

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK**  
**DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ**  
**DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**MERVE NİHAN ERTEKİN**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. H. ONUR KÜÇÜKOSMANOĞLU**

**Konya-2017**

Merve Nihan  
ERTEKİN

Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz- Yüksek Lisans Tezi 2017  
Yeterlilik Düzeylerinin Problem  
Çözme Becerisi Düzeylerine Etkisi

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-  
YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME  
BECERİSİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**MERVE NİHAN ERTEKİN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. H. ONUR KÜÇÜKOSMANOĞLU**

**Konya-2017**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Merue Nihan ERTEKİN
	Numarası	148309021031
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası  
(İmza)



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Merve Nilhan ERTEKİN
	Numarası	148309021031
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doc. Dr. H. Onur KÜÇÜKOĞLU
Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Öt-Teterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyine Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ..... başlıklı bu çalışma .07.../...07.../2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliğiyle kabul edilmiş ve başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doc. Dr. H. Onur KÜÇÜKOĞLU		
Doc. Dr. Oğuz KARAKAYA		
Yrd. Doc. Dr. Ezgi BABACAN		

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510  
Elektronik Ağ: [www.konya.edu.tr](http://www.konya.edu.tr) E-Posta: [ebil@konya.edu.tr](mailto:ebil@konya.edu.tr)

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgisini, deneyimini paylaşan, her zaman yanımda olan sabrını, çalışma azmini ve akademik hayatını örnek aldığım, desteğini her zaman hissettiğim hocam, danışmanım Doç Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu'na;

Her zaman yanımda olup, kararlarımın güvenerek beni destekleyen aileme ve çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın verilerinin toplandığı üniversitelerdeki öğretim üyelerine ve öğrencilere yardımları için teşekkür ederim.



T.C.

## NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Merve Nihan ERTEKİN
	Numarası	148309021031
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi/ Müzik Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu
Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine Etkisi	

## ÖZET

**Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme  
Becerisi Düzeylerine Etkisi**

Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin ve problem çözme becerisi düzeylerinin üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre incelenmesi ve öz-yeterlilik düzeylerinin problem çözme becerisi düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 306 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından

Türkçe uyarlaması yapılan “Öz-Etkililik-Yeterlilik” ölçeği ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterliliklerinin iyi düzeyde, problem çözme becerilerinin ise orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ancak yaş değişkenine göre 21 yaş ve üzeri öğrenciler lehine öz-yeterlilik düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığını; problem çözme becerisi düzeylerinin ise üniversite, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği; cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlilik, Problem Çözme Becerisi, Müzik Öğretmeni Adayı



T.C.

## NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Merve Nihan ERTEKİN
	Numarası	148309021031
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi/ Müzik Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu
Tezin Adı	The Effect of Music Teachers' Self-Efficacy Levels on the Level of Problem Solving Ability	

## ABSTRACT

**The Effect of Music Teachers' Self-Efficacy Levels on the Level of Problem Solving Ability**

This research was carried out to examine the self-efficacy levels of music teacher candidates and problem-solving skill levels according to university, gender, graduated high school type, individual instrument and age variables and to determine the effect of self-efficacy levels on problem solving skill levels.

306 students attending Necmettin Erbakan University, Gazi University and Ömer Halisdemir University participated in the research in 2016-2017 academic year. Self-efficacy-competence scale developed by Sherer et al. (1982) as a measurement tool in the research and adapted to Turkish by Gözüm and Aksayan

(1999) and developed by Heppner and Peterson (1982) and Şahin, Şahin and Heppner "Problem Solving Inventory" adapted to Turkic is used.

It has been determined that the self-efficacy of the music teacher candidates is at a good level and the problem solving skills are below the middle level. The results of the study showed that there was no statistically significant difference in the self-efficacy levels of the music teachers according to university, gender, graduated high school type and individual instrument variables; however, according to the age variable, the level of self-efficacy for students 21 years and over significantly differed; Problem solving skill levels did not show a statistically significant difference according to university, graduated high school type, individual instrument and age variables; And that the gender variable is significantly different for female students. It was also found that there was a significant positive relationship between students' self-efficacy levels and problem-solving skills.

**Keywords:** Self-efficacy, Problem Solving Ability, Music Teacher Candidate

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR.....	xi
1.GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Problem Cümlesi .....	3
1.4. Alt Problemler .....	3
1.4.1. Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik ve davranışa başlama, davranış sürdürme, davranış tamamlama ve engellerle mücadele alt boyutlarında aritmetik ortalama düzeyleri nedir? .....	3
1.4.2. Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi ve problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi ve kişisel kontrol alt boyutlarının aritmetik ortalama düzeyleri nedir? .....	3
1.4.3. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre öz-yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.4. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranışa başlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.5. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranış sürdürme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.6. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranış tamamlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.7. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre engellerle mücadele düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.8. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4

1.4.9. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre problem çözme güveni düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.10. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre yaklaşma kaçınma biçimi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.11. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre kişisel kontrol boyutu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? .....	4
1.4.12. Müzik öğretmeni adaylarının öz –yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	5
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7.Tanımlar .....	5
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Öğretmenlik .....	6
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği .....	7
2.1.2.Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretmenliği .....	7
2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı .....	9
2.2.1.Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler .....	11
2.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik .....	11
2.2.1.2.Sembolleştirme Kapasitesi .....	11
2.2.1.3.Öngörü Kapasitesi .....	11
2.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	11
2.2.1.5.Öz Düzenleme Kapasitesi .....	12
2.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi .....	12
2.3. ÖZYETERLİLİK.....	12
2.3.1.Öz-yeterliliği Harekete Geçiren Süreçler.....	14
2.3.1.1. Bilişsel Süreç.....	14
2.3.1.2. Motivasyonel Süreç.....	14
2.3.1.3. Duyuşsal Süreç .....	15
2.3.1.4. Seçim Süreci .....	15
2.4. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ.....	16
2.4.1. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları .....	18

3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	23
3.1.Öz-Yeterlilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	23
3.2.Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar .....	27
3.3. Öz-yeterlilik ve Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar .....	36
4.YÖNTEM .....	39
4.1.Araştırmanın Modeli .....	39
4.2. Evren ve Örneklem .....	39
4.3. Veri Toplama Araçları.....	40
4.3.1.Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği .....	40
4.3.2.Problem Çözme Envanteri.....	41
4.4.Verilerin Analizi .....	42
5.BULGULAR VE YORUM .....	44
Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bulgularına ilişkin yorumlara yer verilmiştir.....	44
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	59
7. KAYNAKÇA .....	65
EKLER.....	80
Ek-1: Araştırma İzinleri .....	80
Ek-2: Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği .....	80
Ek-3: Problem Çözme Envanteri.....	80

## TABLolar

Tablo 1: Müzik Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 2: Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Alt Boyutları ve Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Düzeyleri **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 3: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Öz-Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 4: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışa Başlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 5: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışı Sürdürme Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 6: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışı Tamamlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 7: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Engellerle Mücadele Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 8: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve t-testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 9: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Güveni Düzeylerinin t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 10: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Düzeylerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 11: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Kişisel Kontrol Boyutunun, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Tablo 12: Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**



## 1.GİRİŞ

Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Balcı 1991; akt. Çelikten vd. , 2005: 208). Öğretmenin öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar yapılmakla birlikte bu rol ve sorumluluklar: öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sıralanabilir (Sünbül, 1996: 597).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanısıra, öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de doğrudan ilişkilidir (Yılmaz vd. 2004; akt. Koparan vd. , 2011: 53). Berman ve McLaughin (1977), öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını düzeltmelerinde etkili olan en önemli unsurun, en zor veya isteksiz öğrencilere bile yardımcı olabileceklerine dair inançları olduğunu keşfetmiştir. Öz-yeterlilik inancı, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır (Bandura, 1982). Ashton (1984), öğretmen öz yeterliliğini; öğrencilerin öğrenmelerinde ve başarılarında olumlu bir etkiye sahip olma konusunda öğretmenlerin kendilerine ilişkin inançları olarak ifade etmektedir.

Öz-yeterlilik, Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel öğrenme kuramının bireylere kazandırdığı en önemli özelliklerden biridir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı birçok öğrenmenin temelinde gözlem ve başkalarının yaptığı davranışlar olduğunu ileri sürmektedir. Bandura, bir insanın gerçekleştirdiği öğrenmelerin bir kısmının taklit ya da gözlem yoluyla kazanıldığını ileri sürmüştür. Ancak Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme, bir kişinin diğer kişileri basit olarak taklit etmesi değil; çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeyle kazanılan bilgidir (Gültekin 2014, 103).

Problem birey için halledilmemiş bir durumun kendisi tarafından belirlenecek kişisel hedef ve amaçlar doğrultusunda çözüme kavuşturulması gereken bir durumdur. Problem çözme ise Heppner ve Krouskopf (1987) tarafından "Kişinin

kendisi ve çevresi kaynaklı gereklilik ve zorunluluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal işlemler silsilesi ve davranışsal tepkiler” olarak tanımlanmaktadır (Eskin, 2014: 5,9). Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınaama, problemlerin daha basit ifade edilmelerini arama becerilerini içermektedir (Pressesien 1985; akt. Seferoğlu ve Akbıyık 2006: 194). Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985, akt. Güçlü 2003). Miller ve Nunn’a göre (2001), problem çözme becerisine sahip bireyleri yaratıcı ve bağımsız düşünebilen, sosyal, kendine güvenen bireylerdir (akt. Ocak ve Eğmir, 2014: 29). Problem çözme kişisel gelişimi ve öğrenmeyi sağlayan bir beceri olarak görülmektedir. Bu beceriye sahip olan bireylerin oluşturduğu toplum etkin bir biçimde karşılaştıkları problemleri çözecek ve bu beceriye sahip bireyler yetiştireceklerdir. Öğretmenlerin bu beceriye sahip kişiler olması önemlidir çünkü problem çözme becerisine sahip olmayan öğretmenlerin sınıf içerisinde bu beceriye kazandıracak aktiviteler yaptırmasını beklemek çok doğru olmayacaktır (Ocak ve Eğmir, 2014: 29).

Öz yeterlilik inancı ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz yeterliliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öz-yeterlilik inançları kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, nasıl amaçlar belirleyeceğini, zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağını büyük ölçüde belirleyen bir unsurdur. Tschannen-Moren ve Hoy (2001) kişisel öz-yeterliliği yüksek olan bir öğretmenin öğretmenlik öz-yeterliliğinin de yüksek olacağını ve sosyal ve akademik anlamda başarılı öğrenciler yetiştireceğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitiminde bu özelliklerin

kazandırılması, eğitim sistemi içerisinde, ülkenin geleceğini üstlenecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin tespit edilmesi ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir (Yenice, 2012: 40).

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı müzik eğitimi ana bilim dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin problem çözme beceri düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma müzik öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklerden olan öz-yeterlilik ve problem çözme becerisi niteliklerinin düzeylerinin tespit edilmesi ile birbirlerine olan etkilerinin ortaya konması bakımından önem taşımaktadır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin problem çözme becerileri düzeylerine etkisi var mıdır?

### **1.4. Alt Problemler**

**1.4.1.** Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik ve davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele alt boyutlarında aritmetik ortalama düzeyleri nedir?

**1.4.2.** Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi ve problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi ve kişisel kontrol alt boyutlarının aritmetik ortalama düzeyleri nedir?

**1.4.3.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre öz-yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.4.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranışa başlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.5.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranışı sürdürme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.6.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre davranışı tamamlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.7.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre engellerle mücadele düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.8.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.9.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre problem çözme güveni düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.10.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre yaklaşma kaçınma biçimi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.11.** Müzik öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre kişisel kontrol boyutu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.4.12.** Müzik öğretmeni adaylarının öz –yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın temel varsayımı araştırmaya katılan öğrencilerin öz-etkililik-yeterlilik ölçeğine ve problem çözme envanterine objektif, içten ve kendilerini tam olarak yansıtacak şekilde cevaplar verdikleridir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ömer Halisdemir Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

### **1.7.Tanımlar**

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler yaşanması sürecidir (Ertürk, 1994: 12).

**Öğretmen:** Planlı ve programlı çalışmalar ile öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini oluşturan kişidir (Erden, 1995: 99).

**Öz yeterlilik:** Bireyin amaçlarına ulaşabileceği duygusunun derecesidir (Bandura, 1977).

**Problem:** Sağlıklı bir işlevsellik için bireyden bir tepki gerektiren fakat kişinin karşılaştığı engeller yüzünden o an için etkili bir tepkinin olmadığı günlük yaşamla ilgili bir durum veya iş(D'Zurilla, Nezu, Maydeu-Oliver 2004: 12, akt. Eskin, 2014: 5).

**Problem Çözme:** Birey, çift veya bir grubun gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunlar için etkili çözüm yolları bulmak için giriştikleri amaç yönelimli bilişsel-davranışsal süreç (D'Zurilla, Nezu, Maydeu-Oliver 2004: 12, akt. Eskin, 2014: 9).

## 2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Pek çok toplumsal işlevi yerine getiren ve temel toplumsal kurumlardan biri olan eğitim, Ertürk (1994) tarafından “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler yaşanması süreci” olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) tarafından eğitim kavramı “öğrenme amacına yönelik olarak düzenlenmiş ve süreklilik taşıyan iletişim” anlamında kullanılmaktadır (Unesco 1975, akt Köktaş, 2003:4). Bireyin doğumuyla başlayan eğitim yaşam boyunca devam eder. Bireylerin toplumun bir parçası olmasında, sosyalleşmesinde, iyi bir vatandaş olabilmesinde eğitim ve öğretim önemli rol oynamaktadır (Çiftçi, 2006: 79).

Eğitim, öğretim-öğrenim süreci olarak da tanımlanmaktadır ve bu sürecin üç temel ögesini öğreten, öğrenen ve öğretilen oluşturmaktadır. Bu üç ögenin yanı sıra araç-gereçler, programlar, yöntemler ve yönetim gibi öğeler de sürece etki eder (Köktaş, 2003:17).

### 2.1. Öğretmenlik

Eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenin yerini başka bir ögenin alması mümkün değildir. Eğitim kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmenin rolü çok büyük ve önemlidir (Çiftçi, 2006: 79). “Amaçlı olarak belirli şeyleri öğreten ve öğretme işini meslek olarak sürdüren kişiye öğretmen denir” (Köktaş, 2003: 17).

Eğitim ve öğretimin alt yapısı, müfredatın işlevselliği, eğitsel araç gereçlerin yeterliliği ve teknolojik imkanlar gibi unsurlar da eğitimin kalitesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilese de öğretmen, eğitim sistemindeki tüm bileşenlerle etkileşim halinde olduğu için eğitim sisteminin temel etkenidir. Başarılı öğretmenler kendi kapasiteleri dahilinde, sahip oldukları fiziksel olanakları eğitim kalitesini arttıracak şekilde düzenleyebilirler (Özoğlu, 2011:144).

