

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi

*

Savaş Sesli* - Hasan Bozgeyikli**

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğrenciye karşı tutumlarını etkileyecek bir boyut olan disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mezun okul, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubu açısından incelenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup tarama modeli türündendir. Çalışmanın örneklemini 2012–2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi ve Talas merkez ilçe sınırları içindeki bünyesinde anasınıfı bulunan 202 ilköğretim okulu ve 18’i anaokulu olmak üzere toplam 220 okuldan, 474 okul öncesi öğretmeni arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, problem çözme envanteri ve öğretmen disiplin anlayış ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak mezun olunan okul türü ile kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Disiplin anlayışına ilişkin veriler incelendiğinde ise mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve mesleki kıdem ile disiplin anlayışı ölçeğinin baskıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, itaat alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Mesleki unvan açısından baskıcı ve itaat alt boyutunda, eğitim verilen yaş grubu açısından, baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutunda ve sınıftaki öğrenci sayısı açısından ise baskıcı alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Problem Çözme, Disiplin Anlayışı

* Öğretmen, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri,
E-Posta: savsesli@gmail.com

**Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
E-posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

The Examination of Preschool Teachers' Problem Solving Skills And Their Understanding of Disciplinary

*

Abstract

In this study, problem solving skills of preschool teachers and their sense of discipline which will affect their attitudes to the student have been examined in terms of their years of working experience, the type of school they work at, the university they graduated from, their vocational title, the number of students in their classes and the group of age of the students they teach. This study is qualitative and has adopted a survey model. The sampling of the study consists of 222 preschool teachers chosen via simple random sampling among 474 preschool teachers from 220 schools, 202 of which are primary schools which have preschool classes and 18 of which are preschools, within the boundaries of Kocasinan, Melikgazi and Talas districts in Kayseri for the 2012-2013 school year. Research data was gathered by using personal information form and the problem solving scale and The Scale for Understanding of Disciplinary by Teachers. As a result of the statistical analysis it has been identified that the problem solving skills of preschool teachers do not differentiate according to their years of seniority, the school they work at, their titles, number of students in the classes and the age group they teach. However, it has been revealed that there is a meaningful correlation between subscale personal control and the school of graduation. When the data related to the understanding of disciplinary has been analyzed, there has not been found out any meaningful distinction between seniority, school type, occupational title and the age group they teach. However, obedience subscale has a meaningful distinction. Moreover, in terms of occupational title in obedience and oppressive subdimensions, in terms of the age group in oppressive and student centred subdimension and in terms of the number of students in a class; meaningful distinction has been identified.

Keywords: *Preschool teacher, Problem solving, Disciplinary Approach*

Giriş

Hızla küreselleşen dünyada insanların toplumsal yaşama uyumları ve yaratıcı birer birey olarak topluma katkıda bulunmalarının önemi giderek artmaktadır. İnsanoğlu doğumu takip eden ilk 4-5 yıl içerisinde temel gereksinimlerini karşılamak için anne-babaya bağımlıdır. İnsanoğlunun kendine yetebilen, gereksinimlerini başkalarının desteği olmadan karşılayabilen bir birey haline gelebilmesi için zamana ve desteğe ihtiyacı vardır. Özellikle birey 1-4 yaş arasında toplumsal yaşamda varlığını sürdürebileceği ilk temel becerileri aileden öğrenmektedir. Bu nedenle çocuğun okul öncesi eğitime başlayacağı döneme kadar getirmiş olduğu davranış kalıpları aile ve çocuğun bakımından sorumlu kişilerin etkisiyle şekillenmiş olan davranışlardır. İlk zamanlar aile kurumu davranış, tutum ve alışkanlık kazandırmada en temel kurum iken, okul öncesi eğitimle birlikte çocuk eğitiminde en etkili unsur okul öncesi eğitim kurumları ve burada çocuğun eğitimden sorumlu olan öğretmenlerdir (Kısa,2009,1).

Eğitim alanıyla ilgili literatür incelendiğinde, eğitimin “ bireyde kalıcı ve izli davranış değiştirme süreci” olarak tanımlandığı görülmektedir. Toplumlar kendilerine özgü insanı, kendilerine özgü eğitim süreçleri içerisinde yetiştirmektedirler. Okullarda verilen eğitim belli amaçlar doğrultusunda önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Bu programa işlerlik kazandıran ise öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilerini okulda çeşitli şekillerde izleme, gözlemlene olanağına sahiptir. Elde ettiği gözlem sonuçlarına göre ise öğrencilerine kazandırması gereken davranışları belirler, bunları belirli bir program dâhilinde öğrenciye kazandırmaya çalışır (Fidan ve Erden,1998,14).

