

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSUNA DEVAM EDEN
İLKÖĞRETİM 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI KARAR
VERME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BALKAN

TRABZON
Temmuz, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSUNA DEVAM EDEN
İLKÖĞRETİM 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI KARAR
VERME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ahmet BALKAN

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa BAŞ

TRABZON
Temmuz, 2019

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 07 /2019**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mustafa BAŞ

Üye : Doç. Dr. Akın ÇELİK

Üye : Doç. Dr. Serkan HACICAFEROĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Ahmet BALKAN

12 / 07 / 2019

ÖN SÖZ

Günlük hayatta bireyler hemen her türlü konuda karar vermek durumundadırlar. Karar verme aşamasından önce bir problem durumu ve çözüm süreci insanları karşılamaktadır. Sorunların ve seçeneklerin çoğaldığı yaşantımızda karar verme ve problem çözme yetisi ve bunları etkileyen etmenler önemli bir yere sahiptir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinde verilen eğitimin niteliği ve süreci destekleyen aktiviteler, öğrencilerin karşılaşılan problemlerle başa çıkma, süreci yönetme ve belli bir yargıya varma aşamalarında ciddi rol oynamaktadır.

Bu araştırmada Destekleme ve Yetiştirme Kursuna Devam Eden İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öz Saygı, Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın yürütüldüğü kurumlarda görev yapan ve çalışma süresince yardımlarını esirgemeyen tüm beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, öğrencilere ve okul yöneticilerine teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Araştırmanın başlangıcından bugüne kadar geçen süreçte yaşadığım her türlü zorluk karşısında hem duygusal hem akademik desteğini esirgemeyen, beni her aşamada motive eden sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa BAŞ'a, düşünceleri ve tavsiyeleriyle çalışmama anlam katan değerli jüri üyelerine, bu alanda yetkinlik kazanmamda emeği olan Trabzon Üniversitesi'nin değerli hocalarına ve çalışanlarına şükranlarımı sunuyorum.

Tüm hayatım boyunca en büyük desteği ve sevgiyi vererek, her zaman yanımda olan aileme, eşime ve oğluma teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımla...

Temmuz, 2019
Ahmet BALKAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	3
1. 5. Tanımlar	3
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Eğitim ve Öğretim Kavramları.....	5
2. 1. 1. Eğitim ve Öğretim Kavramı	5
2. 1. 2. Eğitim ve Öğretimin Hedefleri.....	6
2. 2. Beden Eğitimi Kavramı	7
2. 2. 1. Beden Eğitimi Dersinin Amaçları	9
2. 2. 2. İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi	10
2. 3. Öz Saygı Kavramı	12
2. 3. 1. Spor ve Öz Saygı İlişkisi	12
2. 3. 2. Yüksek ve Düşük Öz Saygılı Bireylerin Özellikleri	13
2. 4. Karar Verme Kavramı.....	13
2. 4. 1. Karar Verme Süreci	14
2. 4. 2. Karar Verme Stratejileri.....	16
2. 4. 3. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler	17
2. 4. 4. Sporda Karar Verme	20
2. 5. Problem Çözme Kavramı	21
2. 5. 1. Problem Çözme Süreci	22
2. 5. 2. Problem Çözmenin Aşamaları.....	22

2. 5. 3. Problem Çözme Becerisinin Önemi.....	24
2. 5. 4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	25
2. 5. 5. Problem Çözmede Kullanılan Yaklaşımlar	27
2. 6. Ders Dışı Etkinlikler İle İlgili Yasal Düzenlemeler.....	28
2. 6. 1. Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği	28
2. 6. 2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi	31
2. 7. Literatür Tarama Sonucu	33
2. 7. 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
2. 7. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
3. YÖNTEM	38
3. 1. Araştırma Modeli	38
3. 2. Araştırma Grubu.....	38
3. 3. Verilerin Toplanması.....	38
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	38
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3. 3. 1. 2. Melbourne Karar Verme Ölçeği	39
3. 3. 1. 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği	39
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	40
3. 4. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR.....	41
4. 1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri.....	41
4. 2. Öz Saygı Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları	43
4. 3. Karar Verme Stilleri Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları	47
4. 4. Problem Çözme Becerisi İstatistik Test Sonuçları.....	55
4. 5. Ölçekler Arası İlişkiler	59
5. TARTIŞMA	61
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	71
6. 1. Sonuçlar	71
6. 2. Öneriler	72
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	72
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	72
7. KAYNAKLAR	74
8. EKLER	88
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	96

ÖZET

Destekleme ve Yetiştirme Kursuna Devam Eden İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öz Saygı Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin öz saygı, karar verme ve problem çözme becerilerini bazı özellikleri açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini Bitlis'in Tatvan ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kursları adı altında, beden eğitimi derslerine katılan ortaokul öğrencileri, örneklemini ise farklı okullarda okuyan %59,4'ü (186) kadın %40,6'sı (127) erkek olmak üzere toplam 313 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklerin belirlenmesinde 12 sorudan meydana gelen uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu, Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Melbourne Karar Verme Ölçeği" ile Yaman (2003), tarafından geliştirilen "Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmış, Kolmogorov Simirnirov testine göre elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler uygulanmıştır. Puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz saygı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öz saygı düzeylerinde okul spor müsabakalarına düzenli olarak katılma, beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma, yaptıkları spor branşlarına veya spor yapmama durumlarına, öğrenimleri sırasında konaklama yaptıkları yerlere, yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine ve annelerinin mesleğine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Karar verme stillerine bakıldığında katılımcıların erteleyici karar verme ve panik karar verme düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, kaçınan karar verme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve dikkati karar verme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca panik karar verme düzeylerinin beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumuna, ailenin gelir düzeyine, babanın eğitim düzeyine ve annenin mesleğine göre; erteleyici karar verme düzeylerinin yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre anlamlı

şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Problem çözme becerilerine bakıldığında katılımcıların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Problem çözme beceri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca karar verme stilleri, öz saygı ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Spor, Destekleme ve Yetiştirme Kursu, Öz Saygı, Karar Verme, Problem Çözme Becerileri



ABSTRACT

Examination of the Skills of Self-Esteem, Decision Making and Problem Solving Attending the Support and Training Course For Elementary Education Students at Second Level

This study aims to examine the skills of self-esteem, decision making and problem solving in terms of some variables for elementary education students at second level attending the support and training course.

The population of the investigation constitutes the secondary school students who attend the physical education lesson under the name of support and training course at 2017-2018 academic year in Tatvan town of Bitlis and the sample of the investigation includes 59,4% (186) female and 40,6% (127) male totally 313 students who study at the different schools.

Personal information form which was prepared by researcher and consists of 12 questions to determine the demographic features of the students, Melbourne Decision Making Questionary that was developed by Mann et al (1998) and made the reliability and validity studies, adapted to Turkish by Deniz (2004) to determine the students' self-esteem and decision making styles, Problem Solving Questionary which was developed by Yaman (2003) to determine the students' problem solving skills were used. Percent and frequency distributions of datas were calculated and the non-parametric tests were applied because the scores did not show a normal distribution according to Kolmogorov Simirnirov test. Correlation analysis was used to examine the relationships between scores. The significance level was determined as $p < 0.05$ at the analysis. SPSS 22 statistical software was used to evaluate the datas.

