Bir insanın problem çözme becerisi, onun ilerlemesi için temel oluşturduğu ve şuanın küçük çocukları yarının problem çözen bireyleri olacağı için öğretmenlerin bu yetenekle ilgili gelişmeleri yakından takip etmelidir. Günümüzde problem çözme yetisine sahip bireylere çok ihtiyaç duyulmaktadır. Problemin iç mekanizmasını bilen kendini bu noktada iyi yetiştiren bir toplum, çağın kendisinden beklediği ihtiyaçları karşılamak için bir hazırlık yapıyor demektir (Bingham, 1976: 2).

Çağımızda insanoğlu bilim, endüstri, ve teknoloji alanlarında karşılaştığı problemleri çözme anlamında ilerlemeler kaydetmiştir. Yapılan çalışmalarda analitik çalışmalardan ‘Ne yapacağını bilmediğin durumlarda ne yaparsın?’ gibi sorulara kadar farklılaşan ve problem çözmenin aslında ne olduğunu anlamaya çalışan bir çeşitlilik oluşmuştur (Ünsal, 2008: 70). Belki de insan neslinin varlığının sürdürülmesi, temel etken olan problem çözme becerisine bağlıdır. Bu yüzden kişinin ve toplumun ne zaman, nerede ve nasıl karşılaşacağı belli olmayan problemleri çözmek çağdaş eğitimin temel hedefi haline gelmiştir (Çeşit, Ece ve Kafadar, 2012: 710). İçinde bulunduğumuz ekonomik ve sosyal sorunlar ve bunların sonucunda oluşan kaygılar, problem çözme becerisi gelişmiş bireyler ihtiyaç duyduğunu ve ilerleyen zamanlarda daha çok duyacağını gösteriyor (Aydoğan, 2012: 16).

20. yüzyılın ilk yıllarında problem çözmeyi zorlaştıran unsurların incelenmesi ile problem çözmeyle ilgili araştırmalar başlamıştır. 1960’lı yıllarda problem çözmenin süreci ele alınmıştır. Özellikle bilgisayardan yararlanılarak problem çözme modelleri oluşturulmuştur. Bu yıllarda zihinsel işlemlerden çok fiziksel işlem gerektiren problemlere yer verilmiş ve çözüme ulaşıncaya kadar ara durumlar belirlenmiştir. 1970’li yıllar karmaşık problemlerin çözülmeye başlandığı yıllardır. 1980 ve sonrasında ise bireyin belli bir alanda

uzmanlaşması ele alınmış, bu konuda araştırmalar yapılmıştır (Ünüvar, 2003: 33, 34).

Problemler yapısına göre iyi yapılandırılmış (kapalı uçlu problemler) ya da iyi yapılandırılmamış (açık uçlu problemler) olarak sınıflandırılabilir. İyi yapılandırılmış problemlerin tek bir çözüm yolu vardır, kendi alanına özgüdür. Bulmacalar, matematik problemleri vb. örnekler verilebilir. Yapılandırılmamış ya da açık uçlu problemler ise birden çok çözüm yoluna sahiptir, çok boyutludur, karmaşıktır. Bu problemleri çözmek için farklı yaklaşımlar gerekir. Toplumsal problemler bu türe örnek verilebilir (Öğülmüş, 2006: 7, 8).

2.4.4. Problem Çözme Yaklaşımları

Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin tek ya da kesin bir çözüm yolu yoktur. Eğitimin amacı problem karşısında farklı çözüm yolları geliştiren bireyler yetiştirmektir (Ülger, 2012: 51).

Problem çözmede en çok kullanılan yöntemlerden biri deneme-yanılma'dır. Bir problem çözme yaklaşımı her durumda geçerli olmayabilir. Problem çözmede amaç, zihinsel engelleri ortadan kaldırarak en doğru yolu bulmaya çalışmaktır (Demirtaş ve Dönmez, 2008: 184). Problem çözmede ileri sürülen yaklaşımlar bazı değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Problem ne kadar karmaşık olursa kullanılacak yöntem, strateji ya da yaklaşımlar da o denli değişecektir (Gök, 2006: 57).

2.4.4.1. Problem Çözme Yöntemleri (PÇY)

Bagayoko, Kelly ve Hasan (2000: 24) tarafından geliştirilen modelde her problem çözmek için kullanılmak üzere beş dayanak noktası ileri sürülmüştür. Bunlar:

- *Bilgi Tabanı (Knowlange Base):* Bilişsel olarak yoğunlaştırılmış ve anlamlı bir şekilde organize edilmiş bilgi, parçalara ayrılmış bilgilerden çok daha farklıdır.
- *Beceri Tabanı (Skill Base):* Birinci kategoride bahsedildiği gibi bilgiler birbirinden farklı oldukları için problem çözmede fiziksel ve zihinsel beceriler önemlidir.
- *Kaynak Tabanı (Resource Base):* Bu kategoride problemin doğası yani kaynağıyla yakından ilişkilidir. Problemi çözmek için bilgisayarlar, kitaplar hesaplama araçları, dergiler kaynak oluşturur. Ayrıca yaratıcı düşünme için kaynak sınırlanmamalı, çünkü yeni problemler için yeni kaynaklar gereklidir.
- *Strateji- Deneyim Tabanı (Strategy- Experience Base):* Bu basamakta problemin farklı çözüm yollarını bulmak ya da çözümün transferi için önemlidir.

- *Davranışsal Taban (Behavioral Base):* Özellikle duygusal alanın problem çözme üzerinde etkisi büyüktür. Çünkü bir stratejiye ya da yönteme ilişkin bilgi, tecrübe ya da deneyim onu davranış haline getirmek için yeterli olmayabilir.

2.4.4.2. John Dewey'in Problem Çözme Yaklaşımı

John Dewey, 1910 yılında yayımladığı bir dergide "Nasıl Düşünürüz?" adlı yazısında problem çözmeyi ele almış ve şu adımlarla açıklamıştır (Aksoy, 2003: 93, 94):

1. *Karşılaşılan bir güçlük*: Günlük hayatta beklemediğimiz bir durum, hemen açıklayamayacağımız ve bizi düşünmeye iten olaylar meydana gelebilir.
2. *Problemin belirlenmesi ve tanımlanması*: Karşılaşılan ve açıklanmayan güçlük zamanla netleşir. Öncelikle bu sorun problem olarak belirlenir ve çerçevesi ile tanımı yapılır.
3. *Olası çözüm getiren hipotezlerin önerilmesi*: problem tanımlandıktan sonra problemle ilgili detaylı analiz yapılır. Problem parçalanarak her bir parça için geçici hipotezler ortaya atılır. Son olarak hipotezler için bilgiler toplanır, geçersiz hipotezler elenir.
4. *Uygun kanıtları toplama, hipotezleri test etme ve cevaplama:* uygun hipotezler için kanıtlar toplanır, hipotezler ayrı ayrı test edilir. Hipotezlerin kaynaklara uygun olup olmadığı belirlenir, doğru olup olmadığı gerekli akıl yürütme yolları ile ortaya çıkartılır.

2.4.4.3. Bingham'a Göre Problem Çözme Süreci

Bingham (1876: 13) problem çözme sürecini bir işlem olarak görmüş ve bu işlemi 8 basamağa ayırmıştır. Bunlar;

1. Problemi tanımlamak ve onu çözmeye ihtiyaç duymak,
2. Problem açıklamaya ve çerçevesini belirlemeye çalışmak, diğer olası problemlerle bağını incelemek,
3. Problemlerle ilgili veri, bilgi toplamak,
4. Probleme en çok uyan veriyi seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanan veri ve bilgilerle alternatif çözüm yolları üretmek,
6. Üretilen çözüm yolları arasından en uygun olanı seçmek,

7. Seçilen çözüm yolunu denemek,
8. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmektir.

2.4.4.4. Mountrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi

Mountrose (2000: 50-68), problem çözme sürecinde duyguların da dahil olduğu bir problem çözme yöntemi geliştirmiştir. Özellikle çocuklarla olan iletişimin güçlendirilmesini sağlayan beş aşamalı problem çözme yöntemi şöyle özetlenebilir:

1. Sorunu tanımlama: Yetişkinlerin sorunu anlayacağı aşamadır. Bu aşamada çocuğa sadece ne olduğu sorulur.
2. Duyguları ifade etme: Bu aşamada çocuklar problemlerle ilgili hissettiklerini açıklarlar, yetişkinler de onları cesaretlendirirler.
3. Olumsuz inancı bulma: Çocuklar olumsuz inancı bulmak için üç ilkeyi kullanır. "Doğruluk" ilkesinde aşırı genelleme yapılacak kelimeler kullanılır. "Sonuçlar" ilkesinde olumsuz düşüncelerin sonucu ifade edilir. "Değişim" ilkesinde olumsuz düşüncelerden uzaklaşılır ve olumlu için çaba sarf edilir.
4. Olumlu inancı bulma: Bu aşamada çocuğun olumsuz inancı olumluya çevrilmesine rehberlik edilir. Amaç kişinin kapasitesini ve yaşamını yansıtan vicdan odaklı inançlar üretmektir. Böylelikle pozitif sanrılar oluşturulur.
5. Geleceği zihinde canlandırma: Önceki aşamada olumsuz düşünceyi olumluya çeviren birey bu olumlu inancıyla olayları tekrar ele alır ve değerlendirir. Böylece gelecekte olabilecek muhtemel problemleri de çözmüş olur.

Problem çözme aşamaları farklılık gösterebilmektedir. Her bireyin kendine özgü problem çözme yaklaşımı ve düşünme tarzı vardır. Uygulanacak çözümlerin ise problemin yapısına bağlı olduğu açıktır. Problem çözme yaklaşımları incelendiğinde, problemin amacı, problemin tanımlanması, gerekli bilgilerin toplanması gibi hususlarda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Problem çözmeye en iyi olduğu düşünülen çözüm yoluyla başlanır. Daha sonra seçenekler ortaya konur ve değerlendirilmesi yapılır. Çözüm başarılı ise aynı yolda devam edilir aksi takdirde başka bir çözüm yolu denemek amacıyla süreç başa alınır (Bezci, 2016: 79).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların özetleri sunulmuştur.

2.5.4. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şeker (1995) tarafından yapılan "Lise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışmasında amaç liselerde görev yapan öğretmenlerin stres kaynaklarına ilişkin algıları ile öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 1994-1995 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan 62 öğretmen ve 1807 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenlerinde yüksek düzeyde strese neden olan önemli durumlardan biri öğrencinin ilgisizliği olup öğrenci kaynaklıdır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler (özellikle mesleki teknik anadolu lisesi), özel okullarda çalışan öğretmenlerle kıyaslandığında daha yoğun stres yaşamaktadır. Öğretmenlerin stres yoğunluğu cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Ünal (1999) tarafından yapılan "Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi" başlıklı araştırmada amaç okuldaki stres kaynaklarını ve stresle başa çıkma yollarını, bunların ise verimliliğe etkisini belirleyerek okullardaki verimliliği artırmaya çalışmaktır. Araştırmaya göre öğretmenlerin en önemli stres kaynağının iş yükünün fazla olması iken stres düzeyi kişilik özellikleri, farklı talepler ve problemlerle başa çıkma yeteneği unsurlarına göre değişkenlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre stres, okulda öğretimin verimliliğini düşürmektedir. Ders yükünün fazlalığı, disiplin problemleri, meslektaşlar arasındaki iletişimsizlik, kalabalık sınıflar vb. nedenler stresin en büyük kaynaklarındandır.

Abacı (2006) tarafından yapılan "Okulda Stres ve Başa Çıkma Teknikleri" başlıklı çalışmada öğretmenlerin, öğrenciler, veliler ve meslektaşlar tarafından baskılandığını ve bunun strese neden olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin en yoğun olduğu stres türü ise öğrenciden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Stres, benlik kavramına zarar verir. Özellikle duyguları ifade etmeye yarayan ve yüzleşmeyle ilgili olan iletişim becerileri, stresin azalmasında önemli rol oynar.

Demirtaş ve Dönmez (2008) tarafından yapılan "Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları" başlıklı çalışmada amaç öğretmenlerin problem çözme beceri algıları ile anne-babanın eğitim düzeyi, çocuk sayısı, mezun olduğu okul, değişkenlerine göre bir fark olup olmadığını belirlemektir. Malatya illinde görev yapan 445 lise öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir ve araştırmada problem çözme envanteri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini orta düzeyde problem çözücü olarak görmektedir. Öğretmenlerin

problem çözme becerisi ile cinsiyet, branş medeni durum ile çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak evli olan öğretmenlerin evli olmayan öğretmenlere göre problem çözme beceri algıları daha yüksek olarak belirlemiştir. Çünkü evliliğin getirdiği sorumluluk ve sorunlarla baş etme bireylere deneyim kazandırdığı düşünülmektedir. Yine çok anlamlı bir fark bulunmamasına karşın kadınların problem çözme algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin problem çözme beceri algıları ile kıdem, en son mezun olduğu okul ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında ise anlamlı farklar çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kıdem arttıkça problem çözme beceri algıları düşmektedir.

Akpınar (2008) tarafından yapılan "Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmanın amacı, öğretmenleri olumsuz etkileyen stresle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma anketi devlet okullarında görev yapan 184 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenin stresini artıran başlıca nedenler; öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, zaman baskısı, öğretmenlerin düşük gelir düzeyi, sosyal statüsü ve fazla iş yüküdür Ayrıca eğitimde yaşanan değişimler ve okul yönetimi ile ilgili sorunların da öğretmen stresinde orta derecede etkili faktörler olduğu belirlenmiştir.

Çınar, Hatunoğlu, ve Hatunoğlu (2009) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri" başlıklı çalışmalarında problem çözme becerisinin öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğretmenlerin kendi algılarına göre problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2008 yılında Ağrı ilinde görev yapan 163 öğretmen üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler, kendilerini yüksek düzeyde problem çözücü olarak algılamışlardır. Problem çözme beceri algı düzeyi cinsiyetlere göre değişkenlik göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile problem çözme beceri algıları arasında fark olmamasına karşın mesleğe yeni başlayan öğretmenler kendilerini daha iyi problem çözücü olarak ifade etmişlerdir.