Gelişim kuramcılarının çoğuna göre bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş dönemi, insanoğlunun sağlıklı bir kimlik, kişilik geliştirebilmesi için kritik önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin bireyin gelecekte sağlıklı bir insan olarak varlığını sürdürebilmesini destekleyici bir eğitim olması beklenmektedir. Temel eğitime hazırlık süreci olarak da tanımlanabilecek okul öncesi eğitimde, çocuk temel eğitime başlayacağı dönemde okulda uyması gereken kuralları, sınıfa uyum sağlamayı, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve paylaşmayı öğrenmektedir(Çakır,2010,1).

Bu dönemde okul öncesi eğitimden sorumlu öğretmenin öğrenciye; ulusal değerlerle bütünleşme, konuşulanları anlama, kendini doğru biçimde ifade etme, çevresiyle uyumlu, kişisel - sosyal yaşam için gerekli sağlıklı insan davranışlarını kazanma, düzenli çalışma ve iş yapma alışkanlığı kazanma konularında eğitim vermesi ve destek olması beklenir (Şahin,2002,32).

Bütün bu açıklamalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenin çocuğun eğitimiyle ilgili pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için sadece öğretmenlik yapabilme formasyonuna sahip olması yeterli değildir. Öğretmenin aynı zamanda yaratıcı, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulabilen, demokratik, sakin bir sınıf ortamı oluşturabilen ve gerektiğinde öğrenciye uygun davranışları kazandırabilmek için etkili disiplin yöntemlerini kullanabilen bireyler olması gerekir (Özgül,2009,s.2; Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy, 2012,86, Bozgeyikli ve Şat, 2014).

4-6 yaş arası dönemde aileden sonra çocuğa davranış kazandırma yönüyle etkileyen okul öncesi öğretmenin, özellikle sınıfta ve okulda karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğü, ne tür disiplin uygulamalarına başvurduğu, öğrencilerin temel eğitime bakışlarını şekillendirme, psikososyal gelişimlerini destekleme ve buna bağlı olarak da gelecekteki toplum yapısını belirleme açısından son derece önemlidir (Özgül,2009,2).

Problem çözme becerisi insanların varlığını devam ettirebilmesi açısından en önemli becerilerden birisidir (Altuntaş,2008, 1). Problem çözme becerisi konusunda yapılan pek çok araştırma, bu becerinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Çocukların problem çözme becerisine sahip olmaları üzerinde en etkili olan kişiler aileden sonra öğretmenlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin problem çözme becerisinin yüksek olmasının, bunu eğitimde daha çok kullanabileceklerini ve bu durumunda eğittikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy,2012, Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Okul öncesi eğitimde ise öğretmenin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması için kendilerinin bu beceriyle donanmış olması gerekmektedir.

Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmada öğretmenin bu beceriyle donanmış olmasının yanı sıra kendisinde var olan bu becerileri öğrenciye kazandıracak şekilde uygun sınıf yönetimi becerisine sahip

olması da son derece önemlidir. Özellikle sınıf yönetimi becerileri içinde sınıfta etkili disiplin sağlama en önemli becerilerden birisidir.

Okulda iyi nitelikte öğrenciler yetiştirilebilmesi için disiplin yadsınmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek,2000, 2). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmeni her yönüyle model alan öğrencilere karşı öğretmenin demokratik, tutarlı ve kararlı disiplin uygulamalarını hayata geçirmesi, öğrencilerinin sağlıklı kişilik gelişimleri için önemlidir. Öğrencilerde istendik davranışların hayata geçirilmesinde etkili disiplin yaklaşımlarının uygulanması gereklidir. Disiplin sadece istendik davranış kazandırmada değil, yaşamı toplu halde sürdürebilme, kurallara uyma becerisi kazandırmada da oldukça önemlidir (Kılıç,2009, 1).