According to the results of the research, self-esteem levels of the students were found as moderate. In addition, it was found that there were significant differences in the level of self-esteem of the students according to their regular participation in school sports competitions, liking to participate in physical education lesson, their sport branches or the situation of not doing sports, accomodation where they lived during their education, the place of residence of the most of their live and the profession of their mothers. When the styles of decision making were examined, it was found that the levels of procrastination and panic decision making of the participants were below the middle level, the level of avoidant decision making was moderate and the level of careful decision making was higher than the medium level. Also, it was determined that the level of panic decision

making according to the liking of attending the physical education lessons, family income level, father's education level and the profession of the mother; the levels of procrastination according to the place of residence of the most of their live differ significantly. When the problem solving skills were examined, it was found that the problem solving skill levels of the participants were moderate. Significant differences were determined in problem solving skill levels according to the gender. It was also found that there were significant relationships between decision making styles, self-esteem and problem solving skills.

Keywords: Sport, Support and Training Course, Self-Esteem, Decision Making, Problem Solving Skills



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Beden Eğitimi ile Spor Arasındaki Farklar	8
2.	Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımları.....	42
3.	Öz Saygı Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	43
4.	Cinsiyet Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	43
5.	Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	43
6.	Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	44
7.	Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	44
8.	Yaptıkları Spor Branşları Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	44
9.	Öğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	45
10.	Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	45
11.	Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	45
12.	Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	46
13.	Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	46
14.	Annenin Mesleği Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	46
15.	Babanın Mesleği Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması	46
16.	Karar Verme Stilleri Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	47
17.	Cinsiyet Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	47

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
18.	Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48
19.	Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	48
20.	Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	49
21.	Yaptıkları Spor Branşları Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	49
22.	ğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	50
23.	Yaşamlarının Büyük oğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	51
24.	Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	52
25.	Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	52
26.	Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	53
27.	Annenin Mesleği Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	54
28.	Babanın Mesleği Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması	54
29.	Problem zme Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	55
30.	Cinsiyet Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması	56
31.	Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	56
32.	Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	56
33.	Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	56
34.	Yaptıkları Spor Branşlar Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	57
35.	ğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Problem zme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması	57

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
36.	Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	57
37.	Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	58
38.	Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	58
39.	Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	58
40.	Annenin Mesleği Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması	59
41.	Babanın Mesleği Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması	59
42.	Problem Çözme Becerisi Puanları ile Karar Verme Stilleri Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	59
43.	Öz Saygı Puanları ile Karar Verme Stilleri Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	60
44.	Öz Saygı Puanları ile Problem Çözme Becerisi Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	60

KISALTMALAR LİSTESİ

- TDK** : Türk Dil Kurumu
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
RAE : Rathus Atılganlık Envanteri
DYK : Destekleme ve Yetiştirme Kursu



1. GİRİŞ

Eğitim, birey için bir yatırım, insanın karakter gelişimini beslenme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaş, 2016). Topluma ilişkin bir düzen modeli olan eğitim, geleneksel anlamda iktisadi, kültürel, toplumsal ve siyasi değerleri ve amaçları en iyi biçimde yerine getirmek adına vardır. Eğitim topluma ilişkin ihtiyaçlar sonucu doğmuştur. Süreç içerisinde eğitim kişi için; öğrenme ve gelişmeyi, toplum yönünden; eğitim ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayan bir düzen olarak tanımlanmaktadır. Eğitimden, topluma ilişkin ve münferit boyutta beklentiler ve talep azami seviyededir. Böylelikle; eğitimin işlevleri ve amacı da son derece karmaşık ve çeşitliliğe sahiptir (Hoşgörür ve Taştan, 2007). Şahin'e (2004) göre eğitim, toplum içerisinde dikkat çeken problemlerden birini oluşturmaktadır. Eğitim, gerek kuramsal bir bütünlük içerisinde, gerekse belirli bir bilgi veya yeteneğin kazanılması gayesiyle yapılsın, tutumları istenilen yönde olmasından dolayı öğretmenlerle öğrenciler arasında oldukça çeşitli ilişki türleri gelişmesine ortam hazırlamıştır. Eğitimde her geçen gün hem öğretmen ile öğrencinin sorumluluğu, hem de öğretim metotlarının değişiklik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Bireyin ideal benliği ile kişinin benlik imgesi arasındaki farkın irdelenmesi benlik saygısını ifade etmektedir (Tözün, 2010). Bir başka tanıma göre özsaygı, kişinin özünü bir nesne olarak değerlendirip onu irdelenmesi sonucunda kendisiyle ilgili çıkardığı sonuç ve geliştirdiği yaklaşımdır. Kişinin kendine olan saygısı gibi kavramlarla belirtilen özsaygı kavramı, bireyin kendini üstün görmesi, kendini kabul etmesi gibi terimleri de içeren bir üst terim olarak nitelendirilebilir (Kuzgun 2000'den akt., Doğru ve Peker, 2004, s. 316). Kişiliğin önemli bir ögesi olan özsaygı bireyin yaşamının tüm boyutlarını etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmektedir (Certel ve Bahadır, 2012).

Karar verme konusunda gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların büyük bir kısmını, kavrama ve stratejik problem çözme yaklaşımları oluşturmuştur. Kavram olarak karar verme; aile bünyesinde nasıl değerlendirildiği, çeşitli gelişim sürçlerinde sergilenen nitelikler, mesleki rehberlik kapsamında mesleki olgunlukla ilgisi ve kültürlerarası faaliyetlerde de gruplar arası farklılık olup olmadığı ilgi konusu olan araştırma konularındandır (Taşdelen, 2002). Bunun yanı sıra karar verme bugün hala teorik olarak yönetim biliminin pratikte ise yönetsel süreçlerin en önemli faktörlerinden biri olarak nitelendirilmektedir (Tozlu, 2016).

Bir bireyin birey olma ve etrafında olup bitenlerle başa çıkma aşamasında en belirleyici özelliklerinden birisi de problem çözme becerisidir. Bu kapsamda, söz konusu üstün becerinin geliştirilmesi sonucu insanlığın refahı ve gelişimini de etkilemektedir. Zira

insanlar çevresi ve sorunları ile kendi imkânları ile kendi sorunlarını çözebilme kapasitesi bağlamında başa çıkmak durumundadır. Bu durumun gerçekleşmesinde de bireyin problemleri ile etkin bir şekilde başa çıkma noktasındaki kendini değerlendirmesi oldukça önemli role sahiptir. Öyle ki, problem çözme konusunda olumlu benlik algısına sahip bireyler, gerçek problem çözme yetisinde de oldukça başarılı olabileceklerdir. Zira “ben sorunlarımla başa çıkabilirim, bu sorunlar baş edilemeyecek korkunç şeyler değil, bunlarla başa çıkabilmek önemli oranda benim elimde” vb. fikirler içerisinde sorunlarına yoğunlaşan, akılcı bir bakış açısı ile eğilen bireyin, sadece bu tutumu dahi, daha verimli düşünebilmesini ve etkili çözüm önerilerine ulaşabilmesini sağlayıcı olabilmektedir (Şahin, 2004).