Siyez (2009) tarafından yapılan "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri" başlıklı çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek, öğretmenlerin bu davranışlara nasıl tepki verdiğini ve olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkmada kendilerini ne derecede yeterli hissettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile açık uçlu görüşme tekniği kullanılmış

ve 110 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeme, dersin akışını bozma, söz hakkı olmadan konuşma gibi davranışlardır. Bu sorunlar karşısında öğretmenler, bağırma, ceza verme, sorunun nedenini anlamaya çalışma vb. yöntemler kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerle ilgili sorunlarla başa çıkmada kendilerini yeterli hissetmedikleri araştırmanın diğer sonucudur.

Baltacı (2010) "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında amaç sosyal destek ve problem çözme yaklaşımlarının sosyal kaygıyı anlamlı düzeyde yordayıp yordamayacağını belirlemektir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış ve 811 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Veri ölçme aracı olarak "Sosyal Kaygı Ölçeği", "Algılanan Sosyal Kaygı Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Problem çözmede etkisiz olan bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal sorunlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal kaygı ve cinsiyet arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Şenkulak (2010) "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri" başlıklı tez çalışmasının amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek ve bu davranışların ortaya çıkardığı sorunları çözme becerisini geliştirmektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim döneminde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve alan dışı olup İngilizce dersi veren öğretmenler arasından 104 birey seçilmiştir. Öğretmenlerin çok karşılaştığı sorunlar; küfür etme, öğrencilerin ödevlerin yapmaması, ortalıkta gezme, araç gereçleri düzgün kullanmama, söz kesme gibi davranışlarıdır. Bayan öğretmenler disiplini sağlama ve sınıf yönetme konusunda daha etkisiz kalmalarından dolayı erkek öğretmenlere göre bu tip sorunlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile problemler arasında ters orantı vardır, kıdem arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır. Bu problemler karşısında öğretmenlerin en çok kullandığı başa çıkma teknikleri ise, ailelerle konuşmak, azarlamak, göz teması kurmak, sorunların nedenini bulmak, öğrencilere söz hakkı vermemek gibi tekniklerdir.

Yılmaz ve Tepebaş (2011) "İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde

Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı çalışmasında mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 30 yaşın altında devlet okullarında görev yapan 6 erkek ve 6 kadın olmak üzere 12 öğretmen katılmıştır. Öğretmen seçiminde yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem yılı ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmada öğrenciden kaynaklanan sorunlar; hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, bağırmak, gezmek gibi disiplinsiz davranışlar, sınıf kurallarına uymamak, derse karşı olumsuz tutum vb. olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karşılaştıkları problem türleri birbiriyle bağlantılıdır. Devlet okullarında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için kullanacağı araç gereçlerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Merkan (2011) tarafından yapılan "Genel Lise ve Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynaklarının Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması Malatya ilinde görev yapan 1071 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda genel liselerde görev yapan öğretmenlerin "orta" düzeyde Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise "az" düzeyde örgütsel stres algısı içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin stres kaynakları, çoğunlukla öğrenci, veli ve okulun bazı olanakları olarak belirlenmişken genel liselerde görev yapan öğretmenlerin stres kaynakları okulun denetim ve yönetim sistemi ile igilidir.

Bağçeci ve Kinay (2013) "Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmaya 159 (83 erkek, 76 kadın) öğretmen katılmıştır. Ölçme aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça problem çözme beceri algıları yükselmektedir. Araştırmada mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişki incelendiğinde hizmet süreleri yüksek olan öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde yaşanan sürekli gelişmeler ve teknolojideki ilerlemeler yeni problemler ve yeni çözüm yolları gerektirmektedir. Hizmet süreleri yüksek olan öğretmenler alışılmış çözümler uygulamakta ve yeni çözüm yolları üretmede sorun yaşadıkları için problem çözme beceri algıları düşük çıkmıştır.

Batıgün ve Kayış (2014) tarafından yapılan "Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir

Değerlendirme" başlıklı çalışmasında öğrencilerde strese neden olan faktörler ve bu faktörlerin kişilik ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 18-30 yaşlar arasında toplam 2057 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kadınlar erkeklerden daha fazla stres faktörüne sahiptir. Kişiler arası ilişkilerden kaçınan, problem çözmede aceleci, plansız davranan bireylerin stres faktörleri daha yoğundur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin psikolojik danışma ve sağlık hizmetlerinde kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu merkezlerde iletişim becerisi ve etkili problem çözme becerisi kazanan öğrenciler stresli durumlarda daha fazla baş etme yollarını öğrenebilirler.

2.5.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sahu (1983) tarafından yapılan "On Some Educational and Psychological Aspects of Problem Solving" (Problem Çözmenin Bazı Eğitimsel ve Psikolojik Yönleri) başlıklı araştırmada çocukların problem çözme davranışlarının psikolojik yönü göz önünde bulundurularak çeşitli öğrenme kuramlarına genel bir bakış sunmak ve problem çözme becerilerinin kazanılma ve uygulanma süreçlerini açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılırken;

- görev değişkenleri (sorunun niteliği),
- konu değişkenleri (çocuğun hazır olması),
- süreç değişkenleri (çocuğun davranışı),
- öğretim değişkenleri (çocuğu iyi bir problem çözücü yapmak),

değişkenleri göz önüne alınarak araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, problem çözme gözlenmemiş ilişkileri ve olayları tahmin etmeye yardımcı olur. Araştırmanın teorisi araştırma hipotezlerini, anahtar değişkenleri ve araştırılacak ilişkileri formüle etmek için yapılandırılmış kılavuzlar sağlar ve sonuçlarına da odaklanabileceği düşünülmektedir.

Heppner , Baumgardner, Larson, ve Petty (1988) tarafından yapılan "The Utility of Problem-solving Training that Emphasises Self- management Principles" (Özyönetim İlkelerini Vurgulayan Problem Çözme Eğitiminin Faydası) başlıklı çalışmada problem çözme eğitiminin yararlılığı incelenmiştir. Özellikle öz yönetim ilkeleri doğrultusunda problem çözmenin yararlılığı, alınan eğitimin devamlılığı, bireysel anlamda oluşacak farkın eğitimin sonuçlarına etkisi ve araştırmaya katılan deneklerin bilişsel yanıtlarının problem

çözme değerlendirmesi ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre problem çözme becerisi öğrencilerin problem çözme değerlendirmesi üzerinde etkilidir.

MacNair ve Elliot (1992) tarafından yapılan "Self-Perceived Problem-Solving Ability, Stress Appraisal, And Coping Over Time" (Kendi Kendini Algılayan Problem Çözme Yeteneği, Stres Değerlendirmesi ve Zaman İçinde Baş Etme) başlıklı çalışma bireylerin kendileri tarafından algılanan problem çözme becerilerinin stres ve başa çıkma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki haftalık aralıklarla araştırma anketlerini dolduran 141 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre bir kişinin problem çözme becerilerine ait algısının stresle belirli başa çıkma stratejilerinin tutarlı olarak kullanımı ile ilişkilidir. Kendilerinde etkili problem çözme becerilerine sahip olarak algılayan kişiler, zaman içinde stresli olaylara karşı daha çok sorun odaklı başa çıkma ve daha az duygu odaklı başa çıkma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Etkin problem çözücüler, problemden kaçınmak yerine ona sistematik olarak yaklaşmakta ve tanımlamakta dolayısıyla problem çözme stratejilerini etkin bir şekilde kullanabilirler.

Pretorius (1993) tarafından yapılan "Assessing the Problem-solving Appraisal of Black South African Students" (Siyahi Güney Afrikalı Öğrencilerin Problem Çözme Güvenirliğinin Değerlendirilmesi) başlıklı çalışmasında problem çözme envanteri (PSI) nin yapı geçerliliği, etkili ve etkisiz problem çözme becerileri, uyum ve psikolojik sağlık açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya Güney Afrika Üniversitesinde psikoloji okuyan 212 lisans öğrencisi katılmıştır. PSI'nın Afrikalı öğrenciler için güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer sonuç ise kendi kendini değerlendiren etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip bireyler ile kıyaslandığında, daha düşük benlik algısı, düşük yeterlik, daha yüksek depresyon ve kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Benmansour (1998) tarafından yapılan "Job Satisfaction, Stress And Coping Strategies Among Moroccan High School Teachers" (Fas Lisesi Öğretmenleri Arasında İş Doyumu, Stres ve Başa Çıkma Stratejileri) başlıklı çalışmanın temel amaçları şunlardır: (1) Fas lisesi öğretmenlerinin bir örneğindeki genel stres ve iş tatmini düzeyleri, (2) iş doyumunun temel yönleri ve öğretmenler tarafından bildirilen başlıca stres kaynakları ve (3) öğretmenlerin stresi hafifletmek için kullandıklarını bildirdikleri başa çıkma stratejileridir. Araştırmanın anketi Rabai kentinde rastgele seçilen 13 liseden, tek cinsiyetli, ortak eğitim, şehir merkezi ve banliyö okulları da dahil olmak üzere 215 öğretmene dağıtılmıştır ve 153 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırmada stres etkeni olarak sunulan 18 maddeden

öğretmenlerin en yoğun ve sık stres yaşadığı konular zaman baskısı altında çalışma, ağırlıklı olarak sınavlara öğretme, nicelikten çok niceliğin vurgulanması, öğrencileri eğittiklerinden veya eğittiklerinden daha fazla eğiten bir müfredat ve iyi not almak için hile yapan öğrenciler olarak görülmüştür. Öğretmenlerin bu stres kaynakları ile başa çıkmada en sık kullandığı dört başa çıkma stratejisinin dersleri önceden planla- organize etmek, öğrencilerin performansını artırmak için yönergeler-stratejiler önermek, daha gerçekçi olmak, koşullara uyum sağlamak ve çifte çaba sarf etmek olarak bildirilmiştir.

Eskrıdge ve Coker (1999) tarafından yapılan "The Causes and Signs of Stress Experienced by Teachers and the Ways of Coping with İt" (Öğretmenlerde Stres: Belirtileri, Nedenleri ve Başa Çıkma Teknikleri) başlıklı çalışmaya göre öğretmenlerin en yoğun olduğu stres türü kişiler arası strestir. Stres, öğretmenlerin günlük hayatının bir parçası haline gelmiştir. Eğitim sistemimizin her basamağında öğretmenlerde zihinsel ve fiziksel stres belirtileri görülmektedir.

Shewchuk, Johnson ve Elliott (2000) tarafından yapılan "Self-Appraised Social Problem Solving Abilities, Emotional Reactions And Actual Problem Solving Performance" (Öz değerlendirilmiş Sosyal Sorun Çözme Yetenekleri, Duygusal Tepkiler ve Gerçek Sorun Çözme Performansı) başlıklı araştırmaya giriş psikolojisi derslerine kayıtlı 131 lisans öğrencisinden (50 erkek, 81 kadın, ortalama yaş: 19.72, S.D.: 4.06) katılmıştır. Katılımcılar, bir bölüm bülten tahtasındaki kayıt sayfalarından ve bölüm için ilk tarama anketini hazırlayan bir öğrenci listesinden alınmıştır.Araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin benlik hakkındaki karamsarlığı ve bir görevde olumsuz olması, problem çözme performansı üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Olumsuz bir yönelim hedefe gidecek davranış üzerinde olumsuz etki yapar. Olumsuz yönelime sahip bireyler ise problem çözme çabalarında yetersiz kalabilirler.

Wole (2002) tarafından yapılan "The Predominance of Different Sources of Stress Among Teachers in Government Senior High Schools Of Addis Ababa" (Devlet Addis Ababa Liselerinde Öğretmenler Arasında Farklı Stres Kaynaklarının Yaygınlığı) başlıklı çalışmada Addis Ababa'da bulunan 4 okuldaki 144 katılımcıdan alınan veriler kullanılarak devlet liselerinde öğretmenlerin yaşadıkları stres seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ayrıca stres ve eğitim bağlamı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına da katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma yedi makul stres kaynağına odaklandı: maaş ve fırsatlar, öğrenci özellikleri, performans değerlendirme, zaman baskısı, kaynaklar, düzenlemeler ve ilişkiler. Bu yedi odak noktasından öğretmenlerin en yoğun stres yaşadığı

konular maaş ve fırsatlar, öğrenci özellikleri ve performans değerlendirmedir. Araştırmanın diğer sonucu ise yanlış davranan öğrenciyle yüzleşmeye daha az yatkın olma nedeniyle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha az strese maruz kalmıştır. Araştırmaya göre, diploma sahibi, deneyimli ve pedagojik olarak eğitilmiş öğretmenler meslektaşlarından daha fazla stres yaşamaktadır.

Olivier ve Venter (2003) tarafından yapılan "The Extent and Causes of Stress in Teachers in the George Region" (George Bölgesindeki Öğretmenlerde Stresin Kapsamı ve Nedenleri) başlıklı araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğinin hangi yönlerinin George bölgesinde stresle ilgili olduğunu belirlemektir. Araştırmanın ikinci amacı, bu öğretmenlerde belirli tanımlanmış stres faktörleri ile stres arasındaki ilişkinin kapsamını belirlemektir. Araştırmada "Fimian Öğretmen Stres Envanteri" adlı anket 132 ortaöğretim öğretmenine uygulanmış ve veriler istatistiksel olarak işlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre George bölgesindeki öğretmenlerin stres düzeylerinin ortalama olduğunu, ancak öğretmenlerin yine de strese neden olan öğretim faktörleri hakkındaki endişelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin stres nedenleri ve tepkilerini yetersiz maaşlar, okulda disiplin eksikliği, motive olmayan öğrenciler, büyük sınıflarla başa çıkma, zaman talepleri, karar alma süreçlerine katılım eksikliği ve depresyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pervez ve Hanif (2003) tarafından yapılan "Levels and Sources of Work Stress Among Women School Teachers" (Kadın Okul Öğretmenleri Arasında İş Stresinin Kaynağı ve Seviyesi) başlıklı araştırmanın amacı kadın öğretmenlerin iş stresi ve seviyesini bulmak ve karşılaştırmaktır. Araştırmaya İslamabad'da bulunun ilk ve ikinci öğretimde görev yapan 100 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırma Hanif tarafından 2003 yılında yapılan Teacher Stress Inventory (TSI-Urdu) ölçeğine dayandırılarak hazırlanmıştır. Öğretmen stresi olgusu, sınıf mevcudu, aile yapısı, medeni hal, deneyim ve yaş gibi çeşitli demografik değişkenler aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında özel okullarla kıyaslandığı zaman daha çok stres yaşanıldığı vurgulanmıştır.