Öğretmen sınıfta bir yandan öğretim ortamını hazırlayıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir yandan da sınıf içi etkileşimi düzenlemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenden sınıfta öğretim yapan değil, sınıfta karşılaşılan problemi çözebilmeye becerileri olan ve sorunlara etkili disiplin yaklaşımlarını hayata geçirebilen nitelikte kimseler olması beklenir (Çakır,2010, 2).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin yaklaşımları üzerinde konuyu ayrı ayrı ele alan bazı araştırmalar olduğu görülmekle beraber öğretmenlerin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan 4-6 yaş arasında çocuğun kimlik ve kişilik gelişiminde önemli roller üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının incelenmesinin sağlıklı bireyler yetiştirme açısından önemli olduğu, bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modeli türündedir. Betimsel araştırmalarda araştırılacak konuya ilişkin temel soru “nedir?” sorusudur. Tarama modeli yaklaşımı ise geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılmak istenen durumu koşullara etki etmeden kendi koşulları içinde tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 78). Bu çalışmada ayrıca araştırılacak konular açısından çok sayıdaki değişken (mesleki kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki unvan, çalışılan okul türü, mezun olunan okul) arasında birlikte değişim durumu ve bu değişimin derecesi incelenmiştir. Bu yönüyle bu araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde bünyesinde ana sınıfı bulunan 202 İlköğretim okulu ve 18 anaokulunda çalışan toplam 474 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 474 okul öncesi öğretmeni arasından tesadüfî eleman örnekleme metodu yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Problem Çözme Envanteri (PÇE): Heppner ve Petersen tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçe ’ye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 te yapılmıştır. Envanter, kendini değerlendirme turu bir ölçek olup ergen yetişkinlere uygulanan ve bireyin problem çözme davranışı ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Dolayısıyla problem çözme becerileri konusunda, kendini algılayışı ölçer. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması kolaydır, yanıtlamada zaman sınırı yoktur, ortalama yanıt süresi 15 dakikadır. Soruları yanıtlarken kişinin kendi kendine “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım” sorusunu sorması yanıtlamayı kolaylaştırır. “1” her zaman böyle davranırım, “2” çoğunlukla böyle davranırım, “3” sık sık böyle davranırım, “4” arada sırada böyle davranırım, “5” ender olarak böyle davranırım, “6” hiçbir zaman davranmam ifadesi yer almaktadır (Olgun ve ark. 2010). Maddeler problem çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve gelişigüzel sıralanmaktadır. Puanlamada olumsuz maddeler tersine çevrilmektedir (1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30,34 maddeler). Bazı maddeler ise puanlama dışı tutulmaktadır (9,22,29 maddeler). Değerlendirmeye alınan 32 madde ile ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192’dir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inan-

cını ifade eden “problem çözme güveni”(PCG), gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” biçimi (YK) ve sorunlu durumlarda kişilerin kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol” boyutudur (KK) (Taylan,1990).

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği: Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği Şimşek (2000) tarafından “ Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olup toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi ve kişisel bildirim dayalıdır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53’ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla, “Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin”, “İtaate dayalı disiplin”, “Eşitlik anlayışına dayalı disiplin” ve “Öğrenci merkezli disiplin” dir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonunda anket en son halinde toplam 14 soru bulunmaktadır. Baskıcı-Aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği 5 madden oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 25 en düşük puan ise 5 olmaktadır. Bu ölçekten alınacak düşük puan, öğrenci üzerinde sıkı bir denetimi disiplinin gereği olarak gören bir anlayışı yansıtırken, yüksek bir puan göreceli olarak daha rahat ve özgür bir sınıf ortamından yana olan bir disiplin anlayışını yansıtmaktadır. İtaate dayalı disiplin alt ölçeği ise 4 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük ile en yüksek puan 4 ve 20 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan disiplinde otoriteyi merkeze alan ve bu nedenle gücün tek elde toplanması gerektiğini yansıtan bir anlayışı temsil etmektedir. Yüksek bir puan ise otoritenin gücünü bir baskı aracı olarak kullanmasından yana olmayan bir anlayışı yansıtmaktadır. Eşitlik anlayışına dayalı disiplin ise 3 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan ise 15 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencinin öğretmen karşısında belirli kişisel haklara sahip olduğunu varsayan bir anlayışı yansıtırken, düşük bir puan ise öğretmeni daha ayrıcalıklı ve üstün bir konumda gören bir anlayışı temsil etmektedir. Öğrenci merkezli disiplin ise 2 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 2 iken en yüksek puan 10 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan öğrenciyi disiplinde pasif bir konumda gören bir

anlayışı temsil ederken, yüksek bir puan, disiplinin sağlanmasında ve sürdürülmesinde öğretmenin yanı sıra öğrenciye de sorumluluklar veren bir görüşü yansıtmaktadır (Şimşek, 2000).