Yukarıda yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman gerek özsaygı gerekse de problem çözme becerisi ve karar verme kavramı insan yaşamında son derece önemli bir yer tutmaktadır. Söz konusu becerilerin gelişiminde birçok demografik değişken rol oynarken eğitim faktörü problem çözme, özsaygı ve karar verme yetilerinin gelişiminde dikkat çekici bir yere sahiptir. Bu noktada eğitim faaliyetlerinin problem çözme, özsaygı ve karar verme yetilerine yansımalarının ele alınması literatür açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla yapılan bu çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde ilk olarak özsaygı, karar verme ve problem çözme kavramlarına değinilmiş, kuramsal çerçevenin son bölümünde ise konuya ilişkin yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin problem çözme, karar verme becerileri ve öz saygılarını çalışmanın özüne yönelik faktörlere göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda öz saygı, karar verme ve problem çözme becerileri ile ilgili; cinsiyet, sınıf, okul spor müsabakalarına katılma, beden eğitimi dersinden hoşlanma, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, kaldıkları yer, spor türü, anne çalışma durumu ile ilgili sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğrencilerce ciddi ilgi gören, sonuçları ile öğrenci, öğretmen ve velileri etkisi kapsamına alan, eğitim sistemi adına son derece yeni olan destekleme ve yetiştirme kursu faaliyetlerinin irdelenmesi önem taşımaktadır. Söz konusu alanda yapılan bilimsel çalışmalar değerlendirildiğinde eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları ile alakalı kısıtlı sayıda çalışma yapıldığı dikkati çekmektedir (Sezgin, Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bunun

yanında yetiştirme kurslarına katılımın özsaygı, karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki araştırmaların ülkemizde oldukça sınırlı olduğu görölmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma literatüre destek sağlayacak dikkat çeken bir araştırma şeklinde ele alınmıştır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Söz konusu çalışma Bitlis'in Tatvan ilçe merkezinde yer alan ve beden eğitimi dersinden destekleme ve yetiştirme kursuna katılan ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7, 8'inci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
3. Gerçekleştirilen bu araştırma veri toplama aracı olarak yararlanılan ölçeklerden sağlanan bulgular ile sınırlı tutulmuştur.
4. Araştırma yöntemi açısından betimsel araştırma modellerinden 'tarama modeli' ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma belirlenen demografik değişkenler ile sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin kendilerine sorulan analiz maddelerine doğru ve içten cevaplar söyledikleri kabul edilmiştir.
2. Yapılan bu çalışmada kullanılan veri toplama materyallerinin araştırmanın amaçlarına uygun veri toplama araçları olduğu varsayılmıştır.
3. Seçilen örneklem grubunun, ulaşılmak istenen evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
4. Çalışma grubunun verdiği yanıtların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Karar: Bir hedefe ulaşılabilmesi için mevcuttaki fırsat ve şartlar yönünde mümkün olabilecek çeşitli olası eylem planları içerisinde en uygununun tercih edilmesi "karar" olarak ifade edilebilir (Aktaş, 2016).

Karar verme: Karar verme, amaca ulaşma doğrultusunda yapılacak etkinliklere ilişkin tercihlerin incelenmesi, ulaşılması, doğru süreç içerisinde ve uygun alanda kullanılmak koşulu ile seçilmesine ilişkin işlemler bütünüdür (Kıral, 2015).

Problem çözme: İnsanların karşılaştıkları bazı durumlar ile baş etmek için etkili alternatifleri yaratmayı, birini tercih etmeyi ve uygulamayı kapsayan hem davranışsal hem de bilişsel/zihinsel bir süreçtir (Kneeland, 2001'den akt., Acar, 2013, s. 32).

Özsaygı: Kişinin kendi kendini test etmesi ve bu testin neticesinde elde ettiği benlik kavramını kabul etmesinden oluşan beğenme ve benimseme bununla beraber birey sevilmeye layık, kendisini bulunduğu durumdan daha eksik veya daha üstün görmeden, beğenilen, tamamen kendinden memnun olma ve kendisine güvenme durumudur (Özcan vd., 2013).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Eğitim ve Öğretim Kavramları

Bu bölümde eğitim ve öğretim kavramına ilişkin kuramsal bilgilere değinilmiştir.

2. 1. 1. Eğitim ve Öğretim Kavramı

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yapılan tanım kapsamında eğitim “Çocuklar ve gençlerin toplumsal hayatta yer edinmeleri için gereken bilgi, algı ve tecrübeleri kazanmalarına, kişiliklerine geliştirmeye okulda ya da dışarıda dolaylı ya da dolaysız olarak yardım etme” olarak ifade etmiştir (Erzincan, 2011). Kavram olarak ele alındığında eğitim “Kişileri ve toplumları amacı olan ve düzgün bir hayat biçimine ulaşması konusunda var olan bilgi, yetenek ve değerleri planlı olarak diğer kuşaklara ulaştırmada, bu arada bireyin davranışlarını deneyimler aracılığıyla değiştirme evresi” olarak nitelendirilmektedir (Harmandar, 2004). Bir başka tanıma göre eğitim “kişinin kendi tecrübeleri aracılığıyla gerçekleşen davranış değişikliği süreci” olarak ifade edilmiştir (Erden, 2007). Eğitim kavramı dilimizde yaygın şekilde kullanılmasının yanı sıra, kavram tedris, maarif, irfan, terbiye ve talim gibi faktörleri içeren bir olgudur. Eğitime ilişkin genel geçer bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Eğitime ilişkin tanımların çoğu eğitimin içeriğiyle ilişkilidir. Eğitime yönelik yapılan kimi tanımlarda eğitim sistemine bazı işlevler yüklenmektedir. Bu işlevler eğitim felsefesiyle doğrudan ilişkilidir (Şişman, 2012). Dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim sistemlerinde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır (Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin, 2014).

Yukarıda eğitim ile ilgili tanım ve bilgiler göz önünde bulundurulduğu zaman eğitim kavramının mevcut temel nitelikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

Eğitim bir süreçtir: Bir amaca yönelik olan eğitim, bu amaca ulaşma aşamasında devamlı olarak değişimlere uğrar. Doğumla beraber başlayan eğitim hayat boyu devam etmektedir. Kişinin aldığı eğitimin devamlı değişime uğraması, kişinin yeterli olmadığı noktalarda kendi gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Eğitimle kişinin sahip olduğu bazı tutumların değiştirilmesi ve şekillendirilmesi amaçlanmaktadır: Eğitimin esas hedeflerinin ilk sırasında kişinin tutumlarında değişiklik gerçekleştirme gelmektedir. Bu nedenle davranışlarda değişiklik gerçekleşmedikçe meydana gelmesi mümkün değildir.

Davranışlardaki değişiklik bilinçli olarak meydana gelmektedir: Kişilerin davranışları önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, öğretmenlerce yapılan planlı ve düzenli öğretim etkinlikleriyle şekil almaktadır.

Eğitim basamaklarında kişinin kendi tecrübeleri temel alınır: Öğrenciler konularla ilgili faaliyetlerde bulunmalı, gözlem, gezi ve deney etkinliklerine dâhil olmalı, konuların gerektirdiği ders araç-gereçlerini hazırlamalı, öğrenme aşamasında mümkün olduğu kadar tüm kavrama yetisini ve duyu organlarını kullanabilmeli, kısacası deneyim yoluyla öğrenmelidir (Harmandar, 2004).

2. 1. 2. Eğitim ve Öğretimin Hedefleri

Eğitim sisteminin sahip olduğu amaçlar noktasında evrensel bir fikir birliğinin sağlanması mümkün değildir. Bu kapsamda eğitim sisteminin amaçları milletler arası, evrensel, bölgesel, kurumsal veya ulusal hedefler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ayrıca eğitimin hedefleri daha alt düzeyde amaçlar (ekonomik, bireysel, kültürel, sosyal, politik) şeklinde ayrılmaktadır (Şişman, 2012).