Heppner, Witty ve Dixon (2004) tarafından yapılan "Problem-Solving Appraisal: Helping Normal People Lead Better Lives" (Problem Çözme Değerlendirmesi: Normal İnsanların Daha İyi Yaşamlar Sağlamasına Yardımcı Olmak) başlıklı araştırma mevcut PSI literatürünü genişletmekle kalmayıp aynı zamanda insanların yaşamlarının merkezinde yer alan önemli yaşam sonuçlarına da odaklanabileceği düşünülmektedir.

Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez, ve Skewes (2006) tarafından

yapılan “Social Problem Solving Predicts Decision Making Styles Among US Hispanics. Personality And Individual Differences” (Sosyal Sorun Çözme ABD’deki İspanyollar Arasındaki Karar Verme Tarzlarını Tahmin Eder. Kişilik ve Bireysel Farklılıklar) başlıklı çalışmada amaç Kuzey Amerika’da bulunan İspanyol katılımcılarının yanıtladığı SPSI-R ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek, sunulan ölçeğin cinsiyetler arasında farkını belirlemek son olarak sosyal problem çözme becerisi ile karar verme tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmaya Kuzey Amerika’da Texas Üniversitesinde okuyan 958 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal problem çözme becerisine sahip bireyler farklı karar verme tarzlarına sahiptirler. SPSI-R ölçeğinin tahminleri ise güvenilirdir.

Chan, Chen ve Chong (2010) tarafından yapılan “Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong” (Hong Kong İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Stresi) başlıklı araştırmaya Hong Kong’da ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 1710 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin iş stresini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada ağır iş yükü, zaman baskısı, eğitim reformları, dış okul incelemesi, ileri eğitim ve öğrenci davranışlarını, öğrenimlerini yönetme en sık karşılaşılan stres kaynağı olarak bildirilmiştir. Öğretmen bu stres kaynaklarına yönelik uyumak, komşu ve arkadaşlarıyla sohbet etmek, televizyon izlemek, spor yapmak gibi çeşitli aktiviteler yaparak stres seviyelerini dengede tutmaya çalışmaktadır. Araştırma sonucuna göre hem kadınlar hem erkeklerde algılanan stres düzeyi aynıdır. Düşük deneyimli ve derecesi olmayan öğretmenlerin stres seviyeleri daha yüksektir. Araştırmalarda elde edilen bulguları öğretmenlerin işle ilgili sağlık sorunlarının hafifletmelerine ve onlarla başa çıkmasına yönelik eğitim politikalarının geliştirmesine referans olacağı düşünülmektedir.

Jude (2011) tarafından yapılan “Emotional Intelligence, Gender and Occupational Stress Among Secondary School Teachers in Ondo State” (Ondo Eyaletindeki Ortaokul Öğretmenleri Arasında Duygusal Zeka, Cinsiyet ve Mesleki Stres) başlıklı çalışmada tabakalı rastgele örneklem tekniği kullanılarak Nijerya’nın Ondo eyaletinde görev yapan 392 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya göre duygusal zeka ve öğretmenlerin mesleki stresi arasında önemli bir ilişki vardır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise cinsiyet değişkeni mesleki stres seviyeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Öğretmenlerde duygusal zeka artarsa onlar duygularını daha etkili bir şekilde kullanabilir, dolayısıyla stres seviyeleri doğrudan düşebilir. Dolaylı olarak öğretmenlerin sağlığı ve iyi hissetmeleri sağlanmış olur. Böylelikle öğretmenlerin iş performansı da güçlenebilir.

Eres ve Atanasoska (2011) tarafından yapılan "Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia" (Öğretmenlerin Mesleki Stresi: Türkiye ve Makedonya Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Çalışma) başlıklı araştırmada farklı sosyo-külürel ve ekonomik durumlarda yaşayan Türk ve Makedon öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemektir. Araştırmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılında 416 Türk ve 213 Makedon öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türk öğretmenler hafif düzeyde Makedon öğretmenler ise orta düzeyde strese sahiptir. Türk öğretmenlerin iş güvencesi onların stres yapmasını engeller niteliktedir. Çünkü ciddi bir suç işlemedikçe görevlerine devam etmekte ve gelecek kaygısı olmadığı için öğretmenlerin stres seviyeleri düşük kalmaktadır. Makedonya Cumhuriyetinde eğitimde yaşanan sürekli değişmeler, yeni durumlar, yeni roller ve yüklenen yeni beklentiler Makedon öğretmenlerin yenilik ve gelişmelere ayak uyduramama korkusu onların stres seviyelerinin artmasında etkilidir. Türk erkek öğretmenlerin stres seviyeleri yüksektir, 21 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin stres seviyeleri daha düşüktür. Çalışmada medeni durum ile stres seviyesi arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan "Pre-Schoolers, Pre-School Teachers, and Interpersonal Problem-Solving Skills: A Comparative Study in Turkey and Belgium" (Okul Öncesi, Okul Öncesi Öğretmenleri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri: Türkiye ve Belçika'da Karşılaştırmalı Bir Çalışma) başlıklı çalışmada, her iki ülkenin büyükşehir kentlerindeki özel ve devlet okullarında 3-6 yaş arası çocuklarla çalışan 55 Türk okul öncesi öğretmeni ve 53 Flaman okul öncesi öğretmenin görüşleri 'Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Anketi' kullanılarak alınmıştır. Anketin sonuçları düşünüldüğünde, Türk okul öncesi öğretmenlerinin sorun ortaya çıktığı anda çözüm önermeyi ve tavsiyede bulunmayı tercih ederek sorunu çözme eğiliminde olduklarını ifade ederken, Belçika'daki okul öncesi öğretmenlerinin sorunları analiz ettikleri ve çocuklarla beraber çözüm üretmeye çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre birkaç Türk ve Flaman öğrencinin kişilerarası problem çözme konusunda özel eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Erdamar ve Alpan (2013) tarafından yapılan "Examining the Epistemological Beliefs and Problem Solving Skills of Preservice Teachers During Teaching Practice" (Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi) başlıklı araştırma öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve problem çözme becerilerinin gelişimini öğretim pratiği sürecinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi'nde son sınıf okuyan 352 öğrenci katılmıştır.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki ve problem çözme becerilerindeki değişiklikler, öğretim uygulaması sürecinde EBS ve PSI aynı öğrenciler üzerinde iki kez uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en yetkin olduğu problem çözme yaklaşımı 'değerlendirici', 'planlı' ve 'ayrılmış' yaklaşımıdır. Değerlendirici yaklaşımı kullanarak problemleri çözmek, öğretmen adaylarının problemle ilgili verileri anlamlandırıp bir çözüm aramasını önermektedir. Planlı yaklaşım öğretmen adaylarının en yetkin ikinci hissettiği yerdir. Bu şaşırtıcı değildir çünkü öğretmenlik uygulaması dersinden önce öğretmen adayları planlama derslerinin ve öğretim planlarının temel bilgilerini öğrendikleri "Öğretim Planlama ve Değerlendirme" ve "Özel Öğretim Yöntemleri" derslerini alırlar. Ayrılmış yaklaşım öğretmen adaylarının yeterlilik gösterdiği üçüncü yaklaşımdır. Bu yaklaşımı benimseyenler daha içe dönük ve daha az girişimci olabilirler.

Alhija (2014) taradından yapılan "Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics" (Öğretmen Stresi ve Başa Çıkma: Kişisel ve İş Özelliklerinin Rolü) başlıklı çalışma, öğretmenlerin stresle bilişsel, davranışsal ve duygusal başa çıkma stratejilerinin etkinliğine ilişkin algılarının yanı sıra, öğretmenlerin kişisel ve iş özelliklerinin çeşitli kaynaklardan edindikleri stres düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya deneyimleri, cinsiyetleri ve yaşadıkları yeri farklı olan 425 İsrailli öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmasını etkileyen okul düzeyi, deneyim, sosyal destek ve kültür değişkenleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim ile farklı ihtiyaçlara sahip farklı öğretmenlerin stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için gerekli desteği ve araçları alabileceği bir okul ortamı sağlamanın önemine değinilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bunlara yönelik uygun müdahaleler, iş doyumlarında artma, tükenmişlik ve yıpranma durumlarında ise azaltma olasılığı vardır.

Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015) tarafından yapılan "Workplace Stress Among Teachers in Kosovo" (Kosovadaki Öğretmenler Arasında İşyerinde Stres) başlıklı araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Priştine ve Ferizaj illerinde görev yapan rastgele seçilen 799 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı Kosovadaki öğretmenler arasında iş yeri stresini ve stresle ilgili değişkenleri açıklamaktır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler orta ve yüksek düzeyde strese sahiptir. Eğitim seviyesine göre stres düzeyleri değişmemektedir ancak kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin stres seviyeleri kentte görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksektir, yaşça daha büyük ve daha kıdemli öğretmenlerin stres seviyeleri daha yüksektir, cinsiyet stres seviyelerinin belirlenmesinde

etkili değildir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise stresin ana nedenlerinden biri öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarıdır.

2.5.6. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin en sık ve yoğun olarak strese maruz kaldığı konulardan biri öğrenci kaynaklı strestir (Abacı, 2006; Akpınar, 2008; Olivier ve Venter, 2003; Benmansour, 1998; Wole, 2002; Merkan, 2011; Şeker, 1995; Kaya ve Alım, 2015). Araştırma sonuçlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır (Pervez ve Hanif, 2003; Batıgün ve Kayış, 2014). Ancak erkek öğretmenlerin daha çok stres yaşadığı sonuçlar da mevcuttur (Wole, 2002). Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları problemler öğrenci kaynaklıdır. Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, disiplinsiz davranışlar, argo sözler kullanmaları vb. davranışlar en çok karşılaşılan problemlerdir (Şenkulak 2010; Siyez, 2009; Yılmaz ve Tepebaş, 2011; Öz, 2018). Bu problemler karşısında öğretmenlerin mesleki kıdemi ve problem çözme beceri algıları araştırma sonuçlarına göre değişkenlik göstermektedir. Şenkulak (2010) öğretmenlerin mesleki kıdem arttıkça problem çözme beceri algılarının yükseldiği sonucuna varırken çoğu araştırma (Bağçeci ve Kinay, 2013; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009) ise aksine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problem çözme algılarının yüksek olduğunu dolayısıyla mesleki kıdem arttıkça problem çözme beceri algılarının düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin en yoğun olduğu stres türü ise kişiler arası yani sosyal strestir (Eskrıdge ve Coker, 1999). Araştırmalar değerlendirildiğinde problem çözme becerisine sahip bireylerin stresle başa çıkma becerisi yüksektir ve problem çözme becerisi, bireylerin stres ve kaygılarının düşmesini sağlar (Pretorius, 1993; MacNair ve Elliot, 1992; Batıgün ve Kayış, 2014; Ünal, 1999**;** Baltacı, 2010).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modellere denir (Karasar, 2016: 114). Özellikle eğitim alanında uygulanan bu modelde neden-sonuç ilişkisi aranmamakla beraber ilişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür (Köse, 2017: 113).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Batman il merkezindeki liselerde çalışan 1574 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin tümüne ulaşmanın güçlüğü sebebiyle evreni temsil edeceğine inanılan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Batman il merkezindeki liselerde çalışan öğretmenlerden basit seçkisiz yoluyla seçilen 621 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak uygulanan ölçeklerde uç değerler olduğu gözlenmiş, 6 birey veri dışı sayılmış ve veri seti 615 olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Batman ilindeki liselerde görev yapan 615 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik değişkenler ele alınmış olup betimsel istatistikler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlerin Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	268	43,58
	Erkek	347	56,42
Yaş	22-29	230	37,40
	30-39	233	37,89
	40 ve üzeri	152	24,72
Kıdem	1-5 yıl	243	39,51
	6-10 yıl	173	28,13
	11-15 yıl	78	12,68
	16 ve üzeri yıl	121	19,67

Okul türü	Devlet	575	93,50
	Özel	40	6,50
Eğitim durumu	Lisans	507	82,44
	Lisansüstü	108	17,56
Medeni durum	Evli	410	66,67
	Bekar	205	33,33

Tablo 3.1.'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlerin düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzdeler ile belirtilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin dağılımlar incelendiğinde, öğretmenlerin %43,58'inin kadın ve %56,42'sinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş aralıkları incelendiğinde öğretmenlerin %37,40'ının 22-29 aralığında; %37,89' unun 30-39 aralığında ve %24,72' sinin 40 ve üzerinde olduğu gözlenmiştir. Kıdeme göre öğretmen dağılımı incelendiğinde %39,51 1-5 yıl; %28,13' ünün 6-10 yıl; %12,68' inin 11-15 yıl ve %19,67' sinin ise 16 ve üzerinde deneyim yılına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %93,50' si devlet okulunda görev yaparken %6,50' si özel okulda görev yapmaktadır. Eğitim durumları incelendiğinde öğretmenlerin %82,44' ünün lisans düzeyinde; %17,56' sının ise lisans üstü düzeyde eğitime sahip olduğu gözlenmiştir. medeni duruma göre dağılım ele alındığında öğretmenlerin %66,67' sinin evli; %33,33' sinin ise bekar olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ve "Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği (ÖKSSÖ)" kullanılarak veri toplanmıştır.