Bu araştırmada ölçeğin orijinalinde bulunan bazı kelimeler okul öncesindeki kavramları karşılamakta yetersiz kaldığı için, okul öncesi eğitiminde bulunan karşılıklarına çevrilerek katılımcılara uygulanmıştır. Örneğin “ders” kelimesi yerine okul öncesindeki karşılığı olan “etkinlik” kelimesi kullanılmıştır. Ölçeğin bu son hali ile güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır ve güvenilirlik katsayısı ,75 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okulun türü, kurumdaki unvanları, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Nüceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde TUKEY testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan soru sırasına göre aşağıda verilmiştir

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Ön Lisans	48	23,29	6,687	-,189	,850
		Lisans ve üstü	174	23,49	6,522		
	YK	Ön Lisans	48	40,43	10,536	1,322	,191
		Lisans ve üstü	174	38,24	8,829		
	KK	Ön Lisans	48	19,14	2,813	2,937*	,004
		Lisans ve üstü	174	17,74	2,949		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Ön Lisans	48	13,66	3,598	2,794*	,006
		Lisans ve üstü	174	12,00	3,659		
	İtaat	Ön Lisans	48	8,04	2,542	3,600*	,000
		Lisans ve üstü	174	6,54	2,550		
	Eşitlik	Ön Lisans	48	10,04	2,767	-2,222*	,027
		Lisans ve üstü	174	10,90	2,257		
	Öğrenci merkezli	Ön Lisans	48	8,20	1,398	-2,235*	,026
		Lisans ve üstü	174	8,70	1,339		

* p<,05

Tablo 1 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözme- de güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 19,14, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 17,75 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=2,937; p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerileri lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 1 incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 13,66, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 12,06 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 2,794$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

İtaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 6,55 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3,600$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 10,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 10,90 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= -2,222$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,21, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 8,70 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,235$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çömede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,35 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,91 ortalama ile 1 yıl ve daha az, 23,11 ortalama ile 6-10 yıl ve 23,11 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,68 ortalama ile 11-15 yıl, 38,90 ortalama ile 6-10 yıl ve 37,54 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,30 ortalama ile 11-15 yıl, 17,96 ortalama ile 2-5 yıl ve 17,80 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çömede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,72 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,90 ortalama ile 11-15 yıl, 11,97 ortalama ile 6-10 yıl ve 11,91 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,97 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,18 ortalama ile 11-15 yıl, 6,70 ortalama ile 6-10 yıl ve 6,45 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

		Kıdem	N	\bar{X}	Std. Sapma	F	p
Problem Çözme	PCG	1 yıl ve daha az	32	23,90	6,161	,433	,730
		2-5 yıl	89	23,11	6,659		
		6-10 yıl	61	23,11	6,775		
		11-15 yıl	40	24,35	6,351		
	YK	1 yıl ve daha az	32	40,43	10,382	1,002	,393
		2-5 yıl	89	37,53	9,758		
		6-10 yıl	61	38,90	8,833		
		11-15 yıl	40	39,67	7,552		
	KK	1 yıl ve daha az	32	18,43	2,993	,436	,727
		2-5 yıl	89	17,96	2,711		
		6-10 yıl	61	17,80	3,097		
		11-15 yıl	40	18,30	3,352		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	1 yıl ve daha az	32	13,71	3,184	2,433	,066
		2-5 yıl	89	11,91	3,694		
		6-10 yıl	61	11,96	3,859		
		11-15 yıl	40	12,90	3,657		
	İtaat	1 yıl ve daha az	32	7,96	2,177	2,988*	,032
		2-5 yıl	89	6,44	2,416		
		6-10 yıl	61	6,70	2,752		
		11-15 yıl	40	7,17	2,942		
	Eşitlik	1 yıl ve daha az	32	10,65	2,350	,224	,880
		2-5 yıl	89	10,58	2,733		
		6-10 yıl	61	10,90	2,150		
		11-15 yıl	40	10,77	2,018		
Öğrenci Merkezli	1 yıl ve daha az	32	8,15	1,221	1,926	,126	
	2-5 yıl	89	8,80	1,521			
	6-10 yıl	61	8,57	1,146			
	11-15 yıl	40	8,50	1,358			