Öğretmen, öğrencilerine bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıyla örnek olacak ve onları örnek alınacak bireyler haline gelecek şekilde yetiştirecek olan kişidir. Bu nedenle öğretmen, öğrenme sürecinin bir gerekliliği olarak insani ilişkiler kurma konusunda da başarılı olmalıdır (Köktaş, 2003: 58).

### 2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Bir meslekten söz edilebilmesi için, o mesleğe ait bir alan bilgisinin olması ve bu alan bilgisi üzerine gelişecek bir genel kültürün olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde ise bu iki boyuta öğretmenlik meslek bilgisi de eklenmektedir (Küçükahmet, 2000: 5-6).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik şöyle tanımlanmaktadır “Öğretmenlik, Devlet’in eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.”

Öğrencilerin yaşamları üzerinde çok büyük etkisi bulunan öğretmenler, öğrencileriyle kuracağı saygı ve iletişim bağının anlayışla ve sevgiyle geliştirileceği bir sınıf ortamında sınıf denetimini daha rahat sağlamaktadır. Uygun bir öğretim ortamı yaratan öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinlikleri planlamasını, uygulamasını ve denetlemesini gerektiren öğretim görevi; sınıf içindeki etkinlikleri planlayıp düzenlemesini gerektiren yönetim görevi; öğreteceği konu alanına sahip olmasını gerektiren mesleki uzmanlık görevi ve gerektiğinde öğrencileriyle arkadaşlık ilişkileri kurmasını, meslek ve kariyer seçimi ile ilgili rehberlik etmesini, öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenerek onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini gerektiren öğrenci danışmanlık görevi bulunmaktadır (Köktaş, 2003: 65-66).

### 2.1.2. Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretmenliği

Müzik eğitimi Uçan (2005: 14) tarafından, “bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Eski Yunan’da müzik, eğitimin dayandığı temellerden birini oluşturmaktadır ve dönemin filozoflarını müziği eğitimin en önemli öğelerinden bir olarak varsayarak onun sadece bir eğlence aracı olmadığını güzellik ve iyilik için bir eğitim aracı olduğunu kabul etmişlerdir. Eski Yunan’da olduğu gibi Sparta ve Roma gibi antik medeniyetlerde de müzik, eğitimin en önemli unsurunu oluşturmuştur. Çinli düşünür

Konfüçyüs müziğin toplumun düzenini değiştirebilecek bir güce sahip olduğunu, iyi ve ahlaklı bir toplumun gelişmesi için müzik öğrenmenin zorunlu olması gerektiğini ifade etmiştir. Martin Luther müziğin dünyaya hükmedebilecek bir gücü olduğunu belirtmiş ve okullarda müzik eğitiminin olması gerektiğini savunmuştur. Onyedinci yüzyılın en önemli eğitimcilerinden Comenius, eğitim sürecinde müzik eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtip kulaktan şarkı öğretimini önermiş ve müziğin bireyleri daha erdemli ve anlayışlı kılacağını ifade etmiştir. Eğitimde bireysel yeteneklerin geliştirilmesine önem veren Rousseau, müzik eğitimiyle ilgilenmiş ve kulağın müziğe karşı hassas bir hale getirilmesini ve sesin eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Rosseau’yu izleyen Basedow ve Salzmann okuldaki eğitim programı içerisinde müzik dersine yer vermiş, Rochov ise okullarda haftada bir ders saati şarkı söylemeyi programa almıştır. İtalyan pedagog Montessori müzik eğitimi ve öğretimine büyük önem vermiş, müzik dersleri için kendine özgü yöntemler geliştirerek kulak ve ses eğitimine öncelik vermiştir (Yönetken, 1951: 1-2-4; Göğüş, 2009 :4-5-6).

Tarihsel süreç içinde görüldüğü gibi müziğin insan yaşamında her zaman önemli bir yeri olmuştur. Müziğin insanlar üzerinde psikolojik, sosyolojik ve kültürel etkileri vardır. Psikolojik etkileri, duyguları uyandırması, dinlendirmesi ve eğlendirmesi; sosyolojik etkileri bireyleri sosyalleştirmesi, müziğin paylaşılmasıyla toplumun içerisinde yer alınması; kültürel etkileri ise sosyal ortamda bulunan insanları çeşitli gelenek ve göreneklerle toplumsal değerlerin aktarımını sağlaması olarak değerlendirilir (Türkmen, 2016: 4).

Bireylerin yaşamlarının bir parçası olan müziğin okul programında yer alma nedenlerinde ilki, müzik sanatının doğasından kaynaklanan bir estetik yaşantı sağlamasıdır. Ayrıca bireylerin kendi kültürünü ve başka kültürleri tanınmasına fırsat verir. Müzikle uğraşan bireylerin zihinsel ve duygusal yönlerden dinlenme imkanı olur ve bireysel sorumluluk, toplumsal paylaşım ve işbirliği duyguları gelişir. O’Brien’e göre (akt. Göğüş, 2009:9), “Sezgi sahibi bir eğitimci, sosyolog, psikolog, rahatlatan bir terapist ve müzisyen” niteliklerine sahip olması gereken müzik öğretmene çok fazla iş düşmektedir.

Müzik öğretmenin verimli olması sadece konu bilgisi ile ilgili değildir. Öğretmenin mesleğine bağlılığı, meslek heyecanı, öğrencileri tanınması ve sevmesi gibi kişilik özellikleri de başarısı üzerinde konu bilgisi kadar önemli rol oynar. Müziği ve müzik öğretmenliğini seven, sonuç ve verim alan, işlevi olan, neyi nasıl yapacağını bilen, değerli bir kültür ve uygarlık ögesi olarak var olan bir müzik öğretmeni işinden zevk alır, öğrencisi ile aralarında karşılıklı sevgi-saygı ilişkisi geliştirerek öğrencinin müziğe bağlanmasını sağlar (Yönetken, 2005: 41).

## 2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

İnsan davranışlarının büyük bir bölümü, bu davranışları gösteren bireylerin gözlemlenmesi ile öğrenilmektedir. Albert Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeyi sistematik bir bütün olarak ele alan ilk psikologdur (Çakır 2007, akt. Eyyam vd. , 2012: 79). Albert Bandura 1925 yılında Kanada’da doğmuş, lisans ve lisansüstü eğitimi sırasında psikoloji alanına yönelmiş, daha sonra saldırganlığın gözlem yoluyla öğrenilmesinde modelden öğrenmenin rolü; kişinin kendi motivasyon ve davranışlarının, öz yeterlilik algılarının kendi davranışını nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapmıştır (Gültekin, 2014: 103). Bandura, üzerinde çalıştığı sistematığı Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri olarak sunmuş; daha sonra Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandırdığı bu kuramı 1986’da Sosyal Bilişsel Kuram olarak adlandırmıştır (Çakır 2007, akt. Eyyam vd. , 2012: 79).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, birçok öğrenmenin temelinde gözlem ve diğer bireylerin yaptığı davranışlar olduğunu belirtmekle birlikte; gözleyerek öğrenmenin, bir bireyin diğer bireyleri basitçe taklit etmesi değil; çevredeki olayları bilişsel süreçlerden geçirerek kazanması olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal öğrenme kuramının davranışçı ve bilişsel kuramdan ayrılan yönleri olsa da iki kuramın da bazı özelliklerini taşımaktadır (Gültekin, 2014: 103).

Bandura’ya göre model alınan gözlenen davranışların bireylerin belleğine kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanması gerekir bu özelliklerinden dolayı gözlemle öğrenmenin bilişsel boyutu da vardır. Zihni devre dışı bırakarak ya da klasik koşullanma kuramlarıyla bütün öğrenmeler açıklanamaz. Bandura’ya göre gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir de, içermeyebilir de. Bandura, insan ve

hayvanların gözlenebilir davranışları üzerinde duran, zihinsel faktörleri reddetmemekle birlikte öğrenme sürecinde önemli bir fonksiyona sahip olmadıklarını savunan ve öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasındaki bağ kurma işi olarak açıklayan (Erden ve Akman 2002) davranışçı öğrenme kuramına karşı olma nedenini üç madde ile sıralar:

“1. Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen şeyleri temsil etmektedir. Hiç kimseye istedik davranışların sıklığını artırmak için her gün ödül verilmez. Genellikle kişiler kendi davranışlarını kendileri yönetmekte ve kontrol etmektedir.

2. Davranışçılık genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamaz. Birey birçok davranışı hiç pekiştirilmeden gösterir. Eğer davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekli ise davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığının açıklanması gerekir.

3. Davranışçılık sadece doğrudan öğrenmeyle, yani sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenir; dolaylı öğrenme ile ilgilenmez. Yani sonuçların hemen değil gerektiğinde etkinliğe dönüştürüldüğü öğrenme türü ile ilgilenmez” (Aydın, 2007: 325, 326, 327).

Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramında bireyin davranışlarının çevresel etkenlerle ve içsel süreçlerle şekillendiğini ve neden-sonuç ilişkilerinin davranışları etkilediğini savunmuştur(Bandura 1986, akt.Altun ve Çolak, 2014:31).

Bandura, bireyin davranışlarını başkalarının yaşantılarından yani dolaylı yaşantılardan etkilendiğini ifade etmiştir (Bandura, 1986 akt. Altun ve Çolak, 2014: 32). Bandura’ya göre öğrenmeyi etkileyen dolaylı yaşantılar şunlardır:

**Dolaylı Pekiştirme:** Modelin yaptığı davranıştan dolayı ödüllendirilmesi, gözlemcinin o davranışı taklit etmesi ihtimalini güçlendirecektir.

**Dolaylı Ceza:** Modelin yaptığı davranıştan dolayı ceza alması, gözlemcinin o davranışı yapma eğilimini azaltır ya da ortadan kaldırır.(Altun ve Çolak, 2014: 33).

**Dolaylı Duygu:** Duyguların birçoğu doğrudan yaşanarak ya da doğuştan öğrenilmez. Modellerin bazı durumlarda ortaya koydukları tepkiler gözlenerek öğrenilebilir.

**Dolaylı GÜdülenme:** Modelin davranışının pekiştirilmesi üzerine gözlemci o davranışı ya da benzer bir davranışı yapmaya daha istekli hale gelir ancak gözlemcinin o davranışı yapabileceğine inanması da gerekir (Gültekin, 2014: 110).

**Model Özellikleri:** Modelin özelliklerinin gözlemcinin özelliklerine benzemesi, gözlemcinin o davranışı gösterme durumunu artırır (Aydın, 2007: 328).

### **2.2.1.Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler**

#### **2.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik**

Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Bu üç unsur etkileşim içerisinde birbirlerini değiştirebilir (akt. Senemoğlu, 2015: 226).

#### **2.2.1.2.Sembolleştirme Kapasitesi**

Sembolleştirme kapasitesi bireyin geçmiş yaşantılarını zihinlerinde sembolleştirmek aracılığıyla gelecekte olması muhtemel olayları test edebilmesidir. Bandura'ya göre her bireyde farklı olan sembolleştirme kapasitesi ne kadar yüksekse, bireyin başarılı olma durumu o kadar artar(Eyyam vd. , 2012: 92).

#### **2.2.1.3.Öngörü Kapasitesi**

Bireyler amaçlar belirleyerek geleceğe yönelik planlar yaparlar. Bu planları yaparken geçmişte yaşadıkları olayları sembollerle zihinlerine kodlayarak gelecekte nasıl davranacaklarına dair hazırlık yaparlar (Korkmaz, 2008: 228).

#### **2.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi**

Öğrenmenin büyük bir bölümü dolaylıdır ve bu süreçte birey herhangi bir davranış gerçekleştirmeden gözlem yapar. Dolaylı öğrenme bireyi yanlış davranışı yapmaktan da kurtarır (Schunk, 2009: 81).

### **2.2.1.5.Öz Düzenleme Kapasitesi**

Sosyal öğrenme kuramı bireylerin kendi hayatlarını kontrol edebileceklerini ve düzenleyebileceklerini savunmaktadır. Bireyler amaçları doğrultusunda motivasyon oluşturarak çalışırlar ve yaptıkları işlerin sorumluluğunun kendilerine ait olduğunu kabul ederler (Korkmaz, 2008: 228-229).

### **2.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi**

Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kendileri hakkında yargıda bulunmave düşünme kapasitesine sahiptirler. Bireyler kendileri hakkındaki fikirlerini kaydederek etkinliklerinin sonuçlarına göre bu fikirlerin yeterliliği hakkında yargıda bulunurlar. Bu yargılar bireyin herhangi bir işi başarmada kendini ne kadar yeterli göreceği görüşünü geliştirir (Senemoğlu, 2015: 229).

## **2.3. ÖZYETERLİLİK**

Öz yeterlilik sosyal bilişsel kuramdan türetilen, davranış, çevre ve bilişin dinamik bir şekilde birbirini etkilediği bir yapıdır (Bandura 1977, 1986 akt. Gits ve Mitchel, 1992: 184). Gits ve Mitchel (1992: 184) öz-yeterliliği kişinin spesifik bir görevde performansını tahmin etme kapasitesi olarak tanımlar.

Öz yeterlilik kavramı ile ilgili farklı tanımlar da yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Zusho, Pintrich ve Coppla (2003), öz-yeterliliği kişinin bir görevi yerine getirme ile ilgili kapasitesi hakkındaki yargısı ve buna olan inancı olarak tanımlamaktadır.

Öz-yeterlilik yetenekli olmak değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesi durumudur. Öz-yeterlilik kavramı bir eylemin planlanması, eylemin gerçekleştirilmesi için gereken becerilerin farkında olunup düzenlenebilmesi, elde edilecek kazançların dikkate alınması sonucu oluşacak motivasyon düzeyi gibi öğeleri içerir (Yıldırım ve İlhan, 2010: 2).

“Öz-yeterlilik bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısıdır. Öz-

yeterlilik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir bölümüdür. Öz-yeterlilik bireyin farklı durumlarla baş etme, bir etkinliği başarma yeteneğine kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır”(Senemoğlu, 2015: 234).

“Bireyin belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz-yeterlilik denmektedir. Bireyin, karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısıdır” (Kiremit, 2006: 36).

Bandura, öz-yeterliliğin dört ana kaynaktan beslendiğini ifade etmektedir. Bunlar:

1. Performans başarısı: Bu yeterlilik kaynağı kişisel deneyimlere dayandığı için özellikle etkilidir. Başarılar daha iyi olma beklentisini artırırken, tekrarlanan başarısızlıkların gerçekleşmesi kişiyi olumsuz etkiler. Güçlü yeterlilik beklentileri geliştirildikten sonra ara sıra olacak başarısızlıkların etkisi azalacaktır.