3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

"Problem Çözme Envanteri (PÇE)", Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Problem çözme beceri algıları ölçeği toplam puan bazında incelenmiştir. Bu ölçeğin uygulama formu 35 maddeden oluşmaktadır. Ancak ölçek geliştiricisi/uyarlayıcısı tarafından belirtildiği şekilde 9., 22. ve 29. maddeler uygulama sonrasında puanlama dışında tutulmuş olup kalan 32 madde üzerinden işlem yapılmıştır. Toplam puan alınmadan önce ölçekte yer alan 1., 2., 3., 4., 11., 13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30., 32. ve 34. maddeler tersine çevrilmiştir. Ters maddeler çevrildikten sonra 32 maddeye dayalı olarak toplam puan alınmış ve toplam puan üzerinden analizler yürütülmüştür. PÇE altılı derecelemeye sahip olduğundan ölçeğin puan

ranjı 32-192 aralığında değişmekte olup ölçekten alınan puanın yüksekliği problem çözme konusundaki **yetersizliğe** işaret etmektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Savaşır ve Şahin 1997).

3.3.2. Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği (ÖKSSÖ)

Öğrenci kaynaklı sosyal stres ölçeği (ÖKSSÖ) Taddei, Contena, ve Venturini (2017) tarafından geliştirilmiş, İlhan ve Kinay (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÖKSSÖ yedili Likert tipi bir derecelemeye sahip 18 madde içeren bir ölçme aracıdır ve ters puanlanan madde içermemektedir. Ölçeğin orijinal formunda sözel saldırganlık, antipatik davranışlar, rahatsız edici tepkiler ve abartılı istekler olarak adlandırılan dört faktörlü bir yapı söz konusudur ÖKSSÖ yedili derecelemeye sahip olduğundan ÖKSSÖ' den alınabilecek puanlar 18 ile 126 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin yüksek puanlar, öğrenci kaynaklı sosyal stresin yüksek olduğunu göstermektedir (İlhan ve Kinay, 2018: 600).

Araştırmada uygulanan ölçme araçlarından elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenirliğinin değerlendirilmesi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ele alınmıştır. PÇE' den elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenirliği 0,902; ÖKSSÖ' den elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenirliği 0,945 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçme araçlarından elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997: 115).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veri setinde 621 birey bulunmaktadır. Analizlere başlamadan önce veri seti üzerinde bir takım incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak uç değerler incelenmiştir. Uç değer incelemeleri için standartlaştırılmış z-değerleri elde edilmiş olup (-3.29, 3.29) sınırları dışında kalan bireyler uç değer olarak ele alınmıştır (Tabahnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda 6 bireyin (z_1 = -3.81, z_2 = -3.53, z_3 = -3.89, z_4 = -3.47, z_5 = -3.37, z_6 = -3.29) uç değer olduğu gözlenmiş ve bu bireyler analiz dışında bırakılmıştır. Nihai olarak veri seti 615 birey olarak düzenlenmiş olup bu veri seti üzerinden analizlerin yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırma sorularını cevaplamak üzere öncelikle bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel

düzeyde incelemeler yapılmıştır. Genel toplama ilişkin betimsel düzeydeki incelemeler için her bir ölçeğin likert derecelendirmesi dikkate alınarak puan aralıkları oluşturulmuştur:

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Düzeylerinin 7'li Likert Tipi Derecelendirme Ölçeğine Göre Ortalamaları

Derecelendirme	**Puan aralıkları**
Benim Durumumu Hiç Yansıtmıyor (1)	18,00 – 33,43
(2)	33,44 – 48,87
(3)	48,88 – 64,31
(4)	64,32 – 79,75
(5)	79,76 – 95,19
(6)	95,20 – 110,63
Benim Durumumu Tamamen Yansıtıyor (7)	110,64 – 126,00

Öğrenci kaynaklı sosyal stres ölçeğinin minimum ve maksimum puanları ile 7'li likert derecelendirmesi dikkate alınarak tablodaki puan aralıkları oluşturulmuş olup söz konusu ölçekten elde edilen aritmetik ortalama değeri bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Algı Düzeylerinin 6'lı Likert Tipi Derecelendirme Ölçeğine Göre Ortalamaları

Derecelendirme	**Puan aralıkları**
Her zaman böyle davranırım	32,00 – 58,67
Çoğunlukla böyle davranırım	58,68 – 85,35
Sıklıkla böyle davranırım	85,36 – 112,03
Arada sırada böyle davranırım	112,04 – 138,71
Ender olarak böyle davranırım	138,72 – 165,39
Hiçbir zaman böyle davranmam	165,40 – 192,00

Problem Çözme Envanteri ölçeğinin minimum ve maksimum puanları ile 6'lı likert derecelendirmesi dikkate alınarak tablodaki puan aralıkları oluşturulmuş olup söz konusu ölçekten elde edilen aritmetik ortalama değeri bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra grupların ortalamalarının farklılığının istatistiksel olarak manidar olup olmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda grupların ortalama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik alt problemlere cevap vermek amacıyla bağımsız değişkenin düzeyinin iki olduğu durumda bağımsız örneklemler t- testinin; bağımsız değişkenin düzeyinin ikiden fazla olduğu durumda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılması amaçlanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan ANOVA sonuçlarının ardından

çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Söz konusu parametrik testlere ilişkin testlerin yürütülebilmesi için bağımsız değişkenin düzeylerine ilişkin evrenlerin normal dağılımı ve evrenlerin varyanslarının homojenliği varsayımlarının ele alınması gerekmektedir (Gravetter ve Walnau, 2013). Çalışmadaki örneklem büyüklüğüne bağlı olarak normallik varsayımın kontrol edilmesinde başvurulacak yöntem farklılaşabilmektedir. Örneklemin büyük olduğu durumlarda basıklık ve çarpıklık değerlerine dayalı olarak incelemelerin yapılması başvurulabilecek yollardan biridir (Tabahnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda her bir değişkenin ilgili düzeylerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine dayalı olarak incelemeler yapılmış olup bazı düzeylerde normallikten hafif sapmalar gözlenmiştir. Ancak büyük örneklemlerde bir değişkende çarpıklık ya da basıklığın manidar olması söz konusu değişkenin normallikten hissedilir derecede saptığına işaret etmemektedir ve bu durum analizlerin sonuçları üzerinde çok fazla etkiye sahip değildir (Tabahnick ve Fidell, 2013). Özellikle örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olduğu durumlarda bu etkinin ortadan kaybolmaya başladığı; örneklemin 200'ün üzerinde olduğu durumlarda ise bu durumun tehdit olmaktan uzaklaştığı belirtilmektedir (Waternaux, 1976). Ayrıca, t-testi ve ANOVA normallikten sapma durumlarında bile oldukça güçlü teknikler olarak ele alınmaktadır (Kirk, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda söz konusu parametrik testlerin kullanılmasının normallik varsayımı açısından tehdit oluşturmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Normallik varsayımın yanı sıra t-testi ve varyans analizlerinin yürütülmesinde ele alınan bir diğer varsayım olan varyansların homojenliği varsayımına ilişkin kontroller yapılmıştır. Bu doğrultuda Levene testi kullanılmış olup çalışmada ele alınacak olan her bir bağımsız değişken için sonuçlar Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Levene Testi Sonuçları

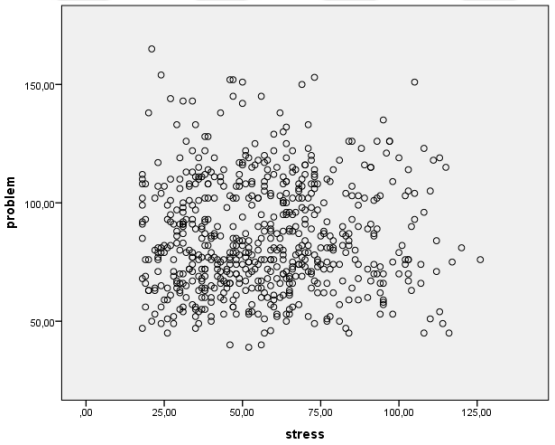
	Stres		**Problem çözme**	
	F istatistiği	p-değeri	F istatistiği	p-değeri
Cinsiyet	0,690	0,407	2,565	0,110
Yaş	0,531	0,588	0,457	0,633
Kıdem	2,027	0,109	0,504	0,679
Okul türü	2,442	0,119	3,717	0,054

Lisansüstü eğitim durumu	0,861	0,354	0,010	0,919
Medeni durum	0,385	0,535	0,044	0,833

p<,05

Tablo 3.4. incelendiğinde 0.05 anlamlılık düzeyinde her bir değişkenin düzeylerine ilişkin varyansların homojen olduğu ve benzer evrenlerden geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışmadaki incelemelerin yapılması için parametrik teknikler olan bağımsız örneklemler t-testi ve ANOVA ile analizlerin yürütülmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. ANOVA sonuçlarının manidar olduğu durumda farkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Sheffe Testi kullanılmıştır.

Çalışmada ortalama karşılaştırmalarının yanı sıra değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının kullanılması amaçlanmıştır. Ancak bu istatistiğin kullanımı için doğrusallık ve normallik varsayımlarının incelenmesine ihtiyaç vardır. Doğrusallık varsayımı için değişken çiftine ilişkin saçılma grafiği elde edilmiş ve şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2: Değişken Çiftine İlişkin Saçılma Grafiği

Saçılma grafiği incelendiğinde yaklaşık nonlineer bir ilişkinin gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilişki incelemesinde pearson korelasyon katsayına karşın bu tekniğe nonparametrik alternatif olan Spearman sıra farkları korelasyon katsayının kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre sıralanarak yer verilmiştir.

4.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresleri ile Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stresleri ile problem çözme beceri algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Stres	615	18,00	126,00	56,82	23,51
Problem	615	39,00	165,00	85,53	23,44

Tablo 4.1. incelendiğinde, lisede görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puanlarına ilişkin araştırmada gözlenen minimum puanın 18,00; maksimum puanın ise 126,00 olduğu görülmektedir. Söz konusu puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın 56,82; standart sapmanın ise 23,51 olduğu görülmüştür. Derecelendirmelere ilişkin puan aralıkları ele alındığında öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal strese ilişkin puanlarının aritmetik ortalama değerinin 3.dereceye yani orta düzeyin biraz altına karşılık geldiği gözlenmiştir. Problem çözme beceri algılarına ilişkin inceleme yapıldığında ise araştırmada gözlenen minimum puanın 39,00; maksimum puanın ise 165,00 olduğu görülmektedir. Problem çözme beceri algı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamanın 85,53; standart sapmanın ise 23,44 olduğu görülmüştür. Derecelendirmelere ilişkin puan aralıkları ele alındığında, öğretmenlerin problem çözme konusundaki yetersizlik algılarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama değerinin "Sıklıkla Böyle Yaparım" derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmiştir.

4.2. İlişkiye İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

	r	**p**
Stres- Problem çözme	0.042	0.296

p<0.05

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stresi ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmektedir, r= 0.042, p>,05.

4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal stresleri ve problem çözme beceri algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3. ve Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	268,00	55,81	22,89	613	-,937	,349
Erkek	347,00	57,60	23,99			

p<,05

Tablo 4.3. incelendiğinde erkeklerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 57,60, SS = 23,99) kadınların öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 55,81, SS = 22,89) daha yüksek olduğu yani erkeklerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -.937, p > ,05.

Tablo 4.4. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	268,00	84,86	22,96	613	621	,535
Erkek	347,00	86,04	23,83			

p<,05

Tablo 4.4. incelendiğinde erkeklerin puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 86,04, SS = 23,83)

kadınların puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 84,86, SS = 22,96) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık erkeklerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladığına işaret etmektedir. Söz konusu bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -.621, p > ,05.

4.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal streslerine ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşa Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Puanlarına İlişkin Bulgular

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
22-29	230,00	59,08	22,81	18,00	120,00
30-39	233,00	56,45	23,76	18,00	116,00
40 ve üzeri	152,00	53,97	23,99	18,00	126,00
Toplam	615,00	56,82	23,51	18,00	126,00

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamalarının belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.6.'te sunulmuştur.

Tablo 4.6. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşa Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerinin İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	2441,12	2,00	1220,56	2,216	,110
Gruplariçi	337067,20	612,00	550,76		
toplam	339508,33	614,00			

p<.05

ANOVA sonuçları, Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresinin puanları arasında yaş değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, F(2, 612) = 2.216, p > ,05. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puanları ele alınan yaş aralıklarına bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 4.7. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
22-29	230,00	88,00	23,54	46,00	154,00
30-39	233,00	82,59	23,10	40,00	165,00
40 ve üzeri	152,00	86,28	23,48	39,00	150,00
Toplam	615,00	85,53	23,44	39,00	165,00

Tablo 4.7. incelendiğinde problem çözme beceri algılarına ilişkin puan ortalamalarının belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası	3503,65	2,00	1751,83	3,211	,041*	.010
Gruplariçi	333937,66	612,00	545,65			
Toplam	337441,31	614,00				

*p<.05

ANOVA sonuçları problem çözme beceri algı puanları arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 612) = 3,211$, $p < ,05$. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin problem çözme beceri algı puanları belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Sheffe testi kullanılmıştır. Sheffe testinden elde edilen sonuçlara göre 22-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin problem çözme beceri algı puanlarının ($\bar{X}$ = 88,00), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin problem çözme beceri algı puanlarından ($\bar{X}$ = 82,59) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç 22-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin problem çözme konusundaki yetersizlik algısının 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin yetersizlik algısından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal streslerine ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Lisans	507	56,54	23,18	613	-,646	,519
Lisansüstü	108	58,15	25,10			

p<.05

Tablo 4.9. incelendiğinde lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 58,15, SS = 25,10) lisans düzeyindeki öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 56,54, SS = 23,18) daha yüksek olduğu yani lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -,646, p > ,05.