* p<,05

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,90 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,78 ortalama ile 11-15 yıl, 10,66 ortalama ile 1 yıl ve daha az ve 10,58 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,81 ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,57 ortalama ile 6-10 yıl, 8,50 ortalama ile 11-15 yıl ve 8,16 ortalama ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden basıkıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte itaat alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,988$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. İtaat alt boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerin kıdemlerine göre itaat alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
İtaat	1 yıl ve daha az	2-5 yıl	1,51931*

* $p<,05$

Tablo 3’de verilen öğretmenlerin itaat alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farka ait TUKEY testi sonuçları incelendiğinde 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin itaat boyutundaki disiplin anlayışları, 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma duru-

munu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4' de verilmiştir

Tablo 4. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Çalışılan okul türü	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Ana sınıfı	62	23,75	6,720		
		Anaokulu	160	23,33	6,491		
	YK	Ana sınıfı	62	38,61	9,421		
		Anaokulu	160	38,75	9,204	-,103	,918
	KK	Ana sınıfı	62	17,90	3,247		
		Anaokulu	160	18,10	2,865	-,456	,649
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Ana sınıfı	62	12,41	3,485		
		Anaokulu	160	12,34	3,793	,136	,892
	İtaat	Ana sınıfı	62	7,38	2,657		
		Anaokulu	160	6,66	2,581	1,845	,066
	Eşitlik	Ana sınıfı	62	10,69	2,532		
		Anaokulu	160	10,72	2,349	-,088	,930
	Öğrenci merkezli	Ana sınıfı	62	8,72	1,230		
		Anaokulu	160	8,54	1,413	,891	,374

* p<,05

Tablo 4 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözüme güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4. incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

İtaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin ortalamasının 7,39, anaokulu öğretmenlerin ortalamasının ise 6,67 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=1,845; p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu

bulguya göre itaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin disiplin anlayışları anaokulu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin kurumdaki unvanlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Ünvan	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Okul Öncesi Öğr.	164	23,52	6,591	,384	,702
		Ücretli Öğretmen	58	23,07	6,381		
	YK	Okul Öncesi Öğr.	164	38,51	9,213	-,728	,468
		Ücretli Öğretmen	58	39,71	9,452		
	KK	Okul Öncesi Öğr.	164	17,96	2,953	-,967	,335
		Ücretli Öğretmen	58	18,47	3,055		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Okul Öncesi Öğr.	164	11,92	3,653	-3,984*	,000
		Ücretli Öğretmen	58	14,47	3,219		
	İtaat	Okul Öncesi Öğr.	164	6,55	2,602	-4,009*	,000
		Ücretli Öğretmen	58	8,36	2,148		
	Eşitlik	Okul Öncesi Öğr.	164	10,81	2,369	1,357	,176
		Ücretli Öğretmen	58	10,23	2,497		
	Öğrenci merkezli	Okul Öncesi Öğr.	164	8,67	1,359	1,917	,056
		Ücretli Öğretmen	58	8,21	1,338		

* p<,05

Tablo 5 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözmeye güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde disiplin anlayışının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 11,93 ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 14,47 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,984$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

İtaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 6,56. ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 8,37 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-4,009$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 6' da verilmiştir

Tablo 6 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çömede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,67 ortalama ile 5 yaş ve 22,20 ortalama ile 4 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,27 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,62 ortalama ile 4 yaş ve 38,04 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,22 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,11 ortalama ile 4 yaş ve 17,95 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Std. Sapma	F	p	
Problem Çözme	PCG	4 yaş	47	22,19	5,877	1,172	,312
		5 yaş	120	23,66	6,575		
		6 yaş	55	24,05	6,977		
	YK	4 yaş	47	38,61	7,617	1,103	,334
		5 yaş	120	38,04	9,847		
		6 yaş	55	40,27	9,115		
	KK	4 yaş	47	18,10	2,486	,163	,849
		5 yaş	120	17,95	2,927		
		6 yaş	55	18,21	3,451		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	4 yaş	47	13,25	3,779	3,254*	,040
		5 yaş	120	12,45	3,580		
		6 yaş	55	11,41	3,750		
	İtaat	4 yaş	47	7,08	2,412	,286	,752
		5 yaş	120	6,86	2,743		
		6 yaş	55	6,69	2,530		
	Eşitlik	4 yaş	47	10,76	2,034	,184	,832
		5 yaş	120	10,77	2,395		
		6 yaş	55	10,54	2,699		
	Öğrenci Merkezli	4 yaş	47	8,46	1,364	5,038*	,007
		5 yaş	120	8,41	1,452		
		6 yaş	55	9,09	1,023		