Hukuki açıdan değerlendirildiği zaman Türkiye’de eğitimin temel hedefleri 2842 sayılı kanunun 2. maddesinde aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Harmandar, 2004):

- Atatürk inkılap ve ilkelerine, Anayasa’da Atatürk milliyetçiliği olarak belirlenmiş esaslara bağlı, Türk ulusunun insani, kültürel, ahlaki, milli ve manevi değerlerini kabul eden, geliştiren ve koruyan, ailesini, toplumunu, vatanını seven ve her zaman yüceltmek için çabalayan; ilk etapta insan hakları olmak üzere Anayasanın esas ilkeleri olan sosyal, demokratik ve laik bir yönetim yapısına sahip olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı sorumluluklarının bilincinde, söz konusu unsurları tutum haline getirmiş vatandaşlar yetiştirmektir.
- Fiziksel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve ruhsal bakımdan sağlıklı ve dengeli bir karakteri olan, insan haklarına karşı duyarlı, teşebbüs ve kişiliğe önem veren, toplumsal sorumluluklarının bilincinde, yaratıcı, verimli ve yapıcı bireyler yetiştirmektir.
- İlgi ve becerilerini geliştirebilecek gerekli tutum, bilgi ve yeteneklerle birlikte iş yapabilme becerisi edindirmek suretiyle kişiyi yaşama hazırlamak, kişinin gerek kendisini gerekse toplumu mutlu edecek meslek sahibi olmasını sağlamaktır.
- Bir taraftan Türk toplumunun ve Türk vatandaşlarının mutluluk ve refah seviyelerini arttırmak, diğer yandan ulusal birlik ve beraberlik kapsamında sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı desteklemek ve hız kazandırmak, neticesinde Türk ulusunu modern medeniyetin seçkin, yaratıcı, yapıcı ve ortağı yapmaktır.

Harmandar (2004), eğitimin esas anlamda dört hedefi olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda eğitimin temel amaçları; kişinin kültürlü bir birey olmasını sağlama, kişiyi sosyalleştirme, kişiyi üretken duruma getirme ve insanın bireyselleşmesini sağlamaktır. Altunbay'a (2012) göre, eğitim ve kişisel gelişim kişinin hayatı boyunca süren, kapsamı oldukça zengin olan bir aşamadır. Bireyin yaşamında önemli bir yeri olan eğitim bir takım faaliyetlerle gerçekleşmektedir. Eğitim-öğretim çalışmalarının etkin olması hepsinden önce iyi bir sistem ve plan kapsamında gerçekleşmesi ile mümkündür. Eğitim-öğretim sistemleri kişisel ve toplumsal gereksinimlerle beraber hazırlanmakta ve yaşanan bütün değişikliklerin altında bazı gereksinimler yer almaktadır. Her bireyi dönemin ihtiyaçlarına paralel şekilde yetiştirmek ve kendini gerçekleştirebilmesini sağlamak esas amaçtır.

2. 2. Beden Eğitimi Kavramı

İnsanlığın ortaya çıktığı dönemden bu yana hayatının bir parçası olan spor faaliyetleri bireylerin çeşitli sebeplerle eğilim gösterdikleri faaliyetlerin başında yer almaktadır. Sporun hedeflerinden birisi de eğitim amaçlı kullanımudur. Eğitim sistemi kapsamında mevcut beden eğitimi ve spor dersleri sporun eğitim amaçlı kullanımına örnek gösterilmektedir (Sönmez ve Sunay, 2004). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde beden eğitimi "Spor ve oyun gibi bedensel faaliyetlerden meydana gelen, insanların fiziksel faaliyetler içerisinde, bir başka deyişle fiziksel etkinlikler yolu ile gelişmesini hedefleyen eğitim faaliyeti" olarak tanımlanmaktadır (Açak, 2005). En temel ifadeyle beden eğitimi "Hareket etmeyi öğrenmek" olarak tanımlanmaktadır. Burada belirtilen hareket etmeyi öğrenme ifadesi kişinin temel hareket yetilerini (sıçrama, koşma, atlama), jimnastik hareketlerini, bunun yanı sıra karada ve suda gerçekleştirilen sportif hareket yetilerini öğrenmesini ifade etmektedir (Nebioğlu, 2006).

Farklı bir tanıma göre beden eğitimi, takım olarak veya bireysel olarak yapılan, belirli bir plan ve program kapsamında sürdürülen, bedensel ve zihinsel ön hazırlık gerektiren, belirli bir amaca ilişkin hareketler bütünüdür. Devlet Planlama Teşkilatı beden eğitimi "İnsan bütünü meydana getiren bedensel, ruhsal ve zihinsel becerilerin bulunduğu yaş grubuna ve potansiyeline göre uygun bir şekilde geliştirilmesini, rekabet olmadan kapasiteye uygun verim seviyesine ulaşılmasını sağlayan eğitim faaliyetleri" şeklinde tanımlanmıştır (Çoban ve Ünveren, 2007).

Aras'a (2013) göre, beden eğitimi "bireyin sağlığını, kişilik oluşumunu ve moral verimliliğini arttırmayı hedefleyen, milli açıdan güçlü, ortak tutum ve duyguları benimseyen, yüksek bir insan varlığı ile doğrudan bağlantılı olan eğitim etkinliğidir. Zengin (2013) beden eğitimi kavramını "spor ve oyun etkinliklerinin eğitimi bir bütünlük kapsamında gerçekleştirilmiş olan fiziksel faaliyetlerden oluşan etkinlikler bütünü" şeklinde

tanımlamıştır. Hekim'e (2015) göre, beden eğitimi "bir takım kurallar bağlamında bireyin fiziksel, sosyal, zihinsel ve motorsal becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen, genellikle fiziksel faaliyetlerden oluşan eğitim faaliyetidir". Bu tanımdan da çıkarılacağı gibi beden eğitimi dersleri eğitim sistemi kapsamında öğrencilerin bedensel etkinliklerle öğrenmelerini sağlayan en önemli ders konumundadır. Açak (2005) tarafından beden eğitimi konusunda yapılan tanımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

Beden eğitimi: Spor ve oyun gibi bedensel faaliyetlerden oluşan, bireyin fiziksel faaliyetler yoluyla öğrenmesine katkıda bulunan hareketler bütünüdür.

Beden eğitimi: Bireyin ruhsal, fiziksel ve fikren gelişmesine katkıda bulunan, düşük yorgunluk ile yüksek bedensel verim elde edilmesini sağlayan, jimnastik, spor ve oyun faaliyetlerinden meydana gelen eğitim etkinlikleridir.

Beden eğitimi: Bireyin gerek fiziksel gerekse ruhsal bakımdan gelişimini destekleyen, bunları yaparken canlı bütünlüğünü muhafaza eden, bireyin kendisine ve topluma faydalı bir birey olarak yetişmesine katkıda bulunan fiziksel aktiviteler bütünüdür.

Beden eğitimi: Vücudun mevcut işlevsel ve yapısal özelliklerini geliştiren, eklem ve kaslar arasındaki gelişimi kontrollü bir şekilde sağlayan, insanların serbest zamanlarını değerlendirmelerine, bedensel gücün ekonomik bir şekilde biçimde kullanılmasına ve vücudun sistemli olarak hareket etmesine katkıda bulunan eğitim faaliyetleridir (Açak, 2005).