Tablo 4.10. Lise Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Eta kare
Lisans	507	87,04	23,15	613	3,508	,00*	.02
Lisansüstü	108	78,41	23,60				

*p<.05

Tablo 4.10. incelendiğinde lisans düzeyindeki öğretmenlerin problem çözme beceri algı puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 87,04, SS = 23,15) lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 78,41, SS = 23,60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık lisans düzeyindeki öğretmenlerin problem çözme konusunda kendini daha yetersiz algıladığına işaret etmektedir. Söz konusu bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = 3,508, p<,05. Dolayısıyla lisans düzeyindeki öğretmenlerin problem çözme konusundaki yetersizlik algı düzeyinin lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin yetersizlik algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilebilir.

4.6. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal streslerine ilişkin bulgular Tablo 4.11.'de verilmiştir

Tablo 4.11. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Evli	410	56,57	23,78	613	-,380	,704
Bekâr	205	57,33	23,02			

p<.05

Tablo 4.11. incelendiğinde bekar öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 57,33, SS = 23,02) evli öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 56,57, SS = 23,78) daha yüksek olduğu yani bekar öğretmenlerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Ancak elde edilen analiz sonuçlarına göre evli ve bekar öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -,380, p > ,05.

Tablo 4.12. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Evli	410	84,80	23,35	613	-1.804	,279
Bekâr	205	86,98	23,62			

p<.05

Tablo 4.12. incelendiğinde bekar öğretmenlerin problem çözme beceri algı puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 86,98, SS = 23,62) evli öğretmenlerin problem çözme beceri algı puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 84,80, SS = 23,35) daha yüksek olduğu yani bekar öğretmenlerin problem çözme konusundaki yetersizlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Ancak elde edilen analiz sonuçlarına göre evli ve bekar öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -1.804, p > ,05.

4.7. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal streslerine ilişkin bulgular Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Puanlarına İlişkin Bulgular

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	243	59,00	24,03	18,00	120,00
6-10 yıl	173	56,72	22,31	18,00	115,00
10-15 yıl	78	59,27	26,59	18,00	126,00
16 ve üzeri yıl	121	51,01	21,22	18,00	112,00
Toplam	615	56,82	23,51	18,00	126,00

Tablo 4.13. incelendiğinde öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamalarının kıdeme bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerinin İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası	5715,87	3,00	1905,29	3,488	,016*	,017
Gruplariçi	333792,46	611,00	546,31			
Toplam	339508,33	614,00				

ANOVA sonuçları kıdem değişkeni bakımından öğrenci kaynaklı sosyal stres puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir, $F(3, 611) = 3{,}488$, $p < ,05$. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puanları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılığın hangi grup çiftleri arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Sheffe testinden elde edilen sonuçlara göre 1-5 yıl aralığında deneyime sahip öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinin ($\bar{X}$ = 59,00), 16 ve üzerinde yıl deneyimine sahip öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinden ($\bar{X}$ = 51,01) anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.15. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum

1-5 yıl	243	87,25	23,24	45,00	154,00
6-10 yıl	173	84,24	23,01	40,00	153,00
10-15 yıl	78	83,74	24,15	45,00	165,00
16 ve üzeri yıl	121	85,07	24,05	39,00	150,00
Toplam	615	85,53	23,44	39,00	165,00

Tablo 4.15. incelendiğinde kıdeme bağlı olarak problem çözme beceri algılarına ilişkin puan ortalamalarının birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	1280,50	3,00	426,83	,776	,508
Gruplariçi	336160,81	611,00	550,18		
toplam	337441,31	614,00			

p<.05

ANOVA sonuçları, problem çözme beceri algı puanları arasında kıdem değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, F(3, 611) = .776, p > ,05. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin problem çözme beceri algı düzeyleri kıdemlerine bağlı olarak değişmemektedir.

4.8. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğrenci kaynaklı sosyal streslerine ilişkin bulgular Tablo 4.17.'de verilmiştir

Tablo 4.17. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğrenci Kaynaklı Sosyal Streslerine İlişkin Bulgular

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Devlet	575	56,77	23,31	613	-,196	,845
Özel	40	57,53	26,64			

p<.05

Tablo 4.17. incelendiğinde özel okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci

kaynaklı sosyal stres puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 57,53, SS = 26,64) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 56,77, SS = 23,31) daha yüksek olduğu yani özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -.196, p > ,05.

Tablo 4.18. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Devlet	575	85,19	22,99	613	-1,354	,176
Özel	40	90,38	29,14			

p<.05

Tablo 4.18. incelendiğinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 90,38, SS = 29,14) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 85,19, SS = 22,99) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yani özel okullarda görev yapan öğretmenlerin problem çözme konusundaki yetersizlik algısı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yetersizlik algısından daha yüksektir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, t(613) = -1,354, p > ,05.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Tartışma, araştırma sorularına göre sıralanarak verilmiştir.

Araştırmamın birinci sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin likert tipi derecelendirme ölçeğinden elde edilen öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinin 1-7 arasında 3. dereceye tekabül etmesi öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinin orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres ölçeğinden aldıkları puanlara göre ölçülen puan arttıkça stres düzeyinin arttığı, azaldıkça stres düzeyinin azaldığı varsayılmaktadır (İlhan ve Kinay, 2018: 600). İlgili araştırmalar incelendiğinde Karakaya (2015) tarafından liselerde çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin stresleri üzerine yapılan çalışmada öğretmenlerin stres düzeylerinin "hiçbir zaman, nadiren, çoğunlukla ve her zaman" düzeyleri arasından "nadiren" seviyesinde olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin orta düzeyde olması öğretmenlerin stresle başa çıkma tekniklerinde başarılı oldukları anlamına gelebilir ya da öğrencilerin değişen koşullarda öğretmenlerde strese neden olacak davranışlarda bulunmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Eres ve Atanasoska (2011: 63), yaptıkları araştırmada Türkiye'de çalışan öğretmenlerin stres seviyelerinin beklentilerin altında çıkmasını işe duyulan güvenden kaynaklandığını ifade etmiş, ciddi bir suç işlemedikçe öğretmelerin işlerinden atılmadığını bu yüzden gelecek kaygısı taşımadıkları için stres seviyelerinin yüksek çıkmadığını belirtmiştir. Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015) da yaptıkları araştırmada öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak literatürde elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşmak da mümkündür. Örneğin, Benmaounsour (1998) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler kendilerini oldukça yüksek düzeyde stresli olarak betimlemişlerdir.

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının ölçüldüğü likert (6) tipi derecelendirme ölçeğinde öğretmenlerin puanlarının orta düzey diyebileceğimiz "sıklıkla böyle yaparım" derecesine karşılık geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde çıkması karşılaştıkları problemlere belli düzeyde çözüm üretebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Demirtaş ve Dönmez (2008)' in elde ettiği bulgular araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin problem çözme beceri algıları orta düzeyde çıkmıştır. Elde

edilen bulgular dışında öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde problem çözücü olarak gördükleri araştırmalar (Tavlı, 2009; Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009) da mevcuttur.

Araştırmamın ikinci sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algıları ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Etkili problem çözme becerisine sahip öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinin düşürücü etkisi yapması beklenebilir. Çünkü bu yetiyi kullanan öğretmenler açısından stres oluşturacak durumlar tahmin edilebilir, önlenebilir ya da ortaya çıktıktan sonra var olan deneyim sayesinde çözülebilir. Ancak öğrenci kaynaklı sosyal stres durumlarının çok çeşitli olması, uygulanacak çözüm yollarının farklılaşması bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı şekilde yorumlanabilir. Buna göre öğretmenlerin stresle başa çıkmada başarılı oldukları, öğretmenlerin sosyal streslerden olumsuz etkilenmedikleri şeklinde açıklanabilir. Aslında öğretmenlerde en çok strese neden olan konulardan birinin öğrenci kaynaklı olduğu pek çok araştırma (Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj, 2015; Çidem, 2019; Kaya ve Alım, 2015; Abacı, 2006; Akpınar, 2008; Olivier ve Venter, 2003; Benmansour, 1998; Wole, 2002; Merkan, 2011; Şeker, 1995) tarafından desteklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin en yoğun iletişim kurduğu, en çok zaman harcadığı, iş hayatının önemli kısmının kapsayan öğesi öğrencilerdir. Dolayısıyla öğretmende oluşan beklentiler, ya da bazı öğrenci davranışı öğretmenleri yoğun şekilde strese sokmaktadır. Özellikle öğrenciler tarafından yapılan derse hazırlıksız gelme, disiplinsiz davranışlar, derse ilgisizlik, saygısızlık gibi davranışlar öğretmenlerin sosyal stres düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin bu problemlerle başa çıkma becerisine sahip olması onların stresi üzerinde bir etkiye sahip olduğu açıktır. Nitekim Jerah, Hasija ve Malhotra (1993, aktaran Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt 2001: 124) tarafından yapılan araştırmada stres düzeyi yüksek olan bireylerde problem çözmeye odaklanmakta sorun yaşandığı ifade edilmektedir. Aynı şekilde Genç ve Kalafat (2007: 11) tarafından yapılan araştırmada, bireyin tek başına yoğun stresle başa çıkmada zorlandığını, bireyin içinde bulunduğu toplumla ortak hareket ederek çözüm yolları üretmek suretiyle problem çözme becerisini geliştirmek zorunda olduğu ifade edilmiştir. Ancak öğretmen, problemlere etkili çözümler ürettiği anda kabul edilebilir düzeyde stres oluşabilir (Abacı, 2006: 11). Öğrenciden kaynaklı sosyal stres yaşayan öğretmenler, streslerinin kabul edilebilir düzeye indirgemek ve stresle baş etmek amacıyla bazı problem çözme yollarını işe koşmaktadır. Ancak içinde bulunulan çağın gereği olarak sürekli değişen koşullar, yeni stres durumları, yeni problemler ve yeni çözümler, sürekli ve kalıcı bir çözümün varlığını zorlaştırmaktadır.

Bu yüzden öğretmenlerin problem çözme beceri algıları ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Günümüzde kadın öğretmenlerin erkekler kadar ev ve iş hayatlarında sorumluluk alması olması cinsiyet anlamında eşit şekilde sosyal stres yaşadıkları anlamına gelebilir. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Jude (2011), Merkan (2011), Chan, Chen ve Chong (2010), Moğul, (2014), Şeker (1995), Öztürk (2001), Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin stres üzerinde belirli olamayacağını belirtmişlerdir. Ancak literatürde farklı sonuçları görmek de mümkündür. Örneğin, Akalın (2006: 139) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin stresli durumlarda kaçma davranışı sergilediklerini dolayısıyla kaçındıkları için daha az stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde Karadavut (2005) kadın öğretmenlerin özellikle işe özgü streslerinin daha az olduğu ve kısmen daha az stres yaşadıklarını belirtmiştir. Eres ve Atanasoska (2011) yaptıkları araştırımada Türk erkek öğretmenlerin streslerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların tam tersi sonuçlara ulaşan Çidem (2019), Benmaounsour (1998), Sarı (2005), Pervez ve Hanif (2003), Karakaya (2015) ise kadın öğretmenlerin daha çok stres yaşadıklarını bildirmiştir. Farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılması cinsiyet değişkeninin öğrenci kaynaklı sosyal stres üzerinde kesin bir belirleyici olmadığının göstergesi olabilir. Nitekim kadın ve erkek öğretmenlerde öğrenci kaynaklı sosyal strese neden olan etkenlerde farklılık söz konusudur. Bu durumu açıklayan Koçak (2014: 109)'a göre çalışma saatinin uzun olması erkeklerde daha fazla strese neden olurken yükselme olanağının daha düşük olması ve ağır iş yükü kadın öğretmenlerde daha fazla strese neden olur. Erden (2015)'e göre ise cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunmamasını kadınların da erkekler kadar hayata karşı güçlü ve azimli durmasına bağlamaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Önemli bir farklılık bulunmaması kadın ve erkek öğretmenlerin benzer problemler karşısında benzer şekilde düşünüp çözüm uyguladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının cinsiyete dair ilişkisine yönelik elde edilen bulguya paralel pek çok araştırma (Bağçeci ve Kinay, 2013; Güler, 2006; Pehlivan ve Konukman, 2004; Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009; Tavlı, 2009; Demirtaş ve Dönmez,