* p<,05

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çömede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında eğitim verdikleri yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,25 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,45 ortalama ile 5 yaş ve 11,42 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,09 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 6,87 ortalama ile 5 yaş ve 6,69 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,78 ile 5 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,77 ortalama ile 4 yaş ve 10,55 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,09 ile 6 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,47 ortalama ile 4 yaş ve 8,42 ortalama ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat ve eşitlik alt boyutlarında eğitim verilen yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,254$; $p<,05$) ve öğrenci merkezli alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,038$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutlarındaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş grubu	(J) Yaş grubu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	4 yaş	6 yaş	1,83714*
Öğrenci merkezli	6 yaş	5 yaş	,67424*

Tablo 7’de verilen öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin baskıcı boyutundaki disiplin anlayışları, 6

yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir. Öğrenci merkezli alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli boyutundaki disiplin anlayışları, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA)yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çömede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 24,00 ortalama ile 10-15 öğrenciye ve 22,19 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 39,13 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,97 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 38,06 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,18 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,18 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 17,77 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çömede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir

Tablo 8. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma	F	p	
Problem Çözme	PCG	10-15	45	24,00	6,157	1,926	,148
		16-20	107	24,04	6,677		
		21-25	70	22,18	6,488		
	YK	10-15	45	39,13	8,672	,263	,769
		16-20	107	38,97	8,742		
		21-25	70	38,05	10,376		
	KK	10-15	45	18,17	2,941	,446	,641
		16-20	107	18,17	2,753		
		21-25	70	17,77	3,315		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	10-15	45	13,37	3,372	5,043*	,007
		16-20	107	12,63	3,772		
		21-25	70	11,30	3,584		
	İtaat	10-15	45	7,02	2,709	2,129	,121
		16-20	107	7,14	2,800		
		21-25	70	6,34	2,186		
	Eşitlik	10-15	45	11,00	2,276	,465	,628
		16-20	107	10,58	2,355		
		21-25	70	10,72	2,547		
	Öğrenci Merkezi	10-15	45	8,62	1,248	1,235	,293
		16-20	107	8,45	1,455		
		21-25	70	8,78	1,284		

* p<,05

Tablo 8 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,15 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,02 ortalama ile 10-15 ve 6,34 ortalama ile 10-15 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11,00 ile sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,73 ortalama ile 21-25 ve 10,59 ortalama ile 16-20 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında sınıftaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,043$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı alt boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre baskıcı alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	10-15	21-25	2,07778*
	16-20	21-25	1,33551*

* $p<,05$

Öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10-15 öğrenciye sahip öğretmenler ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerle 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında da,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu da Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre de 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutun-

daki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Tartışma ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelendiği bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumu ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisinin eğitim durumuna göre farklılaşmasına ait bulgular problem çözme becerisinin güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak kişisel kontrol alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisinin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar problem çözümede güven ve yaklaşma çatışma alt boyutları açısından İşmen (2001), Sevgi (2004), Kösterelioğlu, (2007), Özgül (2009), Kesgin (2006), Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012),), Karaca, Aral ve Karaca (2013), Bozgeyikli (2011) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda Lisans ve Lisans Üstü mezunu öğretmenlerinin problem çözümede Kişisel Kontrol alt boyutuna ilişkin farklılık bulunmuş olması ise lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin sınıftaki sorunları algılama ve problem çözme için farkındalıklarının yüksek ve sınıfa daha kolay hâkim olabilmeye becerileri ile açıklamak mümkündür. Disiplin anlayışları açısından ise öğretmenlerin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere oranla sınıf içinde disiplin sağlamada daha az baskı ve itaate dayalı ve bunun yanı sıra daha eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir disiplin anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2010) ve Esen (2006) tarafından yapılmış olan araştırmalarda araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak lisans ve lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha esnek, daha az baskı ve itaa-