2. Dolaylı deneyimler: Bireyler yeterlilik düzeylerine ilişkin tek bilgi olarak kendi deneyimlerini kullanmazlar, başkaları tarafından türeyen deneyimler de bir bilgi kaynağıdır. Başkalarının olumsuz sonuçlara yol açmadan yaşadıkları deneyimleri görmek, gözlemcilerde çabalarını yoğunlaştırıp devam ettikleri takdirde gelişeceklerine dair beklenti oluşturabilir.

3. Sözel İkna: Sözel ikna erişilebilir olması ve kolaylığı nedeniyle davranışları etkilemek için yaygın olarak kullanılmaktadır. İnsanlar önerilerle geçmişte başaramayacakları durumlarla baş edebileceklerine inanmaya yönlendirilebilir.

4. Duygusal Durum: Stresli durumlar genel olarak kişisel yetkinlik ile ilgili bilgilendirici değere sahip olabilecek duygusal uyarılara neden olur. Bu duygusal durum, endişe verici konularda baş etmesi kişinin öz-yeterliliğini etkileyebilecek bir bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977: 191,195, 197, 198).

Bandura'ya göre başarılı olmak için yalnızca gerekli yeteneklere sahip olmak yeterli değildir, başarılı olmak için bu yetenekleri etkili bir şekilde kullanabilme de gerekmektedir (Havard ve Atkinson, akt. Kurbanoglu, 2004: 138). Gawith (1995), bireyin başarı için gereken yeteneğe sahip olsa da bu konuda özgüveni yoksa yapamama ihtimalinin olduğunu belirtir (akt.Kurbanoglu, 2004: 138). Öz-yeterlilik inançları insanların bir etkinliğe ne kadar çaba sarf edeceklerini, engellerle ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında ne kadar dayanacaklarını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Schunk, 1981; Schunk ve Hanson, 1985; Schunk, Hanson ve Cox 1987. Akt. Pajares ve Schunk, 2001). Yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa çaba, dayanıklılık ve direnç de o kadar yüksek olur. Yeterlilik inançları bireylerin bir etkinliğe katıldıkları sırada yaşadıkları stres ve kaygı düzeyini de etkiler (Pajares ve Miller 1994, akt. Pajares ve Schunk 2001). Sonuç olarak öz yeterlilik inançları bireylerin gerçekleştirdikleri başarılar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Pajares ve Schunk, 2001).

### **2.3.1.Öz-yeterliliği Harekete Geçiren Süreçler**

#### **2.3.1.1. Bilişsel Süreç**

Öz-yeterlilik algısının etkileri bilişsel süreç içerisinde çeşitli şekillerde gerçekleşir. Bireyler davranışlarını amaçları doğrultusunda düzenler. Kişisel amaçların belirlenmesi bireyin kendi yeteneklerini değerlendirmesinden etkilenir. Öz-yeterlilik algısı ne kadar güçlü olursa bireyin kendisi için belirlediği amaçlar da o kadar güçlü olur ve amaçlarına bağlı kalır (Locke ve Latham 1990, akt. Bandura 1995). Bireyler davranışlarını öncelikle düşünür daha sonra kendilerine dair etkililik inançlarıyla birleştirerek şekillendirir. Yeterliliklerine ilişkin olumlu inançları olan bireyler başarı senaryolarını görselleştirir, olumsuz inançlara sahip olanlar ise yanlış gidebilecek şeyler üzerinde düşünürler.

#### **2.3.1.2. Motivasyonel Süreç**

Bireyin öz yeterlilik inançları üzerinde önemli bir etkisi olan motivasyon, bilişsel olarak üretilerek insanları eyleme geçmeye yönlendirir ve bir işi başarıyla

yapabileceklerine dair inanç oluşturur. Kendileri için hedefler belirleyen bireyler başarılı olmak için sahip oldukları kaynakları kullanmak için çaba gösterirler.

### **2.3.1.3. Duyuşsal Süreç**

Bireylerin stresli ve zor durumlarla başa çıkma becerileri, bu durumlar karşısında hedeflerine yönelik motivasyonlarını etkiler. Bireyin yeterlilik inançları potansiyel tehditlere karşı tavrını belirler. Olumsuz öz yeterlilik inançlarına sahip olan bireyler, tehditleri daha büyük algılayarak, olumlu öz yeterlilik inançlarına sahip bireyler tehdit edici ve olumsuz durumları yönetebileceklerine olan inançlarıyla tehditlere karşı rahatsız edici düşünceler uyandırmazlar.

### **2.3.1.4. Seçim Süreci**

Bireyin davranışlarında çevrenin etkisi bulunduğu için bireyin çevre konusundaki seçimi dolaylı olarak davranışların belirlenmesinde rol oynamaktadır. Güçlü öz-yeterlilik algısına sahip bireyler çevre seçiminde daha cesur davranırken, zayıf öz-yeterlilik algısına sahip bireyler mücadeleci davranmaktan kaçınmaktadırlar. Çevre seçimini bu şekilde yapan bireyler, davranışlarını da belirlemektedirler (Bandura, 1995: 5, 6, 8, 10).

Öz yeterlilik ve sonuç beklentileri ayrı kavramlardır ancak çoğu zaman birbirleriyle ilişkilidir. Başarılı bireyler becerilerine güvenir ve davranışlarının olumlu sonuç vereceğine inanır (Schunk, 2009:106). Bireyin bir davranışı yapabileceğiyle ilgili kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri bireyin o davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemlidir fakat bireyin bu davranışı yapabilirliği hakkında kendine inanması daha önemlidir. Kişinin öz-yeterlilik durumu iki şekilde ortaya çıkar:

1. Birey göstereceği davranışın kendi düzeyi üstünde olduğuna inanırsa o davranışı yapmak istemez.
2. Birey göstereceği davranışı yapabileceğine inanırsa o davranışı yapma eğilimi artar (Korkmaz, 2008).

Öz-yeterliliğin üç boyutu bulunmaktadır ve bireyin öz-yeterliliğinin gelişmesini bu üç boyuttaki yaklaşımı belirler (Bolat 2011, Korkmaz, 2008):

1. Büyüklük: Kişinin yapabileceğine inandığı işin zorluk derecesini ifade etmektedir.

2. Güç: Büyüklük ile ilgili inancın güçlü ya da zayıf olduğunu tanımlar.

3. Genellik: Genellik beklentinin çeşitli durumlarda ne kadar yaygın olduğu ile ilgilidir (Gits 1987, akt. Bolat 2011: 7).

Korkmaz (2008: 211), öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin özelliklerini karmaşık problemlerle baş edebilmek, problemlerin üstesinden gelmek, çalışmalarında sabırlı olmak, başarmak için kendilerine güvenmek, okulda daha başarılı olmak, meslek hayatlarında daha başarılı olmak şeklinde tanımlarken öz-yeterlilik düzeyi düşük olan bireylerin özelliklerini olaylarla baş edememek, umutsuzluk ve mutsuzluk, problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak, ilk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak, kendi gayretlerinin sonucu değiştirmeyeceğine inanmak olarak tanımlamaktadır.

## 2.4. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem sözcüğü öne çıkan engel anlamına gelen “proballo” sözcüğünden türeyen Grekçe “problema” sözcüğünden gelmektedir (Sungur, 1997: 126). Türk Dil Kurumu problem sözcüğünü “düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekli olan durum “, “sorun, mesele güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey; kapalı kutu, muamma” olarak tanımlamaktadır (akt. Sungur, 1997:126). Problemin diğer tanımları da şu şekildedir:

Bingham(1971: 7) problemi “bir kimsenin, istenilen amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına dikilen engel” olarak tanımlamaktadır.

“Problem erişilmek istenen bir amacın ve bu amaca ulaşılmasını önleyen engellerin varlığını ifade eder (Cüceloğlu, 1999: 219).

“Problem, bulunduğunuz yerle bulunmak istediğiniz yer arasındaki boşluk, başka bir deyişle olanla olması gereken durum arasındaki farktır” (Huilit 1992, akt. Öğülmüş 2004: 4).

Eskin (2011: 5)'e göre “birey için halledilmemiş bir durum olan problem, kendisinin belirleyeceği kişisel hedef ve amaçlar doğrultusunda çözüme kavuşturulması gereken bir durumdur”.

Karasar'a (2014: 54) göre “bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum bir problemdir”.

Bu tanımlardan yola çıkarak problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ◆ Olanla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- ◆ Bireyin bu farkı algılaması,
- ◆ Algılanan farklılığın kişide bir gerginlik yaratması,
- ◆ Bireyin bu gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunması,
- ◆ Bireyin gerginliği ortadan kaldırma girişimlerinin bir engelle karşılaşması (Öğülmüş, 2004: 5).

Bingham(1971: 10) ise problemin temel özelliklerini:

- ◆ Bireyin kafasında bir amaç vardır.
- ◆ Bireyin önüne amacına giden yolda bir engel çıkar.
- ◆ Birey kendisini amacına ulaşmasına teşvik edecek bir içsel gerginlik hisseder şeklinde belirtmektedir.

Problemler içerdikleri konuların alanlarına, zorluk ve karmaşıklık derecelerine ya da sürelerine göre değişiklik gösterirler. Bazı problemlerin belli bir tek cevabı olsa da pek çok problemin doğru tek bir cevabı yoktur ve bu tür problemlere “doğru tek bir çözüm vardır” şeklinde yaklaşırsa bu davranış etkili bir çözüm bulma yolunda engel oluşturur. Böyle problemlerle karşılaşıldığında ihtiyaçlar, kişisel beceriler, değerler ve tavırlar araştırılmalı, durumun özelliklerine uygun olarak dikkatle hesaplanmış bir çözüm seçilmelidir (Bingham, 1971: 10-11).

Problem çözme Kalaycı (2001: 11) tarafından “herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç” olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözme bir amaca ulaşma sırasında karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir ve bu süreçte birey güçlükleri azaltarak gerginlikten kurtulmak ve içsel dengeye ulaşma yollarını arar. Bu bakımdan problem çözme “öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı bir yetenektir” (Sungur, 1997: 127).

Öğülmüş’e (2006: 10) göre problem çözme “mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliğin ortadan kaldırılmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.” Bu süreç problemin fark edilip nedeninin anlaşılmasıyla başlayarak, probleme çözüm bulunana kadar devam eder.

#### **2.4.1. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları**

Bingham (1971: 13) problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Problemi tanımak ve problemle uğraşma ihtiyacı hissetmek.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini tanımaya ve problemle ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemle ilgili bilgi toplamak.
4. Problemin aslına en uygun bilgileri seçerek düzenlemek.
5. Seçilen bilgilerle olası çözüm yolları aramak.
6. Çözüm şekillerini değerlendirerek duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
7. Seçilen çözüm yolunu uygulamak.
8. Uygulanan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Westen (1999 akt. Eskin, 2011: 26) problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde tanımlar:

1. Başlangıç durumu: Birey sorunla karşılaşır, zorluk derecesiyle ilgili değerlendirme yapar ve problem olup olmadığını algılar.
2. İşlem Durumu: Birey problemi ortadan kaldırmak ve çözüm bulmak için girişimlerde bulunur.

3. İstenen duruma ulaşma: Birey problemi doğru çözüm yoluna ulaşarak çözer ve istediği duruma ulaşmayı başarır.

Öğülmüş (2004: 46, 48, 50) problem çözme sürecini,

1. Sorunun fark edilmesi,
2. Sorunun tanımlanması,
3. Alternatifler üretilmesi,
4. Çözümlerin seçilmesi
5. Uygulama,
6. Değerlendirme ve düzeltme olarak tanımlanmış ancak problem çözümünde duyguların rolünü de göz önünde bulundurmıştır.

Mountrose (2000: 45) problem çözme sürecinde duygulara da yer verdiği beş aşamalı süreci şöyle anlatmaktadır:

1. Sorunu tanımlama,
2. Duyguları ifade etme,
3. Olumsuz inancı bulma,
4. Olumlu inancı bulma.
5. Geleceği zihinde canlandırma.

Watanabe (2014: 15) problem çözme sürecini dört basamağa ayırarak,

1. Mevcut durumu anlamak,
2. Problemin temel nedenini tespit etmek,
3. Etkili bir hareket planı geliştirmek,
4. Gerektiğinde değişiklikler yapılarak problem çözülmünceye kadar planı uygulamak olarak tanımlar.

Orlich ve arkadaşları (1998: 307) on basamakta inceledikleri problem çözme aşamalarını:

1. Problem olarak belirlenen bir durumun farkına varma,
2. Problemi tam olarak tanımlama,
3. Probleme ilgili terimleri tanımlama,

4. Problemin sınırlarını belirleme,
5. Durum analizi yaparak problemi araştırma ve alt problemlere ayırma,
6. Verileri toplama,
7. Ön yargı ve hataları engellemek için verileri değerlendirme,
8. Verileri birleştirerek anlamlı bağlantılar oluşturma
9. Genellemeler yapma ve alternatifler önerme,
10. Yapılan incelemelerin sonucunu raporlaştırma olarak sıralar.

Problem çözüme imkanı yaratan fırsatlar, bireyin yeteneklerini keşfetmesini ve gelişmesini sağlar, öz saygı ve özgüven duygularını geliştirir (Bingham, 1971: 3).

Problem çözüme becerisine sahip bireyler, amaçlarını belirleyerek o amaçlar doğrultusunda bir şeyleri başarmak konusunda kendilerini yeterli hissederler. Sakince zorlukların üstesinden gelerek problemler hakkında endişe duymazlar. Problemin temelindeki nedenler üzerine düşünerek etkili bir plan tasarlarlar ve süreç içinde yeni engeller karşısına çıktığında planları gözden geçirerek düzenlerler (Watanabe, 2014: 11).

Koberg ve Bagnall (1981 akt. Sezgin, 2001: 23) ise problem çözüme becerisine sahip olan bireylerin özelliklerini:

- ◆ yenilikçi,
- ◆ kendine güvenen,
- ◆ tercih ve kararlarını açıkça belirten,
- ◆ geniş ilgi alanlarına sahip olan,
- ◆ mantıklı,
- ◆ nesnel,
- ◆ sorumluluk duygusuna sahip olan,
- ◆ esnek, rahat ve duygusal,
- ◆ etkin ve enerji dolu,
- ◆ cesaretli,
- ◆ yaratıcı
- ◆ eleştirel şekilde sıralamaktadır.