Beden eğitimi kavramı, sıklıkla spor kavramıyla aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Fakat spor kavramı ile beden eğitimi kavramı arasında bazı farklar bulunmaktadır. Beden eğitimi ile karşılaştırıldığında spor faaliyetlerinde kazanma amacı ön plandadır. Ayrıca spor fiziksel, teknik ve zihinsel olarak gayret gerektiren, izleyicilerde estetik kaygısı yaratan, biyomekanik, fizyoloji ve psikoloji gibi alanlarla iç içe olan bir olgudur (Çoban ve Ünveren, 2007). Beden eğitimi ve spor kavramları arasındaki belirgin farklılıklar Tablo 1'de gösterilmiştir (Heper vd., 2012).

Tablo 1. Beden Eğitimi ile Spor Arasındaki Farklar

Spor	Beden Eğitimi
Yarışmaya dayalıdır	Yarışma amacına dayalı bir etkinlik türü değildir
Bir reklam yapma aracı olarak kullanılmaktadır	Reklam aracı olarak yararlanılmamaktadır
Bir meslek grubudur	Meslek türü olarak değerlendirilmemektedir
Üretime katkı sağlamaktadır	Üretime katkısı bulunmamaktadır
Toplumsal yapı içerisinde uluslararası arası ilişkileri geliştirmektedir	Toplumlar arası ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamamaktadır
Bir izleme ve seyir aracıdır	İzleme ya da seyir aracı değildir
Politik ve siyasi bir araç olarak kullanılmaktadır	Siyasi bir araç olarak kullanılmamaktadır

Tablo 1'in devamı

Spor	Beden Eğitimi
Profesyonel bir uğraş olarak değerlendirilmektedir	Profesyonel bir uğraş olarak nitelendirilmemektedir
Hem eğitim hem de eğlence aracıdır	Hem eğitim hem de eğlence aracıdır
Serbest zamanları değerlendirme faaliyetidir	Serbest zamanları değerlendirme faaliyetidir
Hem teknik hem de bilimsel unsurları bulunmaktadır	Hem teknik hem de bilimsel unsurları bulunmaktadır
Zevk ve estetikdir	Zevk ve estetik yönü vardır
İnsanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır	İnsanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır

2. 2. 1. Beden Eğitimi Dersinin Amaçları

Bir ders olarak değerlendirildiğinde beden eğitiminin amaçları milli eğitim yönetmeliğinde belirtilmiştir. Bu bağlamda beden eğitimi dersinin esas amaçları şöyle ifade edilmektedir (Çoban ve Ünveren, 2007; Çöndü, 2004):

- Öğrencilerin mevcut gelişim nitelikleri göz önünde bulundurularak, onların kişisel ve toplumsal bakımdan mutlu, sağlıklı, iyi ahlaklı ve dengeli bir karakter sahibi, üretken, yaratıcı, yapıcı, milli değerleri ve demokratik ilkeleri benimsemiş birey olarak yetişmelerini sağlama,
- Öğrencilerin Atatürk ve diğer düşünürlerin beden eğitimine ilişkin söyledikleri sözleri açıklayabilme,
- Vücuttaki tüm organ ve sistemlerin kapasitelerine uygun şekilde geliştirilmesini ve güçlendirilmesini sağlama,
- Öğrencilerin iyi bir duruş alışkanlığı kazanmalarına katkıda bulunma,
- Kas ve sinir yapısının koordineli olarak çalışmasını sağlama,
- Öğrencilerin beden eğitimi ve spora dair temel bilgi, yetenek, davranış ve alışkanlıkları kazanmalarını sağlama,
- Öğrencilerin yeri geldiğinde müzik ya da ritim eşliğinde hareket yetisi sergileyebilme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin halk oyunlarına ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarına katkıda bulunma, ayrıca öğrencilerin halk oyunlarını uygulama noktasında istekli hale gelmelerine yardımcı olma,
- Kurtuluş günleriyle ulusal bayramların önemini kavrama, yapılan törenlere katılım noktasında öğrencilerin istekli olma düzeylerini artırma,
- Öğrencilere beden eğitimi ve sporun sağlık için yararlarını aşılama, böylece öğrencilere serbest zamanlarında beden eğitimi ve sportif faaliyetlere eğilim gösterme alışkanlığı edindirme,
- Öğrencilerin temel sağlık kuralları ile ilkyardım konusundaki davranış, bilgi, alışkanlık ve yetenek düzeylerini geliştirme,
- Öğrencilere doğayı sevmeyi aşılama, öğrencilere temiz hava ve güneşten yararlanma alışkanlığı kazandırma,
- Öğrencilerin beraber iş birliği yaparak çalışma yetilerinin gelişimini sağlama,
- Görev ve sorumluluk algısı olan, lidere uyan ve gerektiğinde liderlik yapma yetisine sahip olan bireyler yetiştirme,
- Öğrencilerin yerinde ve hızlı karar verebilme yetilerini geliştirme,
- Öğrencilerin özgüven yetilerini geliştirme,
- Öğrencilere dostluk içerisinde yarışma ve oynama yetisi kazandırma, bunun yanı sıra öğrencilere kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, haksızlık ve hileye karşı olma yetilerini kazandırma,
- Öğrencilere demokratik hayatın beraberinde getirdiği davranış ve alışkanlıkları kazandırma,

- Öğrencilerin toplumun birer bireyi olarak kamu kaynaklarını mümkün olduğu kadar iyi koruma ve kullanma yetilerini geliştirme,
- Öğrencilerin spor tesisleri ve ekipmanları konusundaki bilgi seviyelerini arttırma, gerektiğinde tesis ve ekipmanları kullanabilme yetileri kazandırma.

2. 2. 2. İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi

Çocukların temel hareket yetilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu bir ders olarak beden eğitimi eğitim sürecinin önemli bir dersi olarak nitelendirilmektedir. Özellikle ilköğretim döneminde geliştirilemeyen hareket kabiliyetlerinin ilerleyen dönemlerde geliştirilmesinin güç olduğu dikkate alındığında ilköğretim döneminde beden eğitimi ve spor dersinin öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Nebioğlu, 2006). İlköğretim dönemindeki çocuklar açısından beden eğitimi ve spor dersinin yararları şöyle sıralanmaktadır (Mengütay, 2005, s. 68):

- Temel bedensel hareket yetilerinden oluştuğu için beden eğitimi dersleri öğrencilerin gündelik hayatta ihtiyaç duydukları temel motorsal hareket yetilerinin gelişimine destek olmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde uygulanan hareket yetileri ile öğrencilerin beden ve alan farkındalıkları gelişim göstermektedir.
- Beden eğitimi dersleri sayesinde öğrencilerin lokomotor yetenekleri ile ince motor becerileri gelişmektedir.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde çeşitli hareket yetilerinin aynı anda öğretilmesi ile çocukların kombine hareketleri yapma becerileri artmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde aynı hareket yetilerinin birden fazla yinelenmesi ile çocuklar öğrendikleri hareket becerilerini pekiştirmekte ve hareketleri yapma konusunda ustalaşmaktadırlar.
- Beden eğitimi ve spora küçük yaşlardan itibaren ciddi düzeyde ilgi duyan bireyler ilerleyen dönemlerde de sporla ilgilenme konusunda istekli olmaktadır.
- Beden eğitimi ile sportif eylemlerine katılımı birlikte çocukların sağlıklı yaşam şekli alışkanlıklarını sergileme sıklıkları artmaktadır.
- Beden eğitimi dersi ve spor faaliyetleri ile çocukların hayal etme, yaratıcı düşünme ve düşünceyi bir noktada toplama becerileri gelişmektedir.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetleri çocukların diğer arkadaşlarına saygılı olma, işbirliği yapma, başarı hazzını tatma ve mağlubiyeti kabullenme yetilerini geliştirmektedir.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetleri çocukların motor gelişimlerini desteklemekte, bununla birlikte çocukların daha sağlıklı olmalarına katkıda bulunmaktadır.