te dayalı, özgürlükçü bir eğitim ortamından ve disiplin anlayışından yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çerçi (2009) ise disiplin yaklaşımlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuç ön lisans mezunu öğretmenlerin geçici olarak kadrolu öğretmenlerin yerine görev yapmaları, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarından ziyade, ilgi ve isteklerine göre hareket etmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken mesleki kıdem yılıdır. Mesleki kıdem yılı değişkeni açısından elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuç Özgül (2009), Keskin (2008), Güçlü (2003), Kösterelioğlu (2007), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012), Sevgi (2004), Karaca, Aral ve Karaca (2013) ve Serin (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kesgin (2006) ve Güler (2006) ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmamızda elde edilen bu bulgu öğretmenlerin değişen dünya şartları dolayısıyla değişen eğitim uygulamalarına tam olarak yetişememesi sonucu oluşan mesleki tükenmişlikleri ve almış oldukları eğitimin bu ihtiyaç güncel eğitim ihtiyaçlarını ve problemleri karşılamada yetersiz kalması ile açıklanabilir. Araştırma sonuçlarımız okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları açısından itaat alt boyutunda 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çakır (2010) öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını Tümkaya (2005) mesleki kıdeme göre öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla beraber Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılmış olan bir başka araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha çok baskı, kontrol ve denetime dayalı disiplin modellerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Şisman ve Acat (2003) ise mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha çok baskı ve itate dayalı yönetmeleri benimsediğini 2-10 yıl arası çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin ise daha eşitlikçi ve demokratik disiplin yöntemlerini kullandıklarını ortaya koymuştur. BU durumu genç öğretmenlerin mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu ve öğretmenlikle ilgili nitelikle-

re sahip olma düzeyi ile açıklamak mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemi kıdemi arttıkça yaşam streslerinin de artmakta; mesleki beklentilerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişimini de azalabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuca paralel olarak bu durum, mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamak için daha fazla baskı ve itaate dayalı yöntemlere başvurmalarına neden olarak açıklanabilir.

Araştırmamızda ele alınan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012) ve Özgül (2009) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmamızla benzer şekilde problem çözme becerisinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuç öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar farklı dahi olsa benzer problemler ve benzer sorumluluklarla karşı karşıya kalıyor olmaları ile açıklanabilir. Ancak bu sonuca dayalı olarak çalışılan okul türünden ziyade çalışma ortamından memnun olup olmama faktörünün problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir. Disiplin anlayışları açısından konu ele alındığında ise itatkar disiplin alt boyutunda ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin itaat alt boyutu puanlarının, anaokulu öğretmenlerinin itaat alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular Çerçi (2009), Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ana sınıfı öğretmenlerinin genel olarak sınıf disiplini açısından daha az baskı ve kontrole dayalı, daha az itaat, daha çok öğrenci merkezli olan bir yaklaşımı benimzediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum anaokulunda çalışan idarecilerin okul öncesi alanı mezunu olmaları, mesleği her yönüyle tanımaları öğretmenlerden daha profesyonel işler beklentileri ve bu durumun öğretmen üzerinde yarattığı baskı sonucu daha itatkar bir disiplin modelini benimsiyor olmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarımız okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki unvanlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Özgül (2009) tarafından yapılan araştırma bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda ulaştığımız bu sonuç öğ-

retmenliği asaleten veya vekâleten yürütüyor olmanın mesleki rol ve sorumlulukları farklılaştırmadığının öğretmeninin sınıfta etkin bir unsur olarak yer alabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerektiğinin göstergesi olabilir. Disiplin anlayışları açısından ise okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutu açısından unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak, baskıcı ve itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin daha baskıcı ve itaati ön planda tutuyor oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bu sonuç Çerçi (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularımız ücretli öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli ancak baskı ve itaate dayalı olmayan; okul öncesi öğretmenlerinin ise öğrenci üzerinde denetleyici olmakla beraber öğrenci merkezliliği ve eşitliği de sağlayan bir disiplin anlayışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu tutarlılık ve kararlılık ilkesine göre davranış değiştirme yapabilmek ve sınıfta istenilen davranışlar oluşturabilmek için eşitlikçi yaklaşımın en önemli unsurlardan birisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple alanında lisans ve lisans üstü eğitim almış olan okul öncesi öğretmenliği mezun olan öğretmenlerin öğrenciye davranış kazandırmada ücretli öğretmenlere oranla daha deneyimli ve bilgili olmalarının onları sınıfta otorite ve itaatin hakim olduğu ve bununla beraber eşitlikçi ve öğrenci merkezli yapının da korunduğu bir disiplin anlayışına yönelttiği söylenebilir.