Problem çözen bireyler,

1. Açık fikirli olmaya çalışır, erken ve olumsuz yargılardan kaçınır.
2. Çok sayıda çözüm seçenekleri ve fikirler oluşturur. Problemi farklı bakış açıları ve yaklaşımlarla yeniden tanımlar.
3. Açık fikirli bir biçimde fikir ve çözümleri eleyebilmek için kriterler geliştirir. Mükemmel çözüm yolu beklemek yerinde zaman sınırları içerisinde risk alır.
4. Problemi tanımlamak için bilgi toplar ve henüz olgunlaşmamış çözüm düşüncelerini olumlu yönelimlere dönüştürür.
5. Bazı problemlerin uzun vadede çözülebileceğini kabul eder ve hemen sonuç beklemez (Basadur 1993, akt. Sungur, 1997: 134-135).

Problemlerin çözme becerisinin gelişmesi için bireyin çabalarının sonuç vereceğine inanması gerekmektedir. Bireyler sorunları çözmeye istekli olmalı, kararlı ve azimli bir tavır sergilemeli ve deneyimlerinden faydalanmalıdır (Keenan, 1997: 53-54-55).

Bireylerin problem çözme becerisini geçmiş yaşantıları, değerleri, algı gücü ve olaylara karşı tavrı etkilemektedir. Birey karşılaştığı bir problem karşısında, kişisel kaynaklarını ortaya koyduğunda geçmiş yaşantılarından edindiği bilgileri ve deneyimleri gözden geçirerek çözüm üretmeye çalışır. Geçmiş yaşantılar sonucu oluşan kişisel algı bireyin problemi nasıl gördüğünü ve nasıl çözüm yolları üreteceğini etkiler. Bireyin problem çözerken probleme karşı görüşü ve kavrama gücü, onun ahlaki ve kültürel geleneklerden derlediği, heyecanına, zekasına ve iradesi üzerine etki eden değerleridir (Bingham, 1971: 22-23).

Keenan (1997: 61) problem çözme becerisinin bireylere sağladığı yararları şöyle sıralar:

- ◆ Problemlerle baş etmeyi öğretir.
- ◆ Çıkabilecek problemlerin önceden tahmin edilmesini sağlar.
- ◆ Problem ortaya çıktığında, yaratıcı fikirler üretilmesine yardımcı olur.
- ◆ Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar.
- ◆ Bireyin karar verirken kendine güven duymasını sağlar.

- ◆ Problem hakkında tartışmak yerine çözüml için harekete geçilmesini kolaylaştırır.

Problem çözüme 21. yüzyıl bireylerinden beklenen bir özellik olup, problem çözümlenin objektif olarak tanımlanması, içeriğinin incelenmesi ve içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi, içerik aşamaları ile beraber bu kavramların öğretmen yollarının öğretilmesi ve beceri olarak kazandırılması gerekmektedir (Kalaycı 2001:3). Problem çözmek etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur ve bireyin problem çözümldeki beceri düzeyi onun ilerlemesini göstermektedir (Bingham, 1971: 2-3).

### 3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1.Öz-Yeterlilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Demir'in (2015) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu; öz-yeterlilik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik alguları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik alguları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile öz-yeterlilik algılama düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur.

Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri incelenmiştir. Mezun olunan lise türünün ve cinsiyetin bağımsız değişkenler olarak ele alındığı çalışmada fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlilik düzeyinin de arttığı, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öz-yeterlilik düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Nakip'in (2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, beden öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetleri, spor yapma durumları, anne-babalarının eğitim durumları, öğrenim gördükleri üniversite ve akademik ortalamalarının mesleki öz-yeterlilik inanç düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında önemli bir farklılığa neden

olmadığı ve öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliliklerini cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelemiştir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekici (2008) sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyine etkisini incelediği çalışmada 91 öğrenci üzerinde öğretmen öz-yeterlilik ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonunda, 12 haftalık sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir.

Ateş'in (2014) güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi konulu yüksek lisans tezinde resim-iş anabilim dalında öğrenim gören 376 öğrenci üzerinde Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen "öğretmen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda resim öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türü değişkenleri bakımından, resim dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından derslerine öğrenci katılımı sağlama, derslerinde öğretimsel stratejiler kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterlilik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Otacıoğlu (2008) müzik öğretmeni adaylarının öz-etkililik-yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okul deneyimi uygulamasına katılan 30 müzik öğretmeni adayına ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin mezun

oldukları lise türü değişkenine göre öz-yeterlilik puanları incelendiğinde güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2006) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, sınıflarına ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarını inceledikleri çalışmalarında 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 405 öğretmen adayına ölçek uygulamışlardır. Araştırmada 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yeterlilik inançlarına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akbulut (2006) müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin yaptığı araştırmada 1. ve 4. Sınıflardan oluşan 160 kişilik örneklem grubuna öğretmenlik öz-yeterlilik ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz-yeterlilik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenleri açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterlilik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi ve algı düzeylerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve en son mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının cinsiyete, branş, kıdem ve en son mezun olunan yüksek öğretim programına göre farklılaşmadığı; görev yaptıkları okul türü değişkenine göre ise anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından yapılan öğretmen yeterliliğinin oluşumuna etki eden faktörlerin incelendiği çalışmada ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde görev yapmakta olan 255 üzerinde öğretmen öz-yeterlilik ölçeği

uygulanmış ve mesleki doyum ile destek algılarını ölçen sorular sorulmuştur. Araştırmada öğretmen yeterliliğinin yaş, cinsiyet ve ırk değişkenleri arasında farklılık göstermediği, sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerine göre önemli farklılıklar gösterdiği; ayrıca mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre ve ilkokul öğretmenlerinin de lise öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bailey (1999) akademisyenlerin bağlı oldukları fakülte, görev düzeyi, cinsiyet değişkenlerine ve araştırmalarının niteliği ve verimliliklerine göre motivasyonlarını ve öz-yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada, eğitimcilerin, lisans derecesine sahip personelin, araştırma verimliliği düşük akademisyenlerin öğretim motivasyonunun yüksek olduğu; doçent ve profesörlerin araştırma öz-yeterliliğinin yüksek olduğu; kadın ve erkeklerin motivasyon ve öz-yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı; akademik olarak yüksek derecesi olan ve daha üretken olan personelin motivasyon ve öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pajares ve Valiante (1996) araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin yazma öz-yeterliliğinin deneme yazma başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Beşinci sınıfa devam etmekte olan 218 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere göre öz-yeterlilik algısının başarıyı, endişe düzeyini ve yazma gerekliliğine olan inancı etkilediği; kız öğrencilerle erkek öğrencilerin yazma performansı açısından anlamlı bir fark göstermediği ancak kız öğrencilerin öz-yeterlilik algısının daha yüksek olduğu ve yazmaya yönelik endişelerinin erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Riggs (1991) tarafından ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada 331 öğretmene ve 210 öğretmen adayına fen öğretimi öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin ve erkek öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik düzeylerinin kadınlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tippins (1991) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öz-yeterlilik algılarını cinsiyet değişkenine göre incelediği çalışmada 817 öğrenci üzerinde uyguladığı fen bilgisi öz-yeterlilik ölçeği ve genel akademik öz-yeterlilik ölçeği uygulamıştır. Elde edilen verilere göre erkek öğrencilerin öz-yeterlilik algısının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu; fen bilgisi öz-yeterlilikleri yüksek olduğu için erkek öğrencilerin fen bilimleri sınıflarını daha çok tercih ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pajares ve Kranzler'in (1995) lise öğrencilerinin öz-yeterlilik inançlarının matematiksel problem çözmelerine etkisini inceledikleri çalışmada 329 öğrenci üzerinde "Genel Zihinsel Yetenek Ölçeği", "Matematik Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Matematik Endişe Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda matematiğe yönelik öz-yeterlilik algısının, matematik endişesi ve matematiksel problem çözme becerisi üzerinde güçlü bir etkisi olduğu; cinsiyet ile matematiksel problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmadığı; kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin matematik öz-yeterlilik algılarında bir farklılığın olmadığı ancak kız öğrencilerin matematik endişesi düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Rotenberg'in (2002) araştırmasında öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerinin, öğrencilerin endişe, sınav kaygısı, öz-yeterlilik algısı ve çevresel baskılardan etkilenme düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre başarı endişesinin dil yeterliliği edinme sürecinde olumsuz etkiye sahip olduğu, öz yeterliliği düşük düzeyde olan öğrencilerin daha kaygılı oldukları görülmektedir.

### **3.2.Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar**

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt'un (2001) lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmada, 85 lisansüstü öğrencisine uygulanan "problem çözme envanteri" ve "öğrenci bilgi formu" ile toplanan verilere göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Türkçapar (2009) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında 100 öğrenci üzerinde Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulamıştır. Elde edilen verilere göre beden eğitimi bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları ile aylık gelir düzeyleri, sosyal çevreleri ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler gibi değişkenler arasında anlamlı fark bulunmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnel, Evrekli ve Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini araştırmayı ve cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türüne göre problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Türkiye’de yer alan orta büyüklükteki bir üniversitede öğrenim gören 256 sınıf öğretmeni adayına problem çözme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak problem çözme becerileri seviyelerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyete ve lise mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ancak kadınların problem çözme becerilerinin erkeklere göre yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre de incelenmiş ve birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık ile karşılaşılmıştır.

Serin’in (2006) sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmaması ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlerin ilköğretim sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını etkileme durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Örneklemi İzmir’de görev yapan 211 sınıf öğretmenin oluşturduğu araştırmada problem çözme envanteri ve kişisel bilgi formu ile alınan veriler ile kadın öğretmenlerin problem çözme becerilerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu ve ele alınan

diğer değişkenler ile problem çözüme becerisi alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini ve cinsiyet, sınıf ve kişilik uyum özelliklerine göre öğrencilerin problem çözüme becerilerinde farklılık olup olmadığını tespit etmeyi hedefleyen araştırma Dündar (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, problem çözüme envanteri ve Hacettepe kişilik envanteri kullanılarak elde edilen veriler sonucunda kız ve erkek öğrencilerin problem çözüme becerisi düzeylerinde farklılık olmadığı; dördüncü sınıf öğrencilerinin alt sınıflardaki öğrencilere, üçüncü sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki, öğrencilere göre problem çözüme becerilerinin daha yüksek olduğu; öğrencilerin kişilik uyumları ile problem çözüme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya (2003) tarafından öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Ege Üniversitesi'nde okuyan ve formasyon dersi alan 180 öğrenci üzerinde kişisel bilgi formu ve problem çözüme envanteri uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözüme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının bölüm, mesleki toplantılara katılma sıklığı, zeka oyunları oynama, kendilerini yaratıcı bulma ve ders çalışma yöntemleri değişkenlerine göre problem çözüme becerisi düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir.

Genç ve Kalafat (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözüme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 360 öğretmen adayına "Demokratik Tutum Ölçeği" ve "Problem Çözüme Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, problem çözüme becerileriyle ilgili olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının

öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

İşmen'in (2001) duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında İstanbul Üniversitesi'nde okuyan 225 öğrenciye uygulanan EQ-NED ve problem çözme envanteri ile elde edilen verilere göre duygusal zeka ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı; problem çözme becerisi düzeyinin yaş, cinsiyet, okunmakta olan eğitim düzeyi ve bölüm açısından farklılık göstermediği, duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ocak ve Eğmir'in (2014) öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada 266 öğretmen adayı üzerinde Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyete göre problem çözme beceri düzeyi ile aceleci ve kaçınan alt boyutlarında; alan değişkenine göre aceleci ve kaçınan alt boyutlarında; sınıf değişkenine göre ise problem çözme beceri düzeyi ve düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Bölüm değişkenine göre ise problem çözme beceri düzeyi ile aceleci alt boyutunda anlamlı bir fark görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Alver'in (2005) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırmasında 234 öğrenci üzerinde Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda cinsiyetlerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; akademik başarı puan ortalamaları arasında kızların lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri bölümlere göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında psikolojik danışma ve rehberlik ve kimya eğitimi alan öğrencilerin aleyhine, sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri alanlara göre, bireylerin problem çözme

beceri puan ortalamaları arasında fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin aleyhine, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı; sınıf düzeylerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; öğretim şekillerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine, ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; en uzun süreyle yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim yeri ve genel sosyoekonomik düzeylerine göre, bireylerin problem çözme becerisi ve akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Çevik'in (2011) müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında 70 öğretmen adayı üzerinde Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı; sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Kuru ve Karabulut (2009) Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelemesi adlı çalışmalarında 68 öğrenciye Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve ritim eğitimi dersi alıp almama değişkenleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde fark bulunduğu; öğrencilerin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım tercihleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri düzeyleri ile bu becerilerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada Küçük (2014) 130 öğrenci üzerinde “İletişim Becerileri Envanteri” ile “Problem Çözme Envanteri” uygulamıştır. Araştırma sonuçları, müzik öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde, problem çözme becerilerinin ise düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim becerisi ve problem çözme becerisi ve alt boyutlarında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Schreglmann ve Doğruluk (2012) tarafından bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve sınıf, yaş, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan çalışmada 171 öğrenci üzerinde “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri ile akademik başarı, yaş, sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kazu ve Ersözlü (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarının ve bu durumun cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ÖSS puan türüne göre belirlenmesidir. Öğretmen adayları üzerinde uygulanan “Problem Çözme Envanteri” ile elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bölümlerine ve ÖSS puan türlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarından elde ettikleri problem çözme becerilerinin tüm bölümlerde düşük olduğu görülmüştür.

Otacıoğlu (2008) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile özgüven düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 162 öğrenci üzerinde “Problem Çözme Envanteri”, “Piers-Harris Öz Güven Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öz güven düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki negatif yönde bir ilişki olduğunu

ortaya koymuştur. Sonuç olarak iki değişken arasında korelasyonla ters bir ilişki gösterilmesine rağmen, bir değişken diğerinin açıklayıcısı ya da belirleyicisi değildir.

Eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemek, öğrencilerin problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek amacıyla Saracaloğlu ve Kanmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait ortalamaların, cinsiyet ve ekonomik düzey değişkenine değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; bölüm değişkenine göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve toplam puana; mezun olunan lise türü değişkenine göre aceleci yaklaşım ve güvenli yaklaşım boyutlarında, mezun olunan alan değişkenine göre aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eklin ve Karadağlı (2015) yaptıkları araştırmada sağlık bilimleri yüksek okulunda öğrenim görmekte olan 596 öğrenci üzerinde “Öğrenci Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulamışlardır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, sınıf, bitirdiği lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu, çocukluğunun büyük bölümünü geçirdiği yerleşim birimi, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, aile tipi, kardeş varlığı, ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı, akademik başarı algısı, samimi arkadaş ve hobi varlığı ile problem çözme eğitimi alma durumu değişkenleri ile problem çözme envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerilerini incelemiştir. 163 öğretmene uygulanan “Problem Çözme Envanteri”nden elde edilen verilere göre öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde problem çözücü olarak gördükleri; problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında 394 öğrenci üzerinde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulamıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntıları konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuşlukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Düzakın'ın (2004) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelediği yüksek lisans tezinde 836 öğrenci üzerinde “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, baba tutumuna göre farklılaştığı şeklindedir. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu, diğer demografik değişkenlere göre ise problem çözme becerisi düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koray ve Azar (2008) tarafından dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenine göre incelendiği araştırmada 325 öğrenci üzerinde “Problem Çözme Envanteri” ve “Mantıksal Düşünme Grup Testi” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre cinsiyet değişkenine göre 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem çözme becerisi ve mantıksal düşünme düzeyleri açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca seçilen alan değişkeni açısından fen bilimleri alanını tercih edenlerin mantıksal düşünme düzeyleri, sosyal bilimler ve yabancı dil alanlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Oğuztürk, Akça ve Şahin (2011) üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 207 öğrenci üzerinde “Problem Çözme Envanteri”, “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ve demografik bilgi formu uygulamışlardır. Yapılan analizler sonucunda umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin benlik saygılarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin problem çözme becerilerinin de düşük olduğu ve problemlerden kaçınma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Priester ve Clum (1993) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile depresyon, umutsuzluk ve intihar düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 303 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin stres bileşeni ile birlikte depresyon, ümitsizlik ve intihar düşüncesine neden olduğu görülmüştür.

Davey (1994) çalışmasında endişe düzeyinin problem çözme becerisi ve problem çözme güveni üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda endişe düzeyinin problem çözme güvenine etkisi olsa da problem çözme becerisini etkilemediğini göstermektedir. Ancak elde edilen sonuçlar endişe düzeyinin çözüm üretme sürecinde değil, çözümü uygulama sürecinde etkili olduğu inancı ile tutarlılık göstermektedir.

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998) cinsiyet ve yaş değişkenlerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada genç-yetişkinlikten yetişkinlik yaşlarına doğru problem çözme becerisi düzeyinin arttığını ancak yetişkinlikten yaşlılığa doğru azaldığını tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre ise problem çözme becerisi ve alt boyutlarında bazı boyutlarda kadınlar lehine bazı boyutlarda erkekler lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bonner ve Rich (1988)’in problem çözme becerisi ile stres ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada 186 öğrenci üzerinde “Problem Çözme

Envanteri”, “Hayat Deneyimi Anketi”, “Depresyon Ölçeği” ve “Umutsuzluk Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda düşük problem çözme becerisi algısının olumsuz yaşam stresi ile birleşerek umutsuzluğa ve depresyona neden olduğu görülmüştür.

### **3.3. Öz-yeterlilik ve Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar**

Kesgin’in (2006) “okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında, uygulanan ölçekler ile elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiş ve öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerine medeni durumun, aylık gelirin, mezun olunan okul türüne, kıdemlerine göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

Behjoo’nun (2013) öz-yeterlilik, akademik öz-yeterlilik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmeni adaylarına uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen verilere göre yabancı dil başarısı ile belirtilen üç değişken arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin ve başarı düzeyinin öz-yeterlilik, akademik öz-yeterlilik inancı ve problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aylar ve Aksin’in (2011) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin sınıf düzeyi, orta öğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim göre 170 öğrenci üzerinde Kaptan ve Korkmaz tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Bilgiler Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Anketi” ve Yaman tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre

problem çözüme ve sosyal bilgiler öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Dönmez'in(2010) beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlilikleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, beden eğitimi öğrencilerinin sosyal öz-yeterlilikleri ile problem çözüme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş; cinsiyete, sınıf düzeyine, yaş grubuna ve mezun olunan lise türüne göre sosyal öz-yeterlilik düzeyi ve problem çözüme becerisi puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yenice'nin (2012) öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözüme becerilerini incelediği, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim göre 429 öğretmen adayı üzerinden yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak, problem çözüme becerilerinin anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre alt boyut puanlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözüme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeyleri ve problem çözüme becerileri incelenmiştir. Çalışma, eğitim fakültelerinde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının bu becerilere sahip olma düzeyleri iki farklı ölçek kullanılarak tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından problem çözüme ve fen öğretime yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin farklı özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Kesicioğlu ve Güven'in (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözüme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 462 öğretmen adayı üzerinde Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği, problem çözüme becerileri envanteri, iletişim becerileri envanteri ve empatik eğilim

ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının problem çözmeye, iletişim ve empati becerisinin, öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

## 4.YÖNTEM

### 4.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli “araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözülebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir” (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959: 50; akt. Karasar, 2014: 76). Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar tarama ve denemedir. (Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon 1969; Cole, 1972; akt. Karasar 2014: 76). Tarama modelleri ile var olan durum gözlenirken, deneme modelinde gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Tarama modelleri de çeşitli açılardan sınıflandırılır. Bu çalışmadaki yaklaşım, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2014: 80,81, 87).

Bu çalışmada, müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin problem çözme becerileri düzeylerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma mevcut durumu tespit etmeyi ve iki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modeli betimsel bir çalışmayı içermektedir.

### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin genellenmek istenilen bütününe evren; çalışma evreninden belirli kural ve ölçütlere göre seçilmiş olan ve seçildiği çalışma evrenini temsil ettiği kabul edilen küçük kümeyle örneklem denir (Ekiz, 2015: 103).

Bu araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesinde bulunan Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemine ise ulaşılabilen üç kurumdan Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ömer Halisdemir Üniversitesi

müzik öğretmenliği bölümünde okuyan ve araştırmaya katılan 306 öğrenci oluşturmaktadır.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın hedeflerine ulaşmak için ölçme araçları olarak “Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği”ve ”Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

#### 4.3.1.Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği

Davranış ve davranışsal değişimleri değerlendirmek üzere 1982 yılında Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen öz-etkililik-yeterlilik ölçeği Likert tipi bir öz değerlendirme ölçeğidir. İlk çalışmada (Sherer vd. , 1982). 14 dereceli bir ölçekle derecelendirilen ölçek, daha sonra 5 dereceli değerlendirmeye dönüştürülmüştür (Sherer ve Adams, 1983). 23 maddelik ölçekte her bir madde için; 1-"beni hiç tanımlamıyor", 2-"beni biraz tanımlıyor", 3-"karasızım", 4-" beni tanımlıyor", 5-"beni çok iyi tanımlıyor" seçeneklerinden birisinin işaretlenmesi istenmektedir. Her madde için verilen puan esas alınır. Ancak 2. ,4. ,5. ,6. ,7. , 10. , 11. , 12. ,14. ,16. ,17. ,18. ,20. ,22. maddeler ters yönde puan almaktadır. Böylece ölçekten en az 23 en fazla 115 puan alınabilmektedir (Gözüm ve Aksayan, 1999: 23).

Ölçekteki maddeler herhangi spesifik bir davranışı göz önüne almaksızın, genel anlamda davranışa başlama, davranışı tamamlama ve herhangi engelleyici bir durumda bile davranışı sürdürme isteğini değerlendirecek nitelikte hazırlanmıştır. Orijinal ölçeğin yapı geçerliliğinde iki faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar herhangi bir spesifik davranışı hesaba katmayan genel öz-etkililik-yeterlilik faktörü ve Sosyal durumlardaki algıları yansıtan sosyal öz-etkililik-yeterlilik faktörüdür.

Ölçekten alınan toplam puandaki yükselme, bireyin öz-etkililik-yeterlilik algısının iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Bireyin kendi etkililiğini-yeterliliğini algılayıp kendisi hakkında bir yargıda bulunabilecek düzeyde olduklarından ergen ve yetişkinlere uygulanır (Gözüm ve Aksayan, 1999: 23-24).

Öz-etkililik-yeterlilik ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları, davranışa başlama (2. , 11. , 12. , 14. , 17. , 18. , 20. , 22. maddeler), davranışı sürdürme (4. , 5. , 6. , 7. , 10. , 16. , 19. maddeler), davranışı tamamlama (3. , 8. , 9. , 15. , 23. maddeler) ve engellerle mücadele (1. , 13. , 21. sorular) oluşturmaktadır (Gözüm ve Aksayan, 1999: 27)

Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçekte 376 öğrencinin yanıtlarına göre iki faktör bulunmuştur. Faktörleri doğrulamak için, çalışma 298 öğrenci ile tekrarlanmış ve aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu faktörler genel öz-yeterlilik ve sosyal öz-yeterliliktir. Coronbach alfa güvenilirlik katsayısı genel öz-yeterlilik için 0.86, sosyal öz-yeterlilik için 0.71 olarak belirlenmiştir (Sherer vd. , 1982: 665-666). Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği aynı örneklem için Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.81, test-tekrar test güvenilirliği 0.92 olarak bulunmuştur (Gözüm ve Aksayan 1999). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.79 olarak bulunmuştur.

Gözüm ve Aksayan'ın (1999) çalışmasında çeviri ve geri çevirisi yapılan öz-etkililik-yeterlilik ölçeğinin, istenilen alanı temsil edip ölçebilirliliği Atatürk ve Marmara üniversitelerinde, Hemşirelik ve Psikoloji bölümlerinde öğretim üyesi olan kişilerin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda ifadelerin daha rafine edilmesi yoluna gidilerek "içerik geçerliliği" ölçütü sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin özellikle erişkin yaş gruplarında ve eğitilmiş kişiler üzerinde yapılacak araştırmalarda güvenle kullanılabileceği belirtilmiştir (Gözüm ve Aksayan, 1999: 29-30).

#### **4.3.2.Problem Çözme Envanteri**

Problem Çözme Envanteri 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Envanter, bireyin problem çözme becerisi algısını ve problem çözme stilini belirleme amacıyla tasarlanan likert tipi bir araçtır. 1-6 arasında puanlanan ve 35

maddeden oluşan envanterde 1- ”hep böyle davranırım”, 2- “çoğunlukla böyle davranırım”, 3- “sıklıkla böyle davranırım”, 4- “arada sırada böyle davranırım”, 5- “ender olarak böyle davranırım”, 6- “hiç böyle davranmam” ifadeleri yer almaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192'dir. Puanlamada 1. , 2. , 3. , 4. , 11. , 13. ,14. , 15. ,17. ,21. ,25. ,26. ,30. , 34. maddeler ters olarak puanlanır ve 9. ,22. , 29. maddeler puanlama dışında tutulur. Ölçekten alınan düşük puan bireyin problem çözmede etkin, yüksek puan ise bireyin problem çözmede yetersiz olduğunu göstermektedir.

Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; problem çözme güveni (5. ,10. , 11. ,12. , 19. , 23. , 24. , 27. , 33. , 34. , 35. Maddeler), yaklaşma-kaçınma biçimi (1. , 2. , 4. , 6. , 7. , 8. , 13. , 15. , 16. , 17. , 18. , 20. , 21. , 28. , 30. , 31. maddeler) ve kişisel kontrol(13. , 14. , 25. , 26. , 27. , 32. maddeler) boyutlarıdır (Şahin vd. , 1993: 380-392).

Heppner ve Peterson tarafından 150 lisans öğrencisinin yanıtlarına göre üç faktör bulunmuştur. Aynı evrenden 62 kişilik bir örneklem daha alınmış, benzer sonuçlar çapraz doğrulama ile sağlanmıştır.

Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Alt ölçekler için elde edilen katsayılar 0.72 ve 0.85 arasında tespit edilmiştir (Heppner ve Peterson, 1982). Bu araştırmada elde edilen Cronbah Alfa sayısı 0.89'dur.

Problem çözme envanterinin Türkçe uyarlamasında 244 üniveriste öğrencisi üzerinde ölçek uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur (Şahin vd. 1993: 380-392).

#### **4.4.Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının “Öz-Etkililik-Yeterlilik” ölçeğinden ve “Problem Çözme Envanteri”nden aldıkları puanların değerlendirilmesinde dağılımın normal olduğu durumlarda

parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi; dağılımın normal olmadığı durumlarda ise non-parametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öz-yeterlilik düzeyi ve problem çözme becerisi düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği uygulanmıştır.

## 5.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bulgularına ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 1: Müzik Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri**

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Erkek	95	31
	Kadın	211	69
Toplam		306	100
Üniversite	Necmettin Erbakan Üniversitesi	110	35,9
	Gazi Üniversitesi	104	34
	Niğde Üniversitesi	92	30,1
Toplam		306	100
Yaş	20 Yaş ve Altı	173	56,5
	21 Yaş ve Üzeri	133	43,5
Toplam		306	100
Mezun Olunan Lise	AGSL	270	88,2
	Düz Lise	11	3,6
	Anadolu/Fen Lisesi	12	3,9
	Diğer	9	2,9
	Meslek lisesi	4	1,3
Toplam		306	100
Bireysel Çalgı	Keman	82	26,8
	Viyola	19	6,2
	Ud	22	7,2
	Bağlama	28	9,2
	Şan	15	4,9
	Gitar	32	10,5
	Çello	29	9,5
	Flüt	58	19
	Piyano	2	0,7
	Kanun	12	3,9
Diğer	7	2,3	
Toplam		306	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %35,9'unun (f=110) Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde, %34'ünün (f=104) Gazi Üniversitesi'nde, %30,1'inin (f=92) Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü; 211(%69)'inin %69'unun (f= 211) kadın, %31'inin (f=95) erkek olduğu; %88,2'sinin (f=270) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, %3,6'sının (f=11) Genel Lise, %3,9'unun (f=12) Anadolu/Fen Lisesi, %1,3'ünün (f=4) Meslek Lisesi ve %2,9'unun (f=9) diğer lise türlerinden mezun olduğu; %26,8'inin (f=82) bireysel

çalgısının keman, %6,2'sinin (f=19) bireysel çalgısının viyola, %7,2'sinin (f= 22) bireysel çalgısının ud, %9,2'sinin (f= 28) bireysel çalgısının bağlama, %4,9'unun (f=15) bireysel çalgısının ses eğitimi, %10,5'inin (f=32) bireysel çalgısının gitar, %9,5'inin (f= 29) bireysel çalgısının çello, %19'unun (f=58) bireysel çalgısının flüt, %=0,7'sinin (f=2) bireysel çalgısının piyano, %3,9'unun (f=12) bireysel çalgısının kanun ve %2,3'ünün (f=7) bireysel çalgılarının diğer çalgılar olduğu; %56,4'ünün (f=173) 20 yaş ve altında, %43,5'inin (f=133) 21 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Alt Boyutları ve Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama Düzeyleri**