2002; Küçükkaragöz vd, 2009; Bal, 2011; Güngör, 2012; Düzgün, 2011) bulunmaktadır. Aslında anlamlı bir fark olmamasına karşın kadın öğretmenlerin problem çözme beceri algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Nispeten ulaşılan bu fark bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Örneğin Serin (2010), Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz (2017), araştırmalarında kadınların erkeklerden daha iyi problem çözücü olduğunu belirtmişlerdir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı bulgular elde edilmesi, çalışma gruplarının kontrol edilmeyen diğer farklı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz, 2017: 34). Erkoç (2017: 41,42) ise bu durumun nedenini çeşitli değişkenlere bağlamıştır. Örneğin kadın öğretmenlerin yüksek problem çözücü olmaları onların günlük hayatta daha çok problem çözmek zorunda kalmalarına bağlanabilir. Öte yandan erkek öğretmenlerin günlük hayatta daha ağır problemlerle karşılaşması onların yeni problemler karşısında erken pes eden bireyler olmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Genç öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentilerinin daha yüksek olması, daha çok şey yapmak istemesi vb. sosyal stres yaşamalarına neden olurken daha ileri yaşlarda bulunan yetişkin öğretmenlerin öğrenci taleplerine cevap verememe endişesi, öğrencilerin disiplinsiz davranışlar gibi etkenler sosyal stres yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin sahip olduğu yaşa göre sorumluluk ve bakış açıları farklılaştığı tahmin edildiğinden yaş değişkeninin sosyal stres üzerinde belirgin olmadığı düşünülmektedir. Şeker (1995) ve Akalın, (2006) yaptıkları araştırmalarda elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve yaş değişkeni ile stres arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan araştırmanın bulgularına yönelik farklı sonuçlar incelendiğinde Moğul (2014: 60) tarafından yapılan araştırmada yaş ilerledikçe bireye ilişkin beklentilerin düşmesi yapabileceklerinin sınırlı oldukları düşüncesi streslerinin azalmasını sağlamakta dolayısıyla yaş ilerledikçe stresin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2001) araştırmasında özellikle 30 yaş ve altı öğretmenlerin 41 yaş üzeri öğretmenlere göre daha stresli odukları sonucuna ulaşmıştır. Pervez ve Hanif (2003) ileri yaşlarda olan öğretmenlerin daha çok stres yaşadığını, aslında genç öğretmenlerin daha mutlu oldukları için böyle bir sonucun çıktığını savunmuştur. Yaş ilerlemesinin bir stres kaynağı olduğunu belirten Koçak (2014: 110) özellikle 41 yaş ve üstü öğretmenlerin daha çok stres yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015)

araştırmalarında yaşlı öğretmenlerin düşük ücret ve fiziksel ortamın genç meslektaşlarına göre daha ağır bir yük olarak gördükleri nedeniyle daha stresli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgulara daha ileri yaşlarda olan öğretmenlerin problem çözme beceri algıları genç öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bunun en büyük nedeni 'tecrübe' olarak ifade edilebilir. Çünkü ileri yaşlarda olan öğretmenlerin o yaşa kadar karşılaştıkları problem çeşitliliği, uygulanan farklı çözüm yolları, yeni problemlerle karşılaştıklarında kendilerinde var olan en kısa ve güvenilir çözüm yolunu işe koşmaları onların problem çözme beceri algılarının daha yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Güler (2006: 108) de yaptığı araştırmada benzer nitelikte sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesini mesleki kıdem değişkeni ile ilişkilendirmiş ve yaş ilerledikçe öğretmenlerin tecrübelerinin artacağını böylece karşılaşılan problemleri algılama biçimleri ve farklı çözüm yolları geliştirme becerilerinin artacağını belirtmiştir. Aynı şekilde Kesgin (2006) ve Erkoç (2017) yaptıkları araştırmalarda daha ileri yaşlarda olan yetişkin öğretmenler problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu belirtmiş, elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Ancak yaş değişkeninin problem çözme becerisi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonunca ulaşan araştırmalar (Bal 2011; Düzgün, 2011; Tavlı, 2009; Özgül, 2009) da mevcuttur.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Aslında eğitim durumunun yüksek olması stresle başa çıkma becerisini olumlu yönde etkilediği, stres seviyesini azalttığı beklenebilir. Ancak daha üst düzeyde eğitim almış öğretmenlerin daha donanımlı olmaları dolayısıyla eğitimde yapmak istedikleri uygulamaların artması ve yüksek öğrenime sahip öğretmenlere ilişkin beklentilerin fazlalığı stres seviyelerini dengelediği düşünülmektedir. Elde edilen bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Akalın (2006), araştırmasında bu durumu öğretmenlerin hangi eğitim düzeyine sahip olursa olsun stres kaynaklarının alınan eğitime göre farklılık göstermediği şeklinde ifade etmiştir. Eğitim durumu değişkenine ilişkin literatürde farklı sonuçlar görmek mümkündür. Moğul (2014: 59), araştırmasında eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler görevlerinde daha yetkin, donanımlı oldukları için terfi ve takdir beklediklerini alamadıklarında stres yaşadıkları, yöneticilerin bu öğretmenlere ilişkin yüksek beklentiye sahip olmaları dolayısıyla streslerinin artmasına neden oldukları bu

yüzden eğitim düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karadavut (2005: 148) aynı durumun nedenini eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin işlerini özümseyip öğrenci seviyesinin olması gerektiği yeri çabuk tespit ettiklerini ancak imkansızlıklardan dolayı istediklerini yapamadıkları bu yüzden stres seviyelerinin daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Sarı (2005) ise araştırmasında lisans eğitimine sahip öğretmenlerin stres seviyelerinin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çünkü eğitilmiş bireyler çevreye karşı daha olumlu ve hoşgörülüdür. Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015) yaptıkları araştırmada eğitim seviyesi düşük bireylerin daha yüksek düzeyde stres yaşadığı sonucuna ulaşmıştır, bunun nedeni olarak eğitimli bireylerin bazı eğitim sorunlarını başarılı bir şekilde yönetme becerisi kazandığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin problem çözme beceri algıları lisans eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksektir. Eğitim düzeyinin artması öğretmenlerin karşılaştıkları problemin çeşitliliği artırdığı, problem çözme becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağladığı böylece eğitim durumu daha yüksek olan öğretmenlerin problem çözme becerisi de yüksek çıktığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde; Bal (2011) tarafından yapılan araştırma elde edilen bulguları destekleyecek nitelikte sonuçlara ulaşmış ve eğitim seviyesinin artmasının problem çözme becerisini artırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde Bağçeci ve Kinay (2013) elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış, eğitim düzeyinin artmasının yeni beceriler kazandırma, var olan becerileri geliştirme, problemlere farklı açılardan bakma ve farklı çözümler getrime noktasında olumlu olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz (2017), Tavlı (2009) ve Özgül (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Evli öğretmenlerin ailesine ilişkin sorumlulukları iş hayatını olumsuz yönde etkileyen bir stres etkeni olarak kabul edilebilir. Çünkü ev ve iş hayatında strese maruz kalan evli öğretmenler öğrenci kaynaklı sosyal strese daha duyarlı hale gelecektir. Bekar öğretmenlerin ise meslekte yükselme, kendilerini geliştirme anlamında evli

öğretmenlerden daha çok stres yaşaması dezavantaj olarak anlaşılabilir. Ancak hem evli hem bekar öğretmenlerin farklı sorumluluklar yüklenmeleri onların öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeylerinin farklılaşmasını engellediği söylenebilir. Elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin: Eres ve Atanasoska (2011), Çetin (2019), Sarı (2005), Moğul (2014), Erden (2015) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Aslında anlamlı bir fark olmamasına rağmen bekar öğretmenlerin stres düzeyleri nispeten daha yüksektir. Ancak bu bulgunun tersi sonuçlara ulaşan Koçak (2014: 110) araştırmasında düşük ücret almak, görevde yükselmede oluşabilecek aksaklık evlilerde daha fazla strese neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Evli öğretmenlerin ev ve iş hayatında daha çok sorumluluk aldığı, daha çok problemle karşılaştıkları için kendilerini daha iyi problem çözücü olarak algıladıkları şeklinde düşünülebilir. Ancak bekar öğretmenlerin kendilerini zaman ayırma, problem çözme vb. becerilerini geliştirme açısından daha avantajlı durumda olması böyle bir bulguya ulaşma nedeni olarak açıklanabilir. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Tavlı (2009), Bal (2011), Demirtaş ve Dönmez (2002), yaptıkları araştırmalarda medeni durum değişkeninin öğretmenlerin problem çözme beceri algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Aslında anlamlı bir fark olmamasına karşın evli öğretmenlerin problem çözme beceri algıları nispeten daha yüksek çıkmıştır. Bu nispi fark bazı araştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Örneğin; Pehlivan ve Konukman (2004) evli öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni açıklayan (Demirtaş ve Dönmez, 2002: 191)'e göre evlilikle beraber birey yeni sorumluluklar alır ve yeni sorunlarla uğraştığı için problem çözme anlamında deneyim kazanır ve bu becerisini geliştirir. Serin (2010)'e göre ise bekar öğretmenlerin problem çözme beceri algıları evli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulguya göre mesleğinin ilk yıllarında (1-5) olan öğretmenlerin, 16 ve üzeri yıl deneyime sahip öğretmenlere oranla öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni, mesleki kıdemi

yüksek olan öğretmenlerin elde ettikleri deneyim sayesinde öğrenci kaynaklı sosyal stresi yönetme ve başa çıkma becerileri daha yüksek olabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise öğrenciden kaynaklanan stres unsurları daha çeşitli olduğundan sosyal stresleri daha yüksek çıktığı düşünülmektedir. Çidem (2019) de yaptığı araştırmada özellikle 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11 ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok stres yaşadıklarını belirtmiş, elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Eres ve Atanasoska (2011) araştırmalarında özellikle 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerin stres seviyelerinin daha düşük olduğunu ifade etmişler ve mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin yüksek olduğu sonucuna ilişkin elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı şekilde Chan, Chen ve Chong (2010) da yaptıkları araştırmada derecesi olmayan az deneyimli öğretmenlerin stres seviyelerinin daha düşük olduğunu belirterek elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Mesleki kıdemin yüksek olan öğretmenlerin stresi daha yüksek olduğu savunarak elde edilen bulgulara ters sonuçlar elde eden Şeker (1995), 6-10 ve 11-15 yılları arasında kıdeme sahip öğretmenlerin en yoğun stres yaşayan grup, 1-5 yılları arasında kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük stresli grup olduğunu belirtmiştir. Yine aynı şekilde Wole (2002) araştırmasında deneyimli öğretmenlerin daha stresli çıkmasını şaşırtıcı bulmuştur. Shkëmbi, Melonashi ve Fanaj (2015)'e göre kıdemli öğretmenlerin stres seviyeleri daha yüksektir. Kıdem değişkeninin stres üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespi eden araştırmalar da mevcuttur (Sarı, 2005; Öztürk, 2001; Merkan, 2011; Koçak, 2014; Karadavut, 2005).

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Kıdem değişkenine göre problem çözme beceri algılarının değişmemesi, yeni atanan öğretmenlerin problem çözme becerisi açısından donanımlı olması, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ise deneyimleri sayesinde iyi bir problem çözücü olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kesgin (2006), Serin (2010), Bal (2011), Özgül, (2009), Pehlivan ve Konukman (2004), Tavlı (2009), Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda kıdem değişkenin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığını bildirerek elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Buna karşın Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz (2017), Güler (2006), Düzgün (2011), mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Demirtaş ve Dönmez, (2002), Erkoç (2017)

ise kıdem arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bağçeci ve Kinay (2013)'a göre eğitim alanında yaşanan hızlı değişimler, teknolojideki ilerlemeler yeni problemler ortaya çıkarmış ve yeni çözme yaklaşımları gerektiği oysa kıdem yılı yüksek öğretmenlerin yeni problemlere alıştıkları çözümleri uyguladığı bunun da etkili olmadığı dolayısıyla kıdem arttıkça problem çözme beceri algısının azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler açısından veli ilgisizliği, ödev yapılmaması, disiplinsiz davranışların fazlalığı gibi nedenler stres etkeni olabilirken özel okullarda veli beklentisinin yüksek olması, öğrenci taleplerinin fazlalığı gibi etkenler öğretmenlerde stres etkeni olabilir. Bu etkenler iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin farklı stresleri olması dolayısıyla okul türünün öğrenci kaynaklı sosyal stresi anlamlı bir şekilde farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucunu doğurmuş olabilir. İlgili literatür incelendiğinde, Akalın (2006) ve Erden (2015) araştırmalarında elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve okul türü değişkeninin öğretmenlerin sosyal stres düzeylerini belirleyici olmadığını bildirmiştir. Buna karşın Çidem (2019), Pervez ve Hanif (2003), Sarı (2005), Şeker (1995) ve Öztürk (2001) yaptıkları araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını belirtmiştir. Şeker (1995) ve Öztürk (2001) ise yaptıkları araştırmalarda resmi kurumlarda özellikle meslek liselerde görev yapan öğretmenlerin stres düzeyleri özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme beceri algılarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin problem çözme becerilerinin okul türüne göre değişmediğini aynı problem ve sorumluluklarla karşılaştıkları şeklinde açıklanabilir. Sesli ve Bozgeyikli (2015), Özğül (2009), yaptıkları araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve okul türü değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmiştir. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012) ise öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre problem çözme becerilerinin anlamlı olarak değişmemesini onların benzer problemlerle karşılaşmalarına ve benzer sorumluluklar yüklenmelerine bağlamışlardır. Yaptıkları araştırmada çalıştıkları okul türünden çok çalışma ortamının problem çözme becerisi üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişledir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada, öğretmenlerin problem çözme beceri algılarının ve öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin problem çözme beceri algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu çıkarılabilir. Elde edilen bulgulara göre yaş ve eğitim durumu değişkenleri öğretmenlerin problem beceri algıları üzerinde etkili değişken oldukları söylenebilir.
- Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stresleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeyleri kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere göre öğrenci kaynaklı sosyal stresleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerisi ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak; uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır;

- Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve kaynağına göre stresle başa çıkma kabiliyetleri hizmet içi eğitim faaliyetleri, seminer, konferans vb. aracılığıyla

geliştirilebilir.

- Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına yönelik stresle başa çıkma stratejilerini ve problem çözme becerilerini geliştirme amaçlı dersler ve kurslar verilebilir. Verilen bu ders ve kurslarda teorik ve pratik uygulamalarla öğretmen adaylarının bu yetileri geliştirilebilir.
- Öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilerek problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Böylece hem öğretmenler hem öğrenciler açısından daha verimli bir eğitim süreci meydana gelir.
- Genç yaştaki öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmesi amacıyla mesleğe atanmadan önce lisans eğitiminde daha uzun staj dönemi gerçekleştirilebilir ya da mesleklerinin ilk yıllarında uygulamalı gerçek durum etkinlikleri, problem çözme üzerine tecrübelerin yer aldığı kaynak kitap oluşturma gibi çeşitli faaliyetler düzenlenebilir.
- Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin düşürülmesi amacıyla onlara stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesine yönelik okul içi ve okul dışı moral etkinlikleri, ödüllendirmeler vb düzenlenebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılacak yeni araştırmalar için şunlar önerilmiştir;

- Sosyoekonomik olarak daha farklı yerleşkelerde benzer çalışmalar yapılarak sosyoekonomik faktörlerin, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin öğrenci kaynaklı sosyal stres düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Görüşme, gözlem vb. farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılarak daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla öğretmenlerin problem çözme becerileri ve öğrenci kaynaklı sosyal stresleri ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen veya öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öğrenci kaynaklı sosyal streslerinin bağımlı değişken olarak yer aldığı deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abacı, R. (1997). Okulda Stres ve Başaçıkma Teknikleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. *Eğitim* Fakültesi Dergisi, 10(1), 7-22**.**

Akalın, N. (2006). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odaklı Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Ruh Sağlığı Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2), 359-366.