İlkokulda beden eğitimi dersi ve spora yönelik esas ilkeler 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer verilen Türk Millî Eğitiminin Amaçları yönünde belirlenmiştir. Bu kanuna göre beden eğitimi dersi ve sportif faaliyetler programının dayandığı temel ilkeler şöyle sıralanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 50-55):

- Sportif faaliyetler ve beden eğitimi ders programı bedensel faaliyetler, spor ve oyun yoluyla öğrenme esasına göre tasarlanmıştır.
- Program tasarlanırken öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal niteliklerinin bir bütün olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir.

- Program öğrenci odaklı olup, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına olanak sunmaktadır.
- Öğretim programı süreç ağırlıklıdır.
- Öğretim programı gelişimsel bir sarmal yapıya sahiptir.
- Öğretim programı esnek bir yapıya sahiptir.
- Öğretim programı kapsamında mevcut tema ve konular istenilen kazanımlara ulaşmaya yardımcı olmaktadır.
- Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin eğitim aşamalarında çevre ve diğer bireylerin tecrübeleri önemli bir yer tutmaktadır.
- Beden eğitimi derslerinin öğrenme-öğretme ortamı bireysel, eşli ve grup çalışmalarından oluşan dengeli bir yapıya sahiptir.
- Beden eğitimi derslerinde mevcut uygulamalarda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri temeldir.
- Öğretim programında eleştirel ve yansıtıcı düşünme ile yaratıcılık seviyesini geliştirme ön plandadır.
- Öğretim programı kapsamında evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretim programında mevcut uygulamalarla öğrencilerin centilmence oyun ve mücadele algılarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.
- Öğretim programı öğretmenlerin özgürce hareket etmelerine uygun olarak hazırlanmıştır.
- Beden eğitimi derslerine tüm öğrencilerin katılımları esastır.
- Beden eğitimi derslerinde çevreye ve tabiata duyarlı olunması temeldir.
- Beden eğitimi ders faaliyetleri öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sunmaktadır.
- Beden eğitimi öğretim programının değerlendirme aşaması çok boyutlu olarak tasarlanmıştır.
- Beden eğitimi dersleri öğrencilere etkin ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir.

İlköğretim müfredatında mevcut beden eğitimi dersleri öğrencilerin bedensel faaliyetlere katılımlarını hedeflemekle beraber, söz konusu fiziksel faaliyetlerle öğrencilerin duygusal, fiziksel, bireysel, zihinsel ve sosyal boyutlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitim aşamasında öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi, beklenti, yaş grubu ve yöresel özellikleri gibi faktörler dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi dersleri öğrencilerin fiziksel niteliklerine ve yaşlarına uygun şekilde planlanmaktadır. Program yapısı dolayısıyla öğrencilere aktif yaşam alışkanlığı ve hareket yeterliliği aşılanmaktadır. Bunun yanı sıra beden eğitimi dersi ve spor faaliyetleriyle öğrencilerin sosyal ve düşünme yetileri ile öz-yönetim özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2013).

İlköğretimde yer alan beden eğitimi dersleri ile öğrencilerin sağlayacakları kazanımlar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2.maddesinde yer verilen Türk Millî Eğitiminin Amaçlarına göre belirlenmiştir. Bu kanunda belirtildiği gibi beden eğitimi dersi ile öğrencilerde gözlenmesi planlanan kazanımlar şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2013, s. 56-63):

- Öğrencilerin bazı fiziksel faaliyetlere ve spor dallarına özgü hareket yetileri gelişmektedir.
- Öğrenciler hareket ilkelerini ve kavramlarını gerek bedensel etkinlikler gerekse spor aracılığıyla öğrenmektedir.

- Öğrenciler beden eğitimi dersleri süresince kazandıkları hareket kabiliyetlerini ve taktiklerini farklı fiziksel etkinlikler ve sporda kullanmaktadır.
- Sağlıklı yaşama ilişkin bedensel etkinlik ile spor kavramlarını ilkeleriyle birlikte tanımlar.
- Sağlığını geliştirebilmek ve korumak adına fiziksel faaliyetlere ve spora düzenli bir şekilde katılır.
- Öğrenciler hem sporla ilgili hem de beden eğitimi dersi ile ilgili kültürel birikimlerimizin farkına varır.
- Öğrenciler spor etkinlikleri ve beden eğitimi dersi sayesinde öz yönetim ve denetleme yetilerini geliştirir.
- Öğrencilerin spor etkinlikleri ve beden eğitimi dersi sayesinde sosyal yetileri gelişir.
- Öğrencilerin spor etkinlikleri ve beden eğitimi dersi sayesinde düşünme yetileri gelişir.

2. 3. Öz Saygı Kavramı

Mruk (2006), özsaygıya dair yapılan tanımların genel olarak dört şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Buna göre birinci ve en temel tanımda benlik saygısı belirli bir davranış olarak ifade edilmiştir. İkinci tür tanımlamada ise farklılık ya da çelişki konusuna dikkat çekilmektedir. Şöyle ki; bireyin olmak istediği ideal benlikle gerçekte sahip olduğu algılanan benliği arasında farklılık veya çelişki vardır. Özsaygıya ilişkin tanımlamalarda üçüncü yol ise bireyin kendisine yönelttiği olumlu ya da olumsuz psikolojik tepkilerinden meydana gelmektedir. Son olarak özsaygı kişiliğin bir parçası olarak ifade edilmiştir (Munusturlar, 2014).

Öz saygısı yüksek bir birey, kendini değerli hisseder ve hayattaki problemlerle baş edebileceğine inanır. Kararlarına güvenir ve arkasında durur. Kendisi ve yetileri konusunda olumlu ve gerçekçi bir tutuma sahiptir. Olaylar olumsuz geliştiğinde, hatalarını kabullenebilir ve kendisini değerli hisseder. Diğer taraftan özsaygısı düşük olan bir birey, diğer bireylerin kararları ve tavsiyeleri paralelinde hareket etmeyi öğrenir, başkalarına bağımlı duruma gelir. Hata yapma korkusu fazladır ve bu, bireyin karar verme yetisini zayıflatır (Atsan, 2017). Bu durum yaş ilerledikçe azalma göstermektedir. Çünkü bireyin yaşı arttıkça benlik saygısı da gelişmektedir (Aktaş ve Erhan, 2015).

2. 3. 1. Spor ve Öz Saygı İlişkisi

Günümüze dek yapılan çalışmaların pek çoğunda, bireyin öz değerlerini tanımlayabilmesi için kendi yaşlıları ile karşılaştırıldığında, ilköğretim yaşlarından itibaren başlayan ve ergenlik döneminin sonlarına dek, gelişimsel bir süreç olduğu görülmektedir. Benlik saygısı ve sportif etkinliklerin arasındaki ilişki, bireyin söz konusu etkinliklere nasıl adapte olduğu ve bu adaptasyon neticesinde elde edilen tecrübelerin karakterini, kişiliğini ve yaşamını hangi yönde etkilediği ve bu sürecin kaynağını meydana getirmektedir. Spor

etkinlikleri ile bireyin kendini tanıması, benlik saygısının olumlu ya da olumsuz doğrultuda gelişimi ve yaşamının tamamını nasıl etkilediği ile ilişki kurulabilir (Özdemir, 2017).