Ölçek	N	X	Sd
Öz Yeterlilik Toplam Puan	306	82,94	11,76
Davranışa Başlama Boyutu	306	29,10	4,46
Davranışı Sürdürme Boyutu	306	25,83	5,16
Davranışı Tamamlama Boyutu	306	18,67	3,55
Engellerle Mücadele Boyutu	306	9,32	2,28
Problem Çözme Toplam Puan	306	115,50	7,99
Problem Çözme Güveni Boyutu	306	37,41	5,62
Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Boyutu	306	58,27	5,10
Kişisel Kontrol Boyutu	306	19,40	2,88

Tablo 2 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik, davranışa başlama boyutu, davranışı sürdürme boyutu ve davranışı tamamlama boyutu aritmetik ortalamalarının iyi düzeyde; engellerle mücadele boyutu aritmetik ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri düzeyleri ile yaklaşma-kaçınma biçimi alt boyutları düzeylerinin orta düzeyin altında; problem çözme güveni düzeyi ile kişisel kontrol düzeyi boyutları düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Öz-Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P		
Üniveriste	N.E.Ü.	110	147,48	2	3,54	0,17	
	G.Ü.	104	147,03				
	Ö.H.Ü.	92	168,02				
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P		
Cinsiyet	Kadın	211	152,50	32176,50	9810,50	0,76	
	Erkek	95	155,73	14794,50			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Df	$\chi^2$	P		
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	150,68	4	5,17	0,27	
	Genel Lise	11	184,55				
	Anadolu/Fen	12	188,79				
	Diğer	9	132,28				
	MeslekLisesi	4	200,25				
Değişkenler	N	Ort	Sd	Df	F	P	
Bireysel Çalgı	Keman	82	83,63	11,06	10	1,17	0,30
	Viyola	19	84,05	10,55			
	Ud	22	88,04	11,95			
	Bağlama	28	84	11,65			
	Şan	15	82,66	14,21			
	Gitar	32	82,34	13,11			
	Çello	29	83,62	11,75			
	Flüt	58	79,20	11,43			
	Piyano	2	86,50	4,94			
	Kanun	12	81	11,92			
	Diğer	7	85,57	12,71			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P		
Yaş	20 yaş ve altı	173	141,08	24406,50	9355,50	0,00	
	21 yaş ve	133	169,66	22564,50			

---

üzeri

---

Tablo 3 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; yaş değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinde 21 yaş ve üzeri öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 21 yaş ve üzeri öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeninin, öğrencilerin tecrübelerinin, çevrelerinde karşılaştıkları olayların, üstesinden geldikleri sorunların ve elde ettikleri başarıların daha fazla olması olduğu düşünülebilir.

**Tablo 4: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışa Başlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Üniveriste	N.E.Ü.	110	151,64	2	6,40	0,04
	G.Ü.	104	139,63			
	Ö.H.Ü.	92	171,40			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P	
Cinsiyet	Kadın	211	152,39	32155	9789	0,74
	Erkek	95	155,96	14816		
Değişkenler	N	Sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	151,49	4	2,95	0,56
	Genel Lise	11	182,41			
	Anadolu/Fen	12	177,38			
	Diğer	9	162,50			
	MeslekLisesi	4	117,63			

---

Bireysel Çalgı	Keman	82	157,65			
	Viyola	19	162,21			
	Ud	22	183,11			
	Bağlama	28	161,63			
	Şan	15	168,43			
	Gitar	32	156,02			
	Çello	29	151,59	10	8,61	0,56
	Flüt	58	134,15			
	Piyano	2	172,00			
	Kanun	12	118,58			
Diğer	7	135,07				

Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Yaş	20 yaş ve altı	173	143,50	24825,50	
	21 yaş ve üzeri	133	166,51	22145,50	9774,50 0,00

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının davranışa başlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; üniversite ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının davranışa başlama düzeylerinde Ömer Halisemir Üniversitesi öğrencilerinin ve 21 yaş ve üzeri öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin davranışa başlama düzeylerinin diğer iki üniversitenin öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedeninin öğrencilerin eğitim sürecinde farklı uygulamalarla karşılaşmış olmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 5: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışı Sürdürme Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Üniveriste	N.E.Ü.	110	141,51	2	3,16	0,20
	G.Ü.	104	160,45			

		Ö.H.Ü.	92	159,98		
Değişkenler		N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Cinsiyet	Kadın	211	154,57	32615	9796	0,75
	Erkek	95	151,12	14356		
Değişkenler		N	Sıra ort.	Df	$\chi^2$	P
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	152,17	4	4,77	0,31
	Genel Lise	11	182			
	Anadolu/Fen	12	177,96			
	Diğer	9	111,11			
	MeslekLisesi	4	187			
Bireysel Çalgı	Keman	82	163,01	10	11,61	0,31
	Viyola	19	153,34			
	Ud	22	184,68			
	Bağlama	28	152,13			
	Şan	15	152,93			
	Gitar	32	144,14			
	Çello	29	171,02			
	Flüt	58	129,22			
	Piyano	2	160			
	Kanun	12	121,50			
Diğer	7	175,64				
Değişkenler		N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Yaş	20 yaş ve altı	173	146,94	25420,50	10369,50	0,13
	21 yaş ve üzeri	133	162,03	21550,50		

Tablo 5 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının davranışı sürdürme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 6: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Davranışı Tamamlama Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Değişkenler		N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P
Üniveriste	N.E.Ü.	110	152,86	2	3,30	0,19
	G.Ü.	104	143,12			
	Ö.H.Ü.	92	166			
Değişkenler		N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Cinsiyet	Kadın	211	151,94	32059	9693	0,64
	Erkek	95	156,97	14912		
Değişkenler		N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	149,34	4	6,64	0,15
	Genel Lise	11	182,41			
	Anadolu/Fen	12	174,96			
	Diğer	9	178,11			
	MeslekLisesi	4	235,25			
Bireysel Çalgı	Keman	82	148,41	10	16,73	0,08
	Viyola	19	165,76			
	Ud	22	193,84			
	Bağlama	28	179,73			
	Şan	15	155,47			
	Gitar	32	139,45			
	Çello	29	154,84			
	Flüt	58	125,39			
	Piyano	2	157			
	Kanun	12	178,71			
Diğer	7	191,21				
Değişkenler		N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Yaş	20 yaş ve altı	173	138,01	23875	8824	0,00
	21 yaş ve üzeri	133	173,65	23096		

Tablo 6 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının davranışı tamamlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; yaş değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının davranışı tamamlama düzeylerinde 21 yaş ve üzerindeki öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 7: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Engellerle Mücadele Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Üniveriste	N.E.Ü.	110	154,61	2	0,96	0,61
	G.Ü.	104	147,18			
	Ö.H.Ü.	92	159,31			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P	
Cinsiyet	Kadın	211	148,66	31367	9001	0,15
	Erkek	95	164,25	15604		
Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	150,32	4	9,59	0,04
	Genel Lise	11	192,23			
	Anadolu/Fen	12	185,33			
	Diğer	9	119,39			
	MeslekLisesi	4	242,88			

Bireysel Çalgı	Keman	82	148,44	10	7,08	0,71
	Viyola	19	163,87			
	Ud	22	167,89			
	Bağlama	28	142,09			
	Şan	15	140,70			
	Gitar	32	164,97			
	Çello	29	151,17			
	Flüt	58	142,41			
	Piyano	2	208,75			
	Kanun	12	185,42			
	Diğer	7	191,14			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P	
Yaş	20 yaş ve altı	173	147,43	25505,50	10454,50	0,16
	21 yaş ve üzeri	133	161,39	21465,50		

Tablo 7 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının engellerle mücadele düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; mezun olunan lise türü değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının engellerle mücadele düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarından meslek lisesinden mezun olan öğrenciler sayıca az olduğu için bu anlamlı farkın bireysel farklılıklardan kaynaklandığı, mezun olunan lise türünün engellerle mücadele düzeyini etkilemediği düşünülebilir.

**Tablo 8: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve t-testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Üniveriste	N.E.Ü.	110	142,29	2	2,99	0,22
	G.Ü.	104	162,67			

Ö.H.Ü.		92	156,53						
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P				
Cinsiyet	Kadın	211	161,98	34177,50	8233,50	0,01			
	Erkek	95	134,67	12793,50					
Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P				
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	153,22	4	5,88	0,20			
	Genel Lise	11	187,73						
	Anadolu/Fen	12	155,63						
	Diğer	9	157,44						
	MeslekLisesi	4	62,88						
Bireysel Çalgı	Keman	82	175,12	10	8,85	0,54			
	Viyola	19	159,16						
	Ud	22	142,20						
	Bağlama	280	141,64						
	Şan	15	150,23						
	Gitar	32	134,67						
	Çello	29	161,33						
	Flüt	58	141,92						
	Piyano	2	142						
	Kanun	12	140,29						
Diğer	7	150,29							
Değişkenler	N	Ort.	Sd.	Levene		T	Df	P	
Yaş	20 Yaş ve Altı	173	115,12	8,27	0,12	0,71	-,94	304	0,34
	21 Yaş ve Üzeri	133	115,99	7,61					

Tablo 8 incelendiğinde üniversite, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; cinsiyet değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinde kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu

durumun nedeni olarak toplumda toplum yapısına bağlı olmakla birlikte günlük hayatta kadınların daha fazla sorunla karşılaşması ve bu sorunları çözmek için daha fazla çözüm yolu üretmesi olduğu düşünülebilir.

**Tablo 9: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Güveni Düzeylerinin t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Değişkenler		N	Ort.	Sd.	Df	F	P		
Üniversite	N.E.Ü.	110	37,28	5,47	2	0,21	0,80		
	G.Ü.	104	37,71	6,03					
	Ö.H.Ü.	92	37,23	5,34					
Değişkenler		N	Ort.	Sd	F	p	t	Df	p
Cinsiyet	Kadın	211	37,82	5,49	0,15	1,92	304	0,05	
	Erkek	95	36,49	5,83					0,69
Değişkenler		N	Ort	Sd.	Df	F	P		
Mezun Olunan Lise	A.G.S.L.	270	37,33	5,29	4	1,67	0,15		
	Genel Lise	11	38,72	7,65					
	Anadolu/Fen	12	37,41	9,03					
	Diğer	9	40,44	5,45					
	Meslek	4	32,25	7,93					
Bireysel Çalgı	Keman	82	38,79	5,80	10	1,33	0,20		
	Viyola	19	37,31	4,37					
	Ud	22	35,59	5,23					
	Bağlama	28	35,75	6,38					
	Şan	15	36,06	5,93					
	Gitar	32	37,53	4,64					
	Çello	29	38,62	5,79					
	Flüt	58	36,75	5,67					
	Piyano	2	37	5,65					
	Kanun	12	37,91	5,72					
Diğer	7	36	5,03						
Değişkenler		N	Ort.	Sd.	F	T	Df	p	
Yaş	20 yaş ve	173	37,19	5,72	0,21	-,77	304	0,43	

altı					0,64
21 yaş ve üzeri	133	37,69	5,50		

Tablo 9 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının problem çözme güveni düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 10: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Yaklaşma-Kaçınma Biçimi Düzeylerinin Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Üniveriste	N.E.Ü.	110	142,21	2	3,31	0,19
	G.Ü.	104	164,05			
	Ö.H.Ü.	92	155,08			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P	
Cinsiyet	Kadın	211	157,42	33215	9196	0,24
	Erkek	95	144,80	13756		
Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P	
Mezun olunan lise türü	A.G.S.L.	270	153,28	4	3,54	0,47
	Genel Lise	11	165,09			
	Anadolu/Fen	12	184,29			
	Diğer	9	121,28			
	MeslekLisesi	4	116,75			

	Keman	82	162,96			
	Viyola	19	152,76			
	Ud	22	167,20			
	Bağlama	28	166,27			
	Şan	15	172,80			
Bireysel	Gitar	32	133,41			
Çalgı	Çello	29	146,84	10	7,15	0,71
	Flüt	58	145,08			
	Piyano	2	84,50			
	Kanun	12	130,79			
	Diğer	7	157			

Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Yaş	20 yaş ve altı	173	149,33	25834	
	21 yaş ve üzeri	133	158,92	21137	10783
					0,34

Tablo 10 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının yaklaşma-kaçınma biçimi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 11: Müzik Öğretmeni Adaylarının Üniversite, Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Bireysel Çalgı ve Yaş Değişkenlerine Göre Kişisel Kontrol Boyutunun, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Değişkenler	N	ort.	Sd.	D	f	P
	N. E. Ü.	110	19,1	2,97		
	G. Ü.	104	19,9	2,46	2	2,43
	Ö. H. Ü.	92	19,19	3,15		0,08

Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Cinsiyet	Kadın	211	159,28	33608	
	Erkek	95	140,66	13363	8803
					0,08

Değişkenler	N	sıra ort.	Df	$\chi^2$	P
-------------	---	-----------	----	----------	---

	G.S.L.	270	156,59			
Mezun olunan lise türü	Genel Lise	11	138,41			
	Anadolu/Fen	12	140,25	4	5,06	0,28
	Diğer	9	134,39			
	MeslekLisesi	4	68,88			
	Keman	82	163,17			
	Viyola	19	167,92			
	Ud	22	154,07			
	Bağlama	28	153,86			
	Şan	15	157,97			
Bireysel Çalgı	Gitar	32	125,06	10	6,59	0,76
	Çello	29	154,79			
	Flüt	58	146,84			
	Piyano	2	204,25			
	Kanun	12	140,67			
	Diğer	7	175,640			
Değişkenler	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P	
	20 yaş ve altı	173	159,76	27638,50		
Yaş	21 yaş ve üzeri	133	145,36	19332,50	10421,50	0,15

Tablo 11 incelendiğinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre müzik öğretmeni adaylarının kişisel kontrol boyutu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 12: Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Problem Çözme Becerisi	
Öz-Yeterlilik Düzeyi	PearsonCorrelation	0,28	
	P	0,00	
	N	306	