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.

Alhija, F. N. A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role Of Personal and Job Characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815022089#!

Altay, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yükek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Arıcan, H. (2009). *Eğitimde Çevre Faktörleri ve Öğretmen Üzerindeki Stres Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Avşarlıoğlu, S. (2016). Stres ve Stresle Başetmenin Önemi. Sargın, N., Avşarlıoğlu, S. ve Ünal A.(Ed.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar* içinde, (s. 91-101). Konya: Çizgi Kitabevi.

Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi*, Ömeroğlu, E.(Ed.). Ankara: Özgünkök Yayıncılık.

Bagayoko, D., Kelley, E. L., ve Hasan, S. (2000). Problem-Solving Paradigm. *College*

Teaching, 48(1), 24-27. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567550009596086?journalCode=vcol20

Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44).

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.

Bal, M. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki Ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2013). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Batıgün, A. D. ve Kayış, A. A. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 69-80.

Bayram, A. (2017). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Sönmez, V. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Benmansour, N. (1998). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies Among Moroccan High School Teachers. https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18746 Erişim Tarihi: 13.04.2020.

Berkant, H. G., ve Eren, İ. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1021-1041.

Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(24), 369-382.

Bezci, Ş. (2016). *Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri* (Tekvando

Örneği). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Bingham, A. (1976). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Oğuzkan, F. (Çev.). MEB yayınları: İstanbul.

Bircan, İ. ve Sefunç M. (2017). Eğitimin Yönetsel Temelleri. Sönmez, V. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bloom, B. J. (1979). *İnsan Nitekikleri ve Okulda Öğrenme*. Özçelik, D. A. (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Braham, J. B. (2004). *Stres Yönetimi*. Diker, V. G. (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Can S. (2013). Kamu Personeli Seçme Sınavı Nedeniyle Öğretmen Adaylarında Oluşan Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. Education Sciences, 8(1), 27-45.

Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Trakya University Journal of Social Scienc*e, 14(1).

Chan, A. H., Chen, K., ve Chong, E. Y. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. http://dspace.cityu.edu.hk/handle/2031/7097.

Çam, S. (2016). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.

Çam, S., ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.

Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başaçıkma Yolları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

Çakır, M. A. (2017). Meslek ve Öğretmenlik. Sönmez, V.(Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3). 1003-1012.

Çeşit, C., Ece, A. S ve Kafadar, H. (2012). Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Bolu ili Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 706-726.

Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 215-226.

Çidem, A. (2019). *İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlerin Stres Düzeylerini Etkileyen Etkenlere İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çimen, M. (2003). *Stres ve Polisi Etkileme Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Dağlı, A. ve Han B. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır ili Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124.

Değirmenci, C. H. (2016*). Stresle Başa Çıkmanın Yolları*. İstanbul: Girdap Kitap.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları (Çanakkale İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

Demirel, Ö. (2012). Eğitim Sözlüğü *Dıctıonary of education*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, P. (2006). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri, Ruh Sağlığı ve Denetim Odağının Yönü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Entsitüsü. Niğde.

Demirtaş H. ve Dönmez B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(6), 177-198.

Dunham, J. (2002). *Stress in teaching*. Routledge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=OsSHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Dunham,+J.+(2002). Erişim tarihi: 17.04.2020.

Durna, U. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.

Düzgün, Z. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Erdamar, G., ve Alpan, G. (2013). Examining the Epistemological Beliefs and Problem Solving Skills of Preservice Teachers During Teaching Practice. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 129-143.

Eres, F. ve Atanasoska, T. (2011). Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*,1(7), 59-65. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._7_%5BSpecial_Issue_June_2011%5D/9.pdf

Ergül, A. (2012). *Çalışma Yaşamında Stresin Bireysel Performans Üzerindeki Etkileri: Eğitim ve Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Erkaper, Ş. (2007). *İlköğretim II. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Problem Çözme Becerisi ile Kısa Süreli Bellek Kapasitesi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Erkoç, K. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitütü. Erzurum.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.*16(1), 25-47.

Eskrıdge, D. H. ve Coker, D. R. (1999). The Causes and Signs of Stress Experienced by Teachers and the Ways of Coping with İt. Buluş M.(Çev.). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 66-70. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2017596656_20%C3%96%C4%9ERETMENLERDE%20STRES.pdf

Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(22), 10-22.

Gök, T. (2006). *Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gravetter, F. J. ve Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences* (10. Basım.), New York, Centage. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=AizLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Gravetter. Eişim Tarihi: 04.05.2020.

Gupta, N. (1981). Some Sources and Remedies of Work Stress among Teachers. pp. 2-11. National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED21496). https://eric.ed.gov/?id=ED211496

Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 31-109.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim*

Dergisi, 160(1), 272-300.

Gülbeyaz, O. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Güler, Başpınar ve Gürbüz (2001). *İş Yaşamında Stres ve Kamu Kurumlarındaki Sekreterler Üzerinde Bir Uygulama*. Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Yayınları. Eskişehir.

Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. Oral, B. ve Yazar T. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme vc Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, Y., ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin Eğitim Sistemi ve Uygulamalarina İlişkin Güncel Sorunları Algilama Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.

Güngör, M. (2012) Öğretmen Adaylarinin Problem Çözme Becerisinin Sosyo Ekonomik Yapı, Aile Tipi ve Aile Tutumlari ile İlişkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1071-1088.

Güven M. ve Alan, B. (2017). Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. Oral, B. ve Yazar T (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme vc Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Heppner, P. P. (1987). Introduction: Broadening The Conceptualization Of Problem Solving Within Career Planning. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/089484538701400101?journalCode=jcdb. Erişim Tarihi: 25.04.2020.

Heppner, P. P., Witty, T. E., ve Dixon, W. A. (2004). Problem-Solving Appraisal: Helping

Normal People Lead Better Lives. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 466-472. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000003262794?journalCode=tcpa

Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., Larson, L. M., & Petty, R. E. (1988). The Utility Of Problem-Solving Training That Emphasises Selfmanagement Principles. *Counselling Psychology Quarterly*, 1(2-3), 129-143. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09515078808254196

Hergüner, E. İ. (2008). *Kişisel Gelişim Eğitiminin Yetişkinlerin Problem Çözme Becerileri ve Stresle Başa Çıkma Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Işıkhan, V. (1999). Sosyal Hizmet ve Sağlık Alanında Görev Yapan Yöneticileri Etkileyen İş Stres Faktörleri. *Amme İdaresi Dergisi (TODAİ*), 32(2), 43-57.

İlhan, M., ve Kinay, İ. (2018). Öğretmenler için Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stres Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Klasik Test Kuramı ile Madde Tepki Kuramına Dayalı Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitim Komgresi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.599-608.

Jude, A. M. (2011). Emotional Intelligence, Gender and Occupational Stress Among Secondary School Teachers in Ondo State, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 8(4), 159-165. https://medwelljournals.com/abstract/?doi=pjssci.2011.159.165

Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir Inceleme. *Journal of Qafqaz University*, 9, 183-188.

Karadavut, Y. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karakaya, S. (2015). *Liselerde Görev Yapan Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Karasar, N. (2016*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, M. F. ve Alım, M. (2015). Coğrafya Öğretmenlerinin Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma. Eastern Geographical Review, 20(34), 171-186.

Koçak, N. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynaklarinin İncelenmesi (Kahramanmaraş ili Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.

Köse, E. (2017). Bilimsel Araştırma Modelleri. Kıncal, R. Y.(Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde. Ankara: Nobel Akadamik Yayıncılık.

Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli ili Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Kirk, R. E. (2008). *Statistics: An Introduction* (5. Basım) Belmont, CA: Thomson Learning.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 23(23), 177-184.

Kuzey, M. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Küçükkaragöz, H., Deniş, H., Ersoy, E., ve Karataş, E. (2009). İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 113-129.

Kyriacou, C. (2016). *Öğretmenlerde Stresi Giderme*. Yıldırım, A ve Tulgar, T. T. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

MacNair, R. R. ve Elliott, T. R. (1992). Self-Perceived Problem-Solving Ability, Stress Appraisal, And Coping Over Time. *Journal of Research in Personality*, 26(2), 150-164. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0092656692900515

MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı 1739 Numaralı Temel Kanun. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. Erişim tarihi: 24.04.2020

Mehta, A. (2013). A Study of How Emotional Intelligence Reduces Occupational Stress Among Teachers. *International Monthly Refereed Journal of Research in Management and Technology*, 2, 19-28. https://pdfs.semanticscholar.org/856b/850d1389799c3cd868443f92f0a89fa1ed3b.pdf

Merkan, S. (2011). *Genel Lise ve Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynaklarının Karşılaştırmalı Analizi (Malatya İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

Moğul, E. (2014). *Özel Okullar ve Devlet Okullarında Çalışan Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynaklarının Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., ve Skewes, M. C. (2006). Social Problem Solving Predicts Decision Making Styles Among US Hispanics. *Personality and Individual Differences.* 41(2), 307-317. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019188690600081X

Mountrose P. (2000). *Eğitim 6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama.* Can, S. (Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Naylor, C. (2001). Teacher Workload and Stress: An İnternational Perspective on Human Costs and Systematic Failure. *BCTF Research Report*. https://eric.ed.gov/?id=ED464028. Erişim Tarihi: 02.05.2020.

Okumuş, M. (2013). *Öğretmenlerde Meslek Tatmini ve İş Stresi*. Ark Kitapları.İstanbul.

Olivier, M. A. J., & Venter, D. J. L. (2003). The Extent and Causes of Stress in Teachers in the George Region. South *African Journal of Education*, 23(3), 186-192. https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24932

Owen Korkut, F. (2017). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayn Dağıtım.

Öz, Y. (2018). *İlkokul Ortaokul ve Lisede Matematik Derslerinde Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri (Erzurum Merkez Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Özgül, E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Öztürk, N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pervez, S. ve Hanif, R. (2003). Levels And Sources of Work Stress Among Women School Teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 18(3-4), 97-108. http://www.pjprnip.edu.pk/pjpr/index.php/pjpr/article/view/120/108

Pretorius, T. B. (1993). Assessing the Problem-solving Appraisal of Black South African Students. *International Journal of Psychology*, 28(6), 861-870. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00207599308246968

Sağ, R. (2017). İçerik Tasarımı. Oral, B. ve Yazar T. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme vc Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Sahu, A. R. (1983). On Some Educational and Psychological Aspects of Problem Solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(5), , 555-563. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739830140503

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. ve Saba, M. (1997). Measurement Error Studies

at the National Center for Education Statistics (NCES). Washington D. C.: U. S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf. Erişim Tarihi: 05.04.2020.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. M.*Ü. Atatrük Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. İstanbul. 14,121-134.

Sarı, T. (2005). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Stres Düzeylerini Etkileyen Etkenlere İlişkin Algıları (Denizli ili Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Savaşır I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Savaşır I. ve Şahin, N. H. (Ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Sav, İ. (2007). *Psikolojik Danışman Rehber Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki Ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Serin, O. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 80-88.

Serin, O. (2004). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya. 1-10.

Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 82-111.

Shkëmbi, F., Melonashi, E. ve Fanaj, N. (2015). Workplace Stress Among Teachers in Kosovo. *SAGE Open*, 5(4), 1-8.

https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015614610

Shewchuk, R. M., Johnson, M. O. ve Elliott, T. R. (2000). Self-Appraised Social Problem Solving Abilities, Emotional Reactions and Actual Problem Solving Performance. *Behaviour Research and Therapy*, 38(7), 727-740. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005796799001229

Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.

Skovholt, T., Açıkgöz, K., ve Açıkgöz, K. (1994). Minnesota Öğretmen Gerilim Envanteri. 8. Psikoloji Kongresi Bildiri. İzmir. 33-46.

Sönmez, V. (2015). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, N., Şahin, N. H ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01177661

Şahin, D. (2011). Pre-Schoolers, Pre-School Teachers and Interpersonal Problem-Solving Skills: A Comparative Study in Turkey and Belgium. Education, 39(3), 305-316. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270903514338

Şeker, N. (1995). *Lise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Şenkulak, S. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri

Şimşek, A. (2017). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2012) Using Multivariate Statistics. 6h Edition, Person Education, Boston. https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.a

spx?ReferenceID=1568409

Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler (Aksaray ili Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Tavlı, O. (2009). *Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

TDK. (2019). https://sozluk.gov.tr/. Erişim Tarihi: 25/12/2019.

Turanlı, A. ve Yıldırım, A. (2000). Sınıf İçi Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının ve Öğrenme Ortamının Bir Öğretmenin İki Değişik Sınıfında Gösterdiği Farklılıklar. *Eğitim ve Bilim Dergisi* . 25(118), 26-31.

Tonbul, T. (2010). *Üçüncü Hizmet Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Problemlerine İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması (1995-2005).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Uluğ, F. (1998). Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi.* 14(14), 153-166.

Uygun, S. (2011). Basında Öğretmen Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.

Ülger, K. (2012). Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *E-İnternational Journal of Educational Research*. 3 (2), 50-62.

Ünal, S. (1999). Okullardaki Stres Kaynaklari Verimlilik İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 365-372.

Ünsal, Y. (2008). Fen Eğitiminde Problem Çözme ile ilgili Açıklamalı Kaynakça. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 70-81.

Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

Varış, F. (1976*). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Kalite Matbaası.