Araştırmamızda incelenen bir diğer problem alanı olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ait bulgular, eğitim verilen yaş grubuna göre öğretmenleri problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalar araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Disiplin anlayışları açısından ise baskıcı ve öğrenci merkezli disiplin alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının anlamlı farklılık gösterdiğini, farklılığın baskıcı alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında; öğrenci merkezli alt boyutunda ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Çakır (2010) tarafından yapılan araştırma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştır-

mamızda ulaşılan bu bulgular 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin 6 yaş grubuna eğitim verenlere göre 4 yaş grubu öğrencilerin; okula uyumlarını daha kolay sağlamak, bu yaş grubu öğrencilerin daha kolay yönlendirilebilir olması ve birlikte oynama davranışı olan “**kooperatif oyun**” döneminde olmaları sebebiyle sınıfta disiplin sağlamak için daha az baskı kullandıklarının göstergesi olabilir.

Araştırmamızda ele alınan son araştırma problemi ise okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu olmuştur. Araştırma sonuçlarımız öğretmenlerin problem çözme becerilerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Konu hakkında yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğrenci sayısının öğretmenlerin problem çözme becerisini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Disiplin anlayışları açısından ise itaatkar, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin yönüyle sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık tespit edilmemekle beraber baskıcı disiplin açısından öğrenci sayısına göre disiplin anlayışlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tümkaya (2005) tarafından yapılan çalışmada sınıftaki öğrenci sayısına göre disiplin anlayışlarının tüm alt boyutlar boyutlar açısından anlamlı farklılık gösterdiği, Çakır (2010) tarafından yapılan araştırmada daise anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda ulaşılan bu bulgu sınıftaki öğrenci sayısının artışına paralel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarının da çeşitlenmesinden dolayı sınıf kontrolünün güçleşmesi sebebiyle öğrenci sayısı çok olan öğretmenlerin daha ço otorite ve baskı kullanarak sınıf yönetimi sağlamaya çalıştıklarının bir göstergesi olabilir. Sınıftaki öğrenci sayısı azaldığında ise öğretmenlerin daha demokratik ve eşitlikçi yöntemlerle sınıf disiplini sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Kaynakça

- Altuntaş, E. A. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Bozgeyikli, H. (2011) Observation Of Turkish School Counselor's Life Quality, *International journal of Academic Research*, Vol. 3(4), s:326-331
- Bozgeyikli, H., Şat, A. (2014) Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, Cilt 3 (5), s:172-191
- Bozkurt, E. ve Üstün, A. (2003). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler", *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı: 11 (1), 13-20.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 27 (2) 123-155.
- Ceylan, R. Yıldız, Bıçakçı, M. Aral, N. Gürsoy, F. (2012). "Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14 Sayı 1 (85-98).
- Çakır, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çerçi, H. Y. (2009). *Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Esen, H. (2006). *İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği)*, Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Fidan, N. Ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160: 272-300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1983). The Development And implications of A Personal Problem Solving inventory. *Journal Of Counseling Psychology*, Sayı: 29, 66-75.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:13, S. 111-124.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi Ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri- Edirne İli Merkez, Uzunköprü Ve Havsa İlçeleri Örneği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,Sayı:3 (2) ISSN: 2146-9199
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Basımevi
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Denizli İli Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Kılıç D.Ö. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Anlayışına İlişkin Görüşleri*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Kısa. D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Kösterelioğlu, M.A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

- Özgül, E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Sarı, H., Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 9, s:183-204
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:31, 80-88.
- Sevgi, M. (2004). *İlköğretim Okulu Ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 15, Sayı: 1.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 13(1), 235-250.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Ve Tükenmişlik İlişkisi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:44,S.549–568.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sesli, S & Bozgeyikli, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.82-111