Spora katılımın özsaygısı üstünde olumlu etkileri olduğu bilinmekle birlikte, literatürde yer alan çalışmalarda sedanter bireylerle kıyaslandığı zaman spor etkinliklerine katılan bireylerin özsaygılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocukluk çağından itibaren bireyin özsaygısının yükseltilmesi için spor etkinliklerine yönelmesi gerektiği belirtilmektedir (Karaman, Son, Bayazıt, Dinçer ve Çolak, 2012).

Literatürde mevcut olan araştırma verileri de spora katılımın özsaygı gelişimini desteklediğini, spor yapmayan bireyler ile kıyaslandığı zaman spor yapan bireylerin özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aksaray 2003; Boran, 2003; Çağlayan 2011).

2. 3. 2. Yüksek ve Düşük Öz Saygılı Bireylerin Özellikleri

Benlik saygısı düşük olan bir kişide yüksek oranda endişe, depresyon ve psikosomatik belirtilere rastlanır. Bunun yanı sıra, düşük olan benlik saygısının, bireyin kendi benliğini gerçekçi olarak hissetmesi ve değiştirilme gereksinimi duyulan şeyleri değiştirmek adına eyleme geçme becerisini negatif yönde etkiler (Kaner, 2002). Benlik saygısı düşük bir bireyin özgüveni de düşüktür. Bu bireyler diğer bireylere bağımlı yaşar, çekingendir, araştırmacı bir yapıya sahip değildir ve yaratıcılık ve otoriter yönleri daha zayıf olan kimselerdir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara kıyasla kendi hallerinden daha memnundurlar ve güçlü yönlerine, becerilerine ve pozitif yönlerine odaklanırlar (Baumeister ve Tice, 1985; Uyanık-Balat ve Akman, 2004). Olumlu benlik saygısına sahip olan kişilerde başarıya isteği, özgüven, iyimserlik, güçlükler karşısında yılmazlık gibi pozitif özellikler vardır (Üstündağ, Demir, Zengin ve Gül, 2007). Benlik saygısı yüksek düzeyde gelişmiş olan bireyin kendisini tamamen birey olarak kabullenmesi, kendine güvenmesi ve değer vermesi şeklinde tanımlanır. Benlik saygısı gelişmiş olan bir birey kendisini pozitif şekilde nitelendirir ve güçlü boyutlarına ilişkin kendini iyi hisseder. Özgüvenli birey zayıf olduğu konularda kendisini geliştirmeye odaklanır (Uyanık-Balat ve Akman, 2004'den akt., Tözün, 2010, s. 53).

2. 4. Karar Verme Kavramı

Karar verme, bireyin herhangi bir durum karşısında önünde bulunan alternatifler arasından kendisine en uygun düşen alternatifi tercih etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin ve Ehtiyar, 2010; Tatlıoğlu ve Deniz, 2011). İnsanların yaşamlarının her alanında verdikleri kararlar esasında onların özgür bilinçlerinin ve sorumluluklarının bir kanıtıdır. Bu

nedenle karar vermek hayatın ve insan olmanın bir gereğidir (Kıranlı ve İlğan, 2007). Çünkü karar verme olgusu insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Kıral, 2015).

Karar verme eylemi yalnızca insanlar tarafından değil beraberinde örgütler tarafından da sıkça uygulanmaktadır. Şayet kararı bir kişi veriyorsa kararın getirileri yalnızca bireyi ilgilendirmektedir. Ancak örgütsel bakımdan değerlendirildiğinde yöneticilerin verdikleri kararlar tüm örgütsel yapıyı, örgüt bünyesinde mevcut diğer kişi ve grupları da etkilemektedir (Çavuş, 2008). Alınacak etkin ve doğru kararlar, bilgilerin verimli ve sağlık olarak iyi bir zamanlama ile değerlendirilmesi ile yakından ilişkili olup, başarıyı da beraberinde getirmektedir (Mutlu ve Sarı, 2017).

İnsanlar gündelik yaşamda pek çok konuda birtakım kararlar vermektedir. İnsanların vermiş oldukları kararlar kapsam ve önemi açısından birbirinden farklı olsa bile ortak bir yapıya sahiptirler. Söz konusu ortak yapı, bireylerin her koşulda tercihlerini belirlemesi ve hangi alternatifin istenilen sonucu yaratmada en iyi yol olduğuna karar vermesidir. İnsanlar karar verme sürecinde doğru alternatifleri kullandıkları müddetçe mutlu olacak sonuçlar elde ederler (Çolakkadioğlu, 2012).

2. 4. 1. Karar Verme Süreci

Örgütsel yapı kapsamında yöneticilerin organizasyon bünyesinde karşılaşılan problemleri çözmek için gerçekleştirdikleri karar vermeye dair işlem ve eylemlerdir (Temur, 2012). Bilimsel anlamda yapılan çalışmalarda karar verme sürecinin farklı aşamalardan meydana geldiği ifade edilmiştir. Bilimsel metotların karar verme aşamalarında kullanılabileceğine ilişkin ilk çalışmaları J. Dewey ortaya atmıştır. Söz konusu çalışmalarda karar verme aşamasının problemin algılanması, probleme ilişkin bilgilerin elde edilmesi, bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçenek ve alternatiflerin irdelenmesi basamaklarından oluştuğu ifade edilmiştir (Semerci, 2000).

Bayraktaroğlu ve Demir'e (2011) göre, karar verme süreci; herhangi bir bireyin herhangi bir durumla ya da problemle ilgili nasıl davranması gerektiği konusunda analitik bir tarzda düşündükten ve ilgili seçenekleri fırsatları ve dezavantajları açısından tarttıktan sonra, kendisi bakımından en optimum uygulanabilirliğe ve faydaya sahip olan seçeneği tercih etme sürecidir. Bu açıdan karar, bu sürecin sonucu olmaktadır.

Genellikle karar verme sürecinde planlamanın, amaçların, hedeflerin ve tasarlanan stratejilerin, belirli bir sistem içerisinde bütünleştirilerek algılanması gerekmektedir (Daşdemir ve Güngör, 2002). Karar verme süreci insanların bireysel olarak karşılaştıkları durumlara dair verdikleri tepkilerin yanında, örgütsel bakımdan da yöneticilerin en çok dikkatlerini çeken konuların başında gelmektedir. Zira karar verme süreci ilk etapta çok

boyutlu düşünme olmak üzere, olasılıkları hesaplamayı, karardan etkilenme ihtimali olan kişilerin durumlarını ve örgütsel bakımdan değerlendirildiğinde gruptaki kişilerin fikirlerini dikkate almayı gerektirmektedir (Kıranlı ve İlğan, 2007). Karar verme sürecinin bir takım özellikleri vardır. Bu özellikleri şöyle sıralamak mümkündür (Koçoğlu, 2010):

- Psikolojik ve maddi yönlerinin zor olması,
- Maddi yükü bulunması,
- Rasyonellik ve etkinliğe dayanması,
- Minimum serbestlik ve yetkinliğe dayanması,
- Geleceği öngörme kaygısı taşıması, dolayısıyla geleceğe yönelik olması,
- Belirli bir süreç içerisinde sonuçlanma zorunluluğu olması,
- Belirli bir plan çerçevesinde gerçekleşmesi ve ileride karşılaşılabilecek sonuçları görebilme becerisine dayanması,
- Alternatif bazı harcamaları yaratması,
- Herhangi bir problemi çözme aşamaları ve süreçleri niteliğinde olması

Karar verme süreci gerek bireysel gerekse örgütsel bakımdan stratejik bir önem taşımaktadır. Nitekim karar verme aşamasında kararı verecek bireylerin doğru işlemler yapmaları, karar verme aşamasını doğru idare etmeleri ve karar verme eyleminin başarılı olması verilen kararın doğruluğunu arttırmaktadır (Çavuş, 2008). Karar verme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için mutlaka bireyin doğru karar verecek gücü kendisinde bulması gerekmektedir (Yılmaz ve Altınok, 2010).