Varış, F.(1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Varış, F. (1994*). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Waternaux, C. M. (1976). Asymptotic Distribution oftThe Sample Roots for a Nonnormal Population. *Biometrika*, 63(3), 639-645. https://academic.oup.com/biomet/article-abstract/63/3/639/270952

Watson, D. ve Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. https://psycnet.apa.org/record/1969-15790-001

Wole, D. (2002). The Predominance of Different Sources of Stress Among Teachers in Government Senior High Schools of Addis Ababa. *The Ethiopian Journal of Education*, 22(1), 1-32. http://213.55.95.79/index.php/EJE/article/view/84

Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır ili Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.

Yanpar Yelken, T. ve Konokman, Y. (2017). Program Geliştirmede Hedefler. Oral, B. ve Yazar T. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme vc Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yazar T. ve Karataş K. (2018). Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile ilgili Temel Kavramlar. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde.(Ed.: Oral, B.). Ankara: Pegem Akademi.

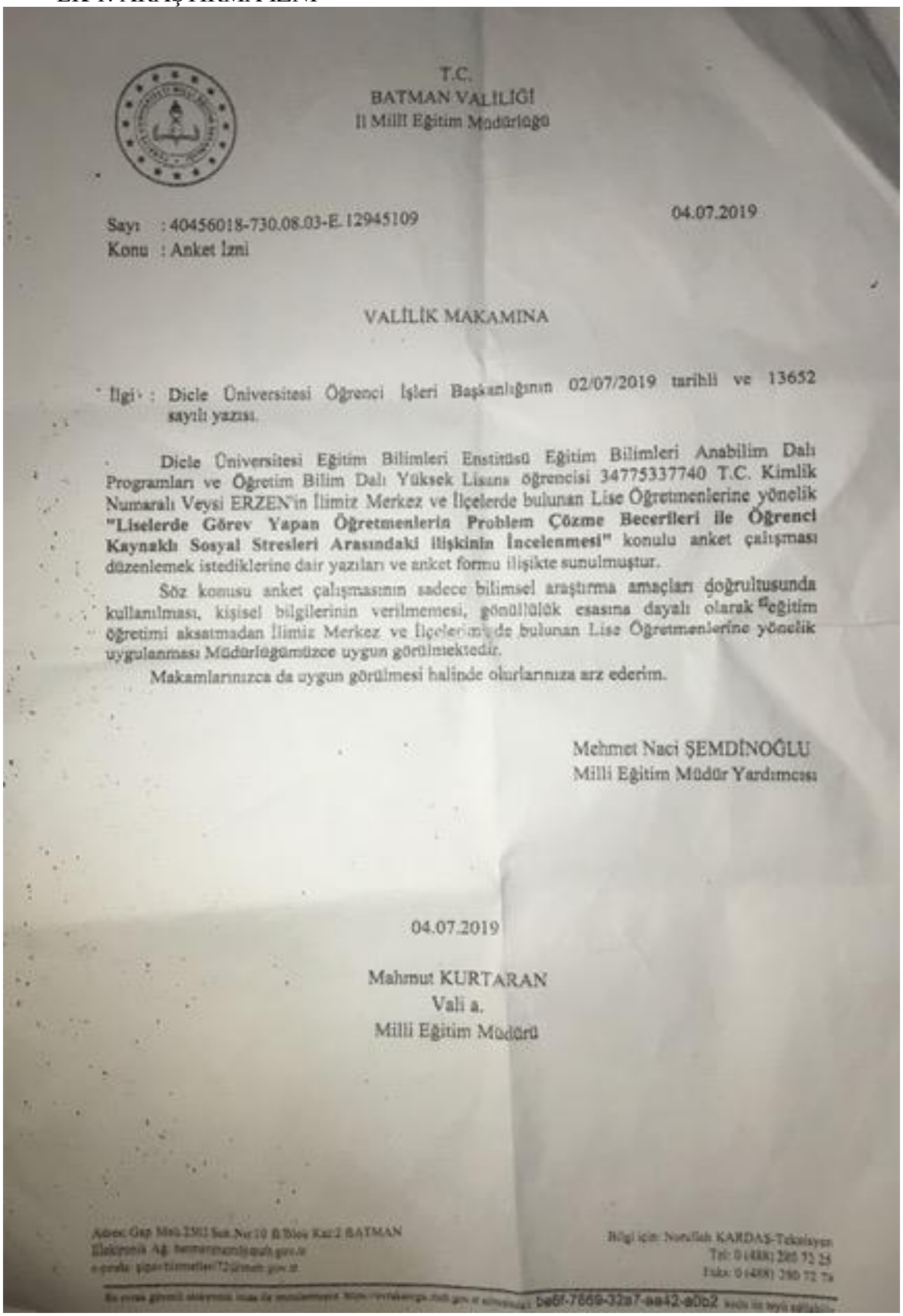
Yazma, A. (2016). Eğitimde Amaç ve Öğrenim Hedeflerinin Yazılması. Işık, F., Dülger, E. ve Aydın, N. (Ed.), *Gaziantep Üniversitresi Tıp Fakültesi Eğitim Becerileri Rehberi içinde* 28. Gaziantep.

Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin Yavuz, E. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-439.

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40456018-730.08.03-E.12945109
Konu : Anket İzni

04.07.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Dicle Üniversitesi Öğrenci İşleri Başkanlığının 02/07/2019 tarihli ve 13652 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi 34775337740 T.C. Kimlik Numaralı Veysi ERZEN'in İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan Lise Öğretmenlerine yönelik **"Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenci Kaynaklı Sosyal Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu anket çalışması düzenlemek istediklerine dair yazıları ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasının sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması, kişisel bilgilerinin verilmemesi, gönüllülük esasına dayalı olarak eğitim öğretimi aksatmadan İlimiz Merkez ve İlçelerimizde bulunan Lise Öğretmenlerine yönelik uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Naci ŞEMDİNOĞLU
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

04.07.2019

Mahmut KURTARAN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres: Gap Mah.2561 Sok.No:10 B.Blok Kat:2 BATMAN
Elektronik Ağ
e-posta işlemleri

Bilgi için: Nurullah KARDAŞ-Tekniker
Tel: 0 (488) 280 72 24
Faks: 0 (488) 280 72 76

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden be6f-7669-32a7-ae42-e0c2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 VERİ TOPLAMA ARACI

Sevgili Öğretmenler, bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenler, ikinci bölümde öğrenci kaynaklı sosyal stres ölçeği ve üçüncü bölümde problem çözme envanteri yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenci kaynaklı sosyal stresleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Lütfen size uygun ifadeyi "X" işareti ile belirtiniz. Bilgileriniz ve samimiyetle verdiğiniz cevaplar araştırma amaçlı kullanılacaktır. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretlemenizi ve cevapsız madde bırakmamanızı rica ederiz. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM: DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

1.Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: ……. (Lütfen yazınız)

5. Kıdem yılınız: 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 20 ve üstü ( )

6. Görev yaptığınız okul türü: Devlet Okulu ( ) Özel Okul ( )

7. Eğitim düzeyiniz: Lisans ( ) Lisansüstü ( )

8. Medeni haliniz: Evli ( ) Bekar ( )

2. BÖLÜM: ÖĞRETMENLER İÇİN ÖĞRENCİ KAYNAKLI SOSYAL STRES ÖLÇEĞİ

	Benim Durumumu Hiç Yansıtmıyor						**Benim Durumumu Tamamen Yansıtıyor**
1. Sürekli polemiğe giren (tartışma çıkaran) öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Olumsuz davranışları olan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Küçük şeyler için öğretmenlerine öfkelenen öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğretmenlerini sürekli olarak eleştiren öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Nezaketsiz öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sürekli olarak öğretmenin çalışmalarını bölen öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mizah anlayışına sahip olmayan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğretmenlerine baskı uygulayan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bir kanıta dayandırmadan ileri sürdükleri fikirler ile işimizi zorlaştıran öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Kendilerinin başkalarından daha önemli olduklarını düşünen öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11. Öğretmenleri çok yoğun olduğunda bunu anlamayan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

12. Sebepsiz yere şikâyette bulunan (yakınan/söylenen) öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
13. Talepleri genellikle tutarsız olan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Öğretmenlerinin çalışmalarına güvenmeyen öğrencilerle uğraşıyorum	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğretmenlerine sık sık sözlü saldırıda bulunan öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğretmenlerinden sürekli şikâyet eden öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Öğretmenlerine karşı sıklıkla seslerini yükselten öğrencilerle uğraşıyorum	1	2	3	4	5	6	7
18. Öğretmenlerine sıklıkla abartılı taleplerle gelen öğrencilerle uğraşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

3. BÖLÜM: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözünü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz** gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?".

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sıklıkla böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiçbir zaman böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK-3 ÇARPIKLIK VE BASIKLIK TABLOLARI

Tablo 7.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Stres Değişkeninin Çarpıklık İncelemeleri

Değişken		Çarpıklık	Standart hata	Çarpıklık/ standart hata
Cinsiyet	kadın	0,467	0,149	3,134
	erkek	0,446	0,131	3,405
Yaş	22-29	0,349	0,160	2,181
	30-39	0,554	0,159	3,484
	40 ve üzeri	0,525	0,197	2,665
Kıdem	1-5 yıl	0,389	0,156	2,494
	6-10 yıl	0,300	0,185	1,622
	11-15 yıl	0,578	0,272	2,125
	16 ve üzeri yıl	0,571	0,220	2,595
Okul türü	Devlet	0,449	0,102	4,402
	Özel	0,543	0,374	1,452
Lisansüstü eğitim durumu	Yok	0,424	0,108	3,926
	Var	0,569	0,233	2,442
Medeni durum	Evli	0,528	0,121	4,364
	Bekar	0,311	0,170	1,829

Tablo 7.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Basıklık İncelemeleri

Değişken		Basıklık	Standart hata	Basıklık/ standart hata
Cinsiyet	kadın	-0,406	0,297	-1,367
	erkek	-0,470	0,261	-1,801
Yaş	22-29	-0,532	0,320	-1,663
	30-39	-0,306	0,318	-0,962
	40 ve üzeri	-0,389	0,391	-0,995
Kıdem	1-5 yıl	-0,608	0,311	-1,955
	6-10 yıl	-0,429	0,367	-1,169
	11-15 yıl	-0,502	0,538	-0,933
	16 ve üzeri yıl	-0,269	0,437	-0,616
Okul türü	Devlet	-0,406	0,203	-2,000

	Özel	-0,842	0,733	-1,149
Lisansüstü eğitim durumu	Yok	-0,451	0,217	-2,078
	Var	-0,469	0,461	-1,017
Medeni durum	Evli	-0,388	0,240	-1,617
	Bekar	-0,528	0,338	-1,562

Tablo 7.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Problem Çözme Değişkeninin Çarpıklık İncelemeleri

Değişken		Çarpıklık	Standart hata	Çarpıklık/ standart hata
Cinsiyet	kadın	0,672	0,149	4,510
	erkek	0,442	0,131	3,374
Yaş	22-29	0,505	0,160	3,156
	30-39	0,758	0,159	4,767
	40 ve üzeri	0,287	0,197	1,457
Kıdem	1-5 yıl	0,395	0,156	2,532
	6-10 yıl	0,752	0,185	4,065
	11-15 yıl	0,902	0,272	3,316
	16 ve üzeri yıl	0,334	0,220	1,518
Okul türü	Devlet	0,500	0,102	4,902
	Özel	0,639	0,374	1,709
Lisansüstü eğitim durumu	Yok	0,542	0,108	5,019
	Var	0,668	0,233	2,867
Medeni durum	Evli	0,560	0,121	4,628
	Bekar	0,498	0,170	2,929

Tablo 7.4. Demografik Değişkenlere İlişkin Problem Çözme Değişkeninin Basıklık İncelemeleri

Değişken		Basıklık	Standart hata	Basıklık/ standart hata
Cinsiyet	kadın	0,426	0,297	1,434
	erkek	-0,500	0,261	-1,916
Yaş	22-29	-0,070	0,320	-0,219
	30-39	0,311	0,318	0,978
	40 ve üzeri	-0,669	0,391	-1,711
Kıdem	1-5 yıl	-0,382	0,311	-1,228
	6-10 yıl	0,271	0,367	0,738
	11-15 yıl	1,068	0,538	1,985
	16 ve üzeri yıl	-0,685	0,437	-1,568

Okul türü	Devlet	-0,257	0,203	-1,266
	Özel	-0,008	0,733	-0,011
Lisansüstü eğitim durumu	Yok	-0,108	0,217	-0,498
	Var	-0,131	0,461	-0,284
Medeni durum	Evli	-0,191	0,240	-0,796
	Bekar	-0,016	0,338	-0,047

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI : Veysi ERZEN

DOĞUM YERİ : Eruh/SİİRT

DOĞUM TARİHİ : 01.11.1990

EĞİTİMİ DURUMU :

Lise : Adana Emine Nabi Menemencioğlu Lisesi - 2007

Ön Lisans : Anadolu Üniversitesi Adalet Bölümü - 2020

Lisans : Giresun Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü- 2013

İŞ DENEYİMİ:

Yürekveren İlkokulu, Kurtalan/ SİİRT (Müd Yet. Sınıf Öğretmeni) – 2014- 2016

Kocatape İlkokulu, Kurtalan/ SİİRT (Müd. Yet. Sınıf Öğretmeni) – 2016- 2018

Doğankavak İlkokulu, Beşiri/ BATMAN (Sınıf Öğretmeni) – 2018- 2019

Yaylıca İlkokulu, Merkez/ BATMAN (Müdür Yardımcısı) – 2019- ….

BİLİMSEL FAALİYETLERİ:

- 25-26 Ağustos 2018 "Ahtamara I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi" sözlü bildiri sunumu.
- Erzen, Z. ve Erzen, V. (2018). Bitişik Eğik Yazıdan Dik Temel Yazıya Geçiş Uygulamasının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Ahtamara I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı,* 108-119.