Tablo 12 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça problem çözme beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öz-yeterlilik

algısı yüksek olan bireylerin problem çözüme becerilerini öğrenmeye ve geliştirmeye daha yatkın oldukları; ayrıca öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olan bireylerin öz güvenlerinin de yüksek olması bekleneceğinden karşılaştığı problemleri çözümede daha başarılı olacağı düşünülebilir.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin ve öz-yeterliliğin alt boyutları olan davranışa başlama, davranışı sürdürme ve davranışı tamamlama alt boyutlarında iyi düzeyde (beni tanımlıyor); engellerle mücadele boyutunda orta düzeyde (kararsızım) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2013), Nakip (2015) Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ve Yavuz (2009), Ateş (2014) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyinin iyi düzeyde olduğunu; Akkuzu ve Akçay (2012), Aksoy ve Diken (2009) öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin ve yaklaşma-kaçınma alt boyutu düzeylerinin orta düzeyin altında (arada sırada böyle davranırım); problem çözme güveni ve kişisel kontrol boyutları düzeylerinin orta düzeyde(sıklıkla böyle davranırım) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuztürk, Akça ve Şahin (2011), Küçük (2012), Schreglmann ve Doğruluk (2012), ölçek uyguladıkları grupların problem çözme becerisi düzeylerinin orta düzeyin altında olduğunu; Saracaloğlu ve Kanmaz (2012), Elkin ve Karadağlı (2015), Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011), Tezel vd. (2009) orta düzeyde olduğunu, Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009), Dündar (2008), iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; ancak öz-yeterlilik inancı düzeyinde ve davranışa başlama ile davranışı tamamlama alt boyutları düzeylerinde yaş değişkenine göre bu farkın 21 yaş ve üzeri öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu; ayrıca davranışa başlama düzeyinin üniversite değişkenine göre Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği; engellerle mücadele alt boyutu düzeyinde mezun olunan lise türü

değişkenine göre meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu; davranışı sürdürme alt boyutu düzeylerinde ise üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz-yeterlilik inancı düzeyi 21 yaş ve üzeri öğrencilerde daha yüksektir. Kiremit (2006), İlgar (2007) ve Akkoyunlu ve Orhan (2003), Dönmez (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da yaş arttıkça öz-yeterlilik düzeylerinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmalar öz-yeterlilik düzeyinin yaş ile doğru orantılı olarak artmasının nedeni olarak yaş arttıkça öğrencilerin aldıkları eğitimin, kazandıkları deneyimin ve motive olabilme becerilerinin artması olduğunu öne sürmüşlerdir.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016), Şahin (2016), Kaya (2008), Kesgin (2006), Diken ve Aksoy (2009), Yıldız (2013) araştırmalarında yaş değişkeninin öz-yeterlilik düzeyini etkilemediği sonuçlarına ulaşmışlar.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ve öz-yeterlilik alt boyutları düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011), Başaran (2010), Yıldız (2014), Aylar ve Aksin (2011), Yenice (2012), Akkuzu ve Akçay (2012), Diken ve Aksoy (2009), Yıldız (2013), Yavuz (2009), Baileys (1999), Pajares ve Kranzler (1995), Kim ve Park (2000), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Ateş (2014), Yıldız (2014), Nakip (2015), Behjoo (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar öz-yeterlilik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmama nedenlerini günümüzde kadın ve erkek arasında ailede, okulda ve meslek hayatındaki eşitsizliğin azalması ve kadınların sosyal hayatta daha aktif rol alması olarak açıklamışlardır.

Durdukoca (2010), Bong (1999), Rigs (1991), Tippins (1991), Malpass vd (1996), Morgil, Seçken ve Yücel (2004), Dönmez (2010), O'Hare ve Beutell (1987) yaptıkları çalışmalarda öz-yeterlilik düzeylerinin erkekler lehine anlamlı fark

gösterdiği; Romi ve Leyser (2006), Pajares ve Valiante (1996) ise çalışmalarında öz-yeterlilik düzeylerinin kadınlar lehine fark gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarında erkekler lehine anlamlı fark bulan araştırmacılar bu farkın nedenini toplumda erkek çocukların ön plana çıkarılması ve kız çocuklara öz-yeterliliklerini ve kendilerine olan güvenlerini arttıracak sorumluluk verilmemesi olarak açıklamaktadır.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin ve öz-yeterlilik alt boyutları düzeylerinin mezun oluna lise türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yıldız (2013), Aylar ve Aksin (2011), Ekici (2008), Yenice (2012), Yavuz (2009), Yaman Koray ve Altunçekiç (2004), Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Dönmez (2010), Alabay (2006), Ateş (2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir. Terzi ve Mirasyedioğlu (2009), Otacıoğlu (2008), Akkuzu ve Akçay (2012) ve Kiremit (2006) ise yaptıkları çalışmalarda mezun olunan lise türünün öz-yeterlilik düzeyine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları üniversite ile öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Nakip (2015) tarafından yapılan çalışmadan çıkan sonuç araştırma sonucuyla paralellik gösterirken Akbaş ve Çelikkaleli (2006) üniversite değişkenine göre öz-yeterlilik düzeylerinin farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin üniversite, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği; cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisinin alt boyutları olan problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi ve kişisel kontrol boyutu düzeylerinde üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Serin (2006), Köse (2015) Azaklı (2017), Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011), Biber ve Kutluca (2015), Akaydın (2002), Ülger (2003), Düzakın

(2004) tarafından yapılan çalışmalarda problem çözme becerisi düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunması araştırma ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar bu sonucun nedenini kadınların kişisel ve sosyal yaşantılarında daha çok problemle karşılaşmaları ve bu nedenle problem çözme becerilerini geliştirmeleri olarak açıklamaktadırlar. Ancak Koray ve Azar (2008), Gürleyük (2008), Serin vd. (2012), Türkçapar (2009), Yenice (2012), Otacıoğlu (2008), Korkut (2002)'un araştırmalarında problem çözme becerisi erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; Saracaloğlu, Serin, Bozkurt (2001), Kuzu ve Ersözlü (2008), Dünder (2008), İşmen (2001), Alver (2005), Saracaloğlu ve Kanmaz (2012), İşmen (2001), Elkin ve Karadağlı (2015), Çınar vd. (2009), Aylar ve Aksin (2011), Yalçınkaya, Silkü, Orgun ve Özkütük (2003), Behjoo (2013), Genç ve Kalafat (2007), Dönmez (2010), Çevik (2011), Kasımoğlu (2013), Schreglmann ve Doğruluk (2012) 'un araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerisi düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkeklerin problem çözme becerisi düzeyini daha yüksek bulan araştırmacılar bu durumu erkeklerin daha fazla problem çözücü olmalarını bekleyen sosyalleşme sürecine bağlı olarak açıklamaktadırlar. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Problem çözme becerisi düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmeyen sözü geçen çalışmalar bu sonucu desteklese de, Azaklı (2017) araştırmasında yaklaşma-kaçınma biçimi alt boyutunda; Köse (2015) ise tüm alt boyutlarda kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Schreglmann ve Doğruluk (2010), Çevik (2011), Çağlayan (2007) Kat(2009) İşmen (2001) Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya (2003), Kuru ve Karabulut (2009), Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011), Kasımoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan yaş değişkenine göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılaşmadığı sonucu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Korkut (2002) araştırmasında problem çözme becerisi düzeyinde yaşı küçük öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulurken, D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998) yaş artıkça problem çözme becerisinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Elkin ve Karadağlı (2015), Kasımoğlu (2013), Aylar ve Aksin (2011), Yenice (2012), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Çevik (2011), Gürleyük (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan mezun olunan lise türünün öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerine etkisi olmadığı sonucu araştırma sonucuna paralellik göstermektedir. Dönmez'in (2010) çalışmasında ise mezun olunan lise türünde meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine problem çözme becerisi düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerisi düzeyleri de yükselmektedir. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Yenice (2012), Dönmez (2010), Aylar ve Aksin (2011) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlerin karşılaştığı problemleri çözebileceğine inanan, güçlükler karşısında yılmayan ve öğrencilerine problem çözme becerisini aktarması beklenen kişiler olduğu için problem çözme becerisi düzeylerinin orta derecenin altında olması istenmeyen bir durumdur. Bu nedenle müfredata müzik öğretmeni adaylarına problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik özgün derslerin eklenmesi, var olan derslerin içeriklerinin öz-yeterlilik düzeylerini ve problem çözme becerisi düzeylerini geliştirecek şekilde geliştirilmesi önerilebilir.

2. Öğretmen adaylarının var olan öz-yeterlilik düzeylerinin korunması ve orta düzeyde olan problem çözme becerisi düzeylerinin geliştirilmesi için alanlarına yönelik destekleyici çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının onları zorlayacak, düşündürecek farklı görevlerde yer almalarını sağlanabilir.

3. Öğretmen adaylarına öz-yeterlilik düzeylerini ve problem çözme becerilerini geliştirecek eğitim programları uygulanarak bu alanda deneysel çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırma daha büyük bir örneklem grubuyla ve ölçeklerin yanı sıra gözlem görüşme formu gibi veri toplama araçlarının kullanılmasıyla tekrarlanarak daha zengin verilere ulaşılabilir.

## 7. KAYNAKÇA

Akaydın F. (2002) Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon

Akbaş A. , Çelikkaleli Ö. (2006) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(1) 98-110

Akbulut E. (2006) Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3(2) 24-33

Akkoyunlu B. ve Orhan F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, Cilt 2, Sayı 3.

Akkuzu N. , Akçay H. (2012) Kimya Öğretmen Adaylarının ÖzYeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12(3) 2195-2216

Aksoy V. , Diken İ. (2009) Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi, İlköğretim Online 8(3) 709-719

Alabay E. (2006) İlköğretim, Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(1)

Altunçekiç A. , Yaman S. , Koray Ö. (2005) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Alver B. (2005) Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 21, 75-88

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35(5). 28-32.

Ateş A. (2014) Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Aydın D. (2007) Sosyal Öğrenme Kuramı, M.Engin Deniz *Eğitim Psikolojisi*(3. Baskı) 324-340 Ankara: Maya Akademi

Aylar F, Aksin A. (2011) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği), Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 299-313

Azıklı A. (2017) Ergenlerin Kişilik Tipolojisi ile Kullandıkları Problem Çözme Becerileri. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul

Bailey J. G. (1999) Academics' Motivation and Self-Efficacy for Teaching and Research. *Higher Education Research & Development* 18(3) 343-359

Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review* Vol.84 No.2 191-215

Bandura A. (1995) *Self Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press

Bandura A., (1982) Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* 32(2), 122-147

Başaran S. S. (2010) Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli

Değişkenler Açısından İncelenmesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak

Behjoo B.M. (2013) The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Berman P., McLaughing M. (1977) Federal programs supporting educational change, Vol.2:Factors affecting implementation and continuation(Report No R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation

Biber A. Ç., Kutluca A.Y. (2015) Farklı Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2) 276-288

Bingham A. (1971) Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Bolat O. İ. (2011) Öz Yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi (1. Baskı) Ankara: Detay Yayıncılık

Bong M. (1999) Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgement:Gender, Ethnicity, and Relative Expertise. The Journal of Experimental Education 67(4) 311-318

Bonner R. L. , Rich A. (1988) Negative Life Stress, Social Problem Solving Self-Appraisals and Hopelessness: Implication for Suicide Researchs. Cognitive Therapy and Research 12(6) 549-556

Coşkun R., Altunışık R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım E., (2015) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (8. Baskı), Sakarya, Sakarya Kitabevi

Cüceloğlu D. (1999) İnsan ve Davranışı İstanbul: Remzi Kitabevi

Çağlayan H.S 2007 Beden Eğitimi ve Spro Yğksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Çelikten M., Şanal M., Yeni Y. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19, 207-237

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

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

Çiftçi, A. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Hukuki Temelleri, Çağatay Özdemir, Eğitim Bilimine Giriş, 79-119, Ankara: Ekinoks

D’Zurilla T. J. , Chang E. C. , Sanna L. J. (2003) Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students. Journal of Social and Clinical Psychology 22(4) 424-448

D’Zurilla T. J. , Maydeu-Olivares A. , Kant G. (1998) Age and gender differences in social problem-solving ability. Personality and Individual Differences 25(2) 241-252

Davey G. C. L. (1994) Worrying, Social Problem-Solving Abilities, and Social Problem-Solving Confidence. Behaviour Research and Therapy 32(3) 327-330

Demir T. (2015) Okulöncesi öğretmenlerinin öz - yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Dönmez K. (2010) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin (1., 2., 3., 4. Sınıf) Sosyal Öz-Yeterlikleri ile Problem Çözme

Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara

Durdukoca (2010) Sınıf Öğretmen Adaylarının Akademik Öyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10(1) 70-77

Dündar S. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi 24(2) 139-150

Düzakın S. (2004) Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Ekici G. (2008) Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi 35 98-110

Ekiz, D.(2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık

Elkin N. , Karadağlı F. (2015) Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 1(1), 11-18

Erden M. (1995) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 90-104

Erden M., Akman Y. (2002). Gelişim ve Öğrenme Ankara: Arkadaş Yayınları

Ertürk S. (1993) Eğitimde Program Geliştirme , Ankara, Meteksan Yayınları

Eskin M. (2014) Sorun Çözme Terapisi (3. Baskı) Ankara: HYB Basım

Eyyam R., Doğruer N., Meneviş İ. (2012) Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram) , Zeki Kaya *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımlar, Modeller (1. Baskı)* 75-98 Ankara: Pegem Akademi

Genç S. Z. ,Kalafat T. (2007) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22(2) 10-22

Gerçek C., Yılmaz M. , Köseoğlu P. , Soran H. i H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 278-287

Gibson S., Dembo M. (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation, Journal of Educational Psychology, vol.76, no.4. s.569-582

Gits M., Mitchell T. (1992) Self Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability, Academy of Management Review 17:2, 183-211

Göğüş G. (2009) Müzik Öğretimi ve Yöntemleri Bursa

Gözüm, S., Aksayan, S. (1999) Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenilirlik ve Geçerliliği, Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokul Dergisi, 2(1), 21-34

Güçlü N. (2003) Stratejik Yönetim Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 23(2) 61-85

Gültekin, M. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı , Behçet Oral, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (3. Baskı)*, 103-137, Ankara: Pegem Akademi

Gürleyük G. C. (2008) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak

Heppner P., Petersen C. (1982) The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory Journal of Counseling Psychology, 29(1), 66-75

İlgar L. (2007) İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

İnel E. , Evrekli E. , Türkmen L. (2011) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 167-178

İşmen E. (2001) Duygusal Zeka ve Problem Çözme, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 13, 111-124

Kahyaoğlu M. , Yangın S. (2007) İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi 15(1) 73-84

Kalaycı N. (2001) Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar Ankara: Gazi Kitabevi

Karabulutlu E. , Yılmaz S., Yurttaş A. (2011) Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Psikiyatri Hemşireliği Dergisi 2(2) 75-79

Karasar, N. (2014) Bilimsel Araştırma Yöntemi (26. Baskı), Ankara, Nobel Yayın

Kasımoğlu T. (2013) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara

Kat H. 2009 Bireysel Sporcularla Takım Sporcularının Stres Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kayseri

Kavrayıcı C. , Bayrak C. (2016) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 8(23), 623-658

Kaya B. (2008) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Kazu H. , Ersözlü Z. N. (2008) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Bölüm ve ÖSS Puan Türüne Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 8(1)161-172

Keenan K.(1997) Sorun Çözme İstanbul:Remzi Kitabevi

Kesgin E. (2006) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli

Kesicioğlu O. S. , Güven G. (2014) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 9(5) 1371-1383

Kılbaş Köktaş Ş. (2003) Öğretmenlik Mesleğine Giriş Adana: Nobel Kitabevi

Kim A. , Park I. (2000) Hierarchical Structure of Self Efficacy in terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific and Subject-Specific Self-Efficacy. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association

Kiremit H.Ö. (2006) Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Koparan Ş, Öztürk F., Haşıl Korkmaz N., (2011) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Beden Öğretmeni Yeterliliğinin İncelenmesi, Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 52-61

Koray Ö. , Azar A. (2008) Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi16(1) 125-136

Korkmaz İ. (2008) Sosyal Öğrenme Kuramı, Binnur Yeşilyaprak *Gelişim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (9.Baskı)* 218-242 Ankara:Pegem Akademi

Köse A. (2015) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Uyguladıkları Yönetim Biçimleri ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Korkut F. (2002) Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22 177-184

Kurbanoglu S. (2004) Öz Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi Bilgi Dünyası 5(2) 137-152

Kuru E. , Karabulut E. O. (2009) Ritim Eğitimi ve Dans Dersi Alan ve Almayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 441-458

Küçük, D. (2014). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerin İletişim ve Problem Çözme Becerileri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (1), 33-54

Küçükahmet L. (2000) Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Malpass J.R., O'Neil H., Hocesvar D. (1996) Self Regulation, Goal Orientation, Self-Efficacy and Math Achivement. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Morgil İ. , Seçken N. , Yücel S. (2004) Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi

Mountrose P. (2000) 6-18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama (Çev. Sermin Can), İstanbul: Kariyer Yayınları

Nakip C. (2015) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

O'Hare M. M. , Beutell N. J. (1987) Sex Differences in Coping with Career Desicion Making. Journal of Vocational Behavior 31, 174-181

Ocak G. , Eğmir E. (2014) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Oğuztürk Ö. , Akça F. , Şahin G. (2011) Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Üzerinden İncelenmesi. Klinik Psikiyatri 14 173-184

Orlich D., Harder R., Callahan R., Gibson H. (1998) Teaching Strategies USA: Houghton Mifflin Company

Otacıoğlu S. G. (2008) Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının ÖZ-Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi 32(1) 163-170

Otacıoğlu S. G. (2008) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 8 (3) 893-923

Öğülmüş S. (2004) Ben Sorun Çözebilirim (2. Baskı) Ankara: Babil Yayıncılık

Özkütük N., Silkü A., Orgun F., Yalçınkaya M. (2003) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri, Ege Eğitim Dergisi 3(2) 1-9

Özoğlu M. (2011) Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikası, 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu 143-156

Pajares F. , Kranzler J. (1995) Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem Solving. Contemporary Educational Psychology 20 426-443

Pajares F. , Valiante G. (1996) Predictive Utility and Casual Influence of the Writing Self-Efficacy of Elementary Students. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association

Pajares F., Schunk D. (2001) Self Beliefs and School Success, Self-Efficacy, Self-Concept and School Achivement, Chapter in R. Riding & S. Rayner (Eds.), (2001) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing. (internet erişim tarihi 07.12.2016)

Priester M. J. , Clum G. A. (1993) Perceived Problem-Solving Ability as a Predictor of Depression, Hopelessness and Suicide Ideation in a College Population. *Journal of Counseiling Psychology* 40(1) 79-85

Riggs I. M. (1991), 'Gender Differences in Elementary Science Teacher Self-efficacy', paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL, 3–7 April 1991

Romi S. , Leyser Y. (2006) Exploring Inlusşon Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Belief. *European Journal of Special Needs Education* 17 51-65

Rotenberg A. M . (2002) A Classroom Research Project: The Psychological Effects of Standardized Testing on Young English Language Learners at Different Language Proficiency Levels. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472651.pdf> 14.06.2017

Saracaloğlu A. S. , Kanmaz A. (2012) Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Genel Bir Bakış, *NWSA-Education Sciences*, 1C0535, 7, (2), 683-699

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

Schreglmann S. , Doğruluk S. (2012) Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2), 143-150

Schunk D. (2009) Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Seferoğlu S.S., Akbıyık C. (2006) Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30 193-200

Senemoğlu N. (2015) Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (24. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi

Serin N. , Pehlivan A. , Serin A. , Şahin S. , Saygılı G. (2012) Relationship Between Intelligence Areas and Interpersonal Problem Solving Skills According to Multiple Intelligences Theory, International Online Journal of Primary Education 1(2), 16-24

Serin O. (2006) Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim ve Bilim Dergisi 31(142) 80-88

Sertel A., Çolak E. (2014) Öğrenme Kuramları, Seval Fer *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (2. Baskı)* 18-65 Ankara:Anı Yayıncılık

Sezgin E. (2011) Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Sherer M., Maddux M., Mercandante L., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R.W. (1982) The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation, Psychological Reports, 1982, '51., 663-671

Sungur N. (1997) Yaratıcı Düşünce (2. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınevi

Sünbül A.(1996) Öğretmen niteliği ve Öğretimdeki Rollerini, Eğitim Yönelimi Yıl 2, Sayı -I. s.597-607

Şahin M. (2016) Konya İlindeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kendini Sevme ve Özyeterliliklerinin İncelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya

Şahin N., Hisli Şahin N., Heppner P. (1993) The Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396

Taşkın Ç. , Hacıömeroğlu G. (2010) Öğretmen Özyeterlilik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 63-75

Terzi M. , Mirasyedioğlu Ş. (2009) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz-yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Bilim ve Araştırma Dergisi* 2(2) 257-265

Tippins D. J. (1991) The Relationship of Science Self-Efficacy and Gender to Ninth Grade of Students' Intentions to Enroll in Elective Science Courses. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April

Tschannen-Moran, M., Woolfolk A. H. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805

Tschannen-Moran M., Woolfolk-Hoy A.(2002) The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs, Paper Presented

Tezel A. , Arslan S. , Topal M. , Aydoğan Ö. , Koç Ç. , Şenlik M. (2009) Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 12(4) 1-10

Türkçapar Ü. (2009) Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1), 129-13

Türkmen E. F. (2016) Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri Ankara: Pegem Akademi

Uçan A. (2005) Müzik Eğitimi Baskı. Ankara: Evrensel Müzikevi

Ülger Ö. (2003) Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Üredi I. , Üred, L. (2006) Sınıf Öğretmeni adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2)

Üstüner M. , Demirtaş H. , Cömert M. , Özer N. (2009) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9(17) 1-16

Watanabe K. (2014) Problem Çözümüne Giriş 101 Ankara: Tübitak

Yaman S. , Koray Ö. C. , Altunçekiç A. (2004) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2(3) 69-93

Yavuz D. (2009) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Yenice N. (2012) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 11(39) 36-58

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 8(1) 905-921

Yıldırım F., İlhan İ., Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, Türk Psikiyatri Dergisi 21(4) 301-308

Yıldız C. (2014) Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı

Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya

Yıldız Y. (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarını Öz yeterlik İnançlarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenerek Aralarındaki ilişkinin Tespit Edilmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trabzon

Yönetken H.B. (1951) Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metodları İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Yönetken H.B. (2005) Öğretmen Kendini ve Dersini Sevdirmelidir. *Ahmet Say Müzik Öğretimi* 4.Baskı Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Zusho A., Pintrich P.R., Coppola B. (2003) Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition In the Learning of College Chemistry, *International Journal of Science Education* 25(9), 1081-1094

**EKLER****Ek-1: Araştırma İzinleri****Ek-2: Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği****Ek-3: Problem Çözme Envanteri**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 48178250-300-E.43158  
Konu : Araştırma İzni (Merve Nihan  
ERTEKİN)

13/12/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02/11/2016 tarihli ve E.38113 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili gelen cevaplar, yazımız ekinde gönderilmiştir.  
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK  
Rektör Yardımcısı

Ek: Cevap Yazıları ve Ekleri (8 Sayfa)

Adres: Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat 18 Selçuklu/KONYA

Telefon: 0332 221 06 00

Faks: 0332 236 21 85

Elektronik Ağ: <http://www.konya.edu.tr>

Gül Hümeýra ARSLAN

0332 221 0 608

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://ebysorgu.konya.edu.tr> adresinden DA0B-REGY-8V6M kodu ile yapılabilir.



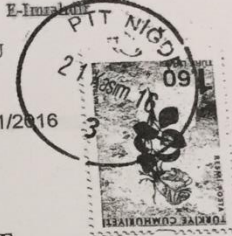
T.C.  
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 15508135-399. -E.107  
Konu: Araştırma İzni (Merve Nihan ERTEKİN)

21/11/2016



E-İmza



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
KONYA

- İlgi: a) 05/11/2016 tarihli ve 48178250-300-E.8150 sayılı yazınız.  
b) Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığının 18/11/2016 tarihli ve 46810852-302.08.01-2661 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı tezi kapsamında anket uygulama isteğinin şahsen uygulama yapması koşuluyla uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAYRAK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi b) yazı ve eki (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Mustafa BAYRAK tarafından 21.11.2016 tarihinde e-imzalanmıştır.  
Doğrulama Kodu: <http://eimza.nigde.edu.tr/eimza/default.aspx?Code=D44206C8X6>

Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Bşk. Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE  
Telefon : (0388) 225 2702 Faks : (0388) 225 2701 [www.oidb@ohu.edu.tr](http://www.oidb@ohu.edu.tr)



T.C.  
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Sayı :46810852-302.08.01-2661  
Konu : Araştırma İzni (Merve Nihan ERTEKİN)

18.11.2016

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :15.11.2016 tarih ve 15508135-399.E.99 sayılı yazınız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine anket uygulama isteği şahsen uygulamaya yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğine ve bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN  
Dekan a.  
Dekan Yardımcısı

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı (1 sayfa)



T.C.  
ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI

Sayı : 57445820/605.01/370

16/11/2016

Konu : Araştırma İzni İstemi (Merve Nihan ERTEKİN)

DEKANLIK MAKAMINA

İlgi: Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15/11/2016 tarihli ve 15508135-399.E-99 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Bölümümüz Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine anket uygulama isteği şahsen uygulama yapma koşuluyla Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğine arz ederim.

Doç. Dr. Ebru JEMİZ  
Bölüm Başkanı V.

başlık  
oyb  
ed

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/11/2016-E.39478



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-  
Konu : Anketler (Merve Nihan  
ERTEKİN)

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No: 12 Kat: 18  
Selçuklu/KONYA

İlgi : a) 05/11/2016 tarihli ve 8150 sayılı yazı.  
b) 24/11/2016 tarihli ve 89377925-044- 142139 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde anket çalışması yapmasına izin verilmesi hakkındaki ilgi (a) yazımız adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Suna AĞILDERE  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (3 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>  
Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler  
/ ANKARA  
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02  
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

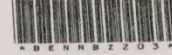
Pin: 84832  
Bilgi için :Talip Gümüş  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No:312 202 28 21

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. (PIN:84832)

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/11/2016-E.142139



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-  
Konu : Anketler(Merve Nihan  
ERTEKİN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16/11/2016 tarihli ve 17311665-044- 138043 sayılı yazı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA  
Dekan V.



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 87908266-044-  
Konu : Anketler (Merve Nihan  
ERTEKİN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve Nihan ERTEKİN'in "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği ilgili Anabilim Dalı Başkanlığı ve Başkanlığımızca uygun görülmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. İsmet DOĞAN  
Bölüm Başkanı V.

Ek:1

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500  
Teknikokullar/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 24 76 Faks:213 17 88  
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-guzelsanatlar.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Yeliz Temiz  
Bölüm Sekreteri

## ÖZ-ETKİNLİK-YETERLİK ÖLÇEĞİ

## Yönerge

Aşağıda herhangi bir durumda insanların nasıl davranacaklarını ve düşüneceklerini anlatan 23 ifade vardır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yanındaki rakamlardan uygun olanı yuvarlak içine alınız.

1. Beni Hiç Tanımlamıyor
2. Beni Biraz Tanımlıyor
3. Kararsızım
4. Beni İyi Tanımlıyor
5. Beni Çok İyi Tanımlıyor

Üniversite:

Cinsiyet:

Sınıf:

Yaş:

Bireysel Çalgı:

Mezun Olunan Lise Türü:

Ölçek Maddeleri	1	2	3	4	5
1. Yaptığım planları gerçekleştireceğimden eminim.					
2. Yapmam gereken bir işe girişememe gibi bir problemim var.					
3. Bir işi bir seferde yapamıyorsam, yapıncaya kadar devam ederim.					
4. Kendim için önemli hedefler koyduğumda nadiren başarırım.					
5. İşleri yapıp sonuçlandırmadan yapmaktan vazgeçerim.					
6. Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınırım.					
7. Bazı işler çok karışık görünüyorsa yapmak için sıkıntıya girmem.					
8. Hoşlanmadığım ancak yapmam gereken işler varsa bitirinceye kadar devam ederim.					
9. Bir şeyi yapmaya karar verdiğimde onun üzerinde çalışmaya devam ederim.					
10. Yeni bir şeyler öğrenmeye çalıştığımda başlangıçta başarılı olamazsam hemen vazgeçerim.					
11. Beklenmedik problemler çıktığında üzerinde fazla durmam.					
12. Benim için çok zor göründüklerinde, yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermekten kaçınırım.					
13. Başarısızlık beni daha çok teşvik eder.					
14. Bir şeyleri yapabilme konusunda kendime fazla güvenmem.					
15. Ben kendime güvenen bir insanım.					
16. Kolaylıkla vazgeçerim.					
17. Hayatta ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelme yeteneğini kendimde bulamam.					
18. Yeni arkadaş edinmek benim için zordur.					
19. Tanışmak istediğim birisini görürsem, onun bana gelesini beklemek yerine ben giderim.					
20. Arkadaşlık kurulması güç, ilginç birisiyle tanışırsam o kişiyle arkadaş olmaktan hemen vazgeçerim.					
21. Bana ilgi göstermeyen birisiyle arkadaş olmaya çalıştığımda kolaylıkla vazgeçmem.					
22. Sosyal toplantılarda kendimi rahat hissetmem.					
23. Arkadaşlarımı, arkadaş edinmede kişisel yeteneklerimle kazanırım.					

## PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

1. Hep Böyle davranırım 2. Çoğunlukla Böyle Davranırım 3. Sıklıkla Böyle Davranırım 4. Arada sırada Böyle Davranırım 5. Ender olarak böyle davranırım 6. Hiç Böyle Davranmam

1. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
2. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
4. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunların çoğunu çöze yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
5. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
6. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
8. Bazen durup sorunlarım üzerine düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken, seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
10. Bir sorunla karşılaştığımda, başka bir konuya geçmeden önce durur ve o sorunun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
11. Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
12. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
14. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
15. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
17. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
18. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım var.	1	2	3	4	5	6
19. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
20. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
21. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
22. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
23. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
24. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
25. 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
26. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenerim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
27. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
28. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
31. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
32. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
33. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
34. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6