Karar verme süreci karar vericiler bakımından son derece sıkıntılı bir süreçtir. Zira karar verme sürecinde insanlar sürekli olarak problemi algılamak ve içinde yer aldığı şartlar dâhilinde problemleri çözmek için uğraşırlar. Bu durum bazen karar vericilerin süreçlere karşı çıkmalarına sebep olabilir. Nitekim karar verme süreçleri karar vericilerin aktif olmalarını gerektirmektedir. Karar vericilerin karşılaştıkları zorluklar, süreç içerisinde mevcut bazı mekanizmalar ve diğer dışsal faktörler karar vericilerde enerji kaybına ve bıkkınlığa sebep olabilir. Karar vericilerin enerjilerini tüketen ve mücadele duygularını sarsan bu unsurlar bazen karar vericinin kendi bireysel niteliklerinden bazen de örgütsel faktörlerden kaynaklanmaktadır (Aydın, 2008).

Aile, akran baskısı, stres, motivasyon, önyargı, problem çözme becerisi, bellek, sezgi, duygu, bilgiyi kodlama, bağımlılık ve kişilik özellikleri gibi faktörlerin karar verme sürecine etki ettiği dikkati çekmektedir. Karar verme, ergenlik dönemine girmiş bireyler için kimlik gelişiminin dikkat çeken bir unsuru iken, ilkökul öğrencilerinin, geleceğe dair kararlarında fantastik (meslek seçimi vb.) bir özelliğe sahiptir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler, gündelik hayatlarının sorun çözme aşamalarına karar verme tekniklerinden faydalanmaktadırlar. Bu kararlarının sonuçları genellikle cezadan kaçma, ödül kazanma

sürecine hizmet sağlamaktadır. Çocuk yaşlardan itibaren verilen etkin kararlar, kişinin erişkinlik ve ergenlik dönemleri adına önemli bir zemin yaratmaktadır (Aktaş, 2016).

2. 4. 2. Karar Verme Stratejileri

Karar verme kavramı insanların karşılaştıkları durumlar karşısında önlerinde bulunan tercihleri değerlendirme süreci olmakla beraber (Adair, 2017), insanlar söz konusu tercih sürecinde bazı karar verme stratejilerinden faydalanmaktadır (Temur, 2012). İnsanların karar verme stratejilerini kullanmadan önce aşağıdaki sorulara yanıt aramaları gerekmektedir (Dawson, 1995):

- Ortada duran problem ya da durum birtakım kararlar almayı gerekli kılan bir durum mudur?
- Ortada duran probleme esasında bir fırsat gözüyle de bakılabilir mi?
- Ortada duran problemin çözülmesinde kullanılabilecek bir yol, yöntem veya rehber var mıdır?
- Alınması gereken karar hangi gruba girmektedir?
- Ortada duran problem gerçekçi bir problem midir? Yoksa problem hayali midir?
- Ortada parayı mı yoksa kişiyi mi ilgilendiren bir problem vardır?
- Verilecek olan kararlara ilişkin olarak hiçbir girişimde bulunulmazsa hangi sonuçlar ortaya çıkacaktır?
- Ortada duran sorun benzersiz bir özelliğe sahip midir?

Literatürde karar verme stratejilerinin farklı sınıflara ve alt gruplara ayrıldığı dikkati çekmektedir. Bazı karar verme yöntemlerinin farklı isimler altında ancak aynı anlamlarda aktarıldığı da bilinmektedir. Literatür kapsamında yer alan bilgiler paralelinde insanlar ve örgütler tarafından sıkça kullanılan karar verme yöntemlerini şöyle sıralamak mümkündür:

Düşüncesizce karar vermek: Verilecek olan kararın getirilerini çok fazla irdelemeden kararı uygulamak anlamına gelmektedir. Bu karar verme modelinde karar verici “önce kararı vereyim, gerisini sonra düşünürüm” şeklinde bir psikolojik yapıyla karar verme eylemini gerçekleştirir.

Mücadele ederek karar vermek: Bu karar verme modelinde karar verici öncelikli olarak problemi tespit eder ve problemin her açısını analiz eder. Probleme ilişkin yeterli bilgiyi sağlamaya çalışır ve kafasında belirlediği seçenekleri en iyi şekilde kullanmaya çalışır. Bu karar verme modelini kullanan bireylerin karşı karşıya kalacakları en önemli problem zamanla geliştirmeye çalıştıkları seçenekler arasında kaybolup kararı sağlıklı verememeleridir (Temur, 2012).

Planlı karar vermek: Bu karar verme modelinde karar vericiler gerek duyguları gerekse mantıkları ile birlikte hareket etmeye çalışırlar. Bu karar verme modelini kullanan

bireylerde “ben kaderimin kaptanıyım, geleceğimden de ben sorumluyum” düşüncesi hakimdir (Temur, 2012).

Çok ölçütlü karar verme: Çok ölçütlü karar verme de ilk olarak karar verici tüm seçenekleri dikkate alır. Daha sonra seçenekleri kendi düşüncesi ekseninde ve başarılı olma potansiyeline göre sınıflandırır. Son süreçte ise hangi alternatifi uygulayacağına karar verir. Son kararı vermeden önce de mutlaka seçenekler arasındaki karşılaştırmadan faydalanır (Temur, 2012).

Çok amaçlı karar verme: Bu karar verme biçimini kullanan bireylerin verecekleri karar ile birden çok amacı gerçekleştirme düşünceleri vardır. Çok amaçlı karar verme de karar verici sürecin, kaynakların, çevrenin ve diğer etkenlerin oluşturduğu kısıtlılıkları göz önünde bulundurarak hareket eder (Ofloğlu, Büyükyılmaz ve Koltan, 2006).

Kararsız karar verme: Bu karar verme modelini kullanan bireyler verdikleri kararlardan pek memnun olmazlar. Dolayısıyla sürekli yeni kararlar alma eğilimi içerisinde olurlar ve başkalarının fikirlerinin de sürekli etkisi altındadırlar (Ofloğlu vd., 2006).

Kendi başına (bağımsız) karar verme: Bu karar verme modelini kullanan bireyler kendi özerkliklerini kazanmış kişilerdir. Ayrıca bu modelde, belirli bir konuya ilişkin karar verilmesi gerekiyorsa kendi başlarına karar verecek motivasyona her zaman sahiptirler (Acat ve Dereli, 2012).

Mantıklı karar verme: Bu karar verme modelini kullanan bireyler alternatifler konusunda bilgi toplayarak karar verme sürecini başlatırlar. Daha sonra seçeneklerin mevcut nitelikleri kapsamında seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını dikkate alarak karar verirler (Acat ve Dereli, 2012).

İçtepisel karar verme: Bu karar verme modeli genel olarak kararlara duygusal yaklaşmayı içermektedir. İçtepisel karar verme modelini kullanan kişiler içlerinden geldikleri gibi karar verirler. Dolayısıyla bu stili kullanan bireyler seçenekler konusunda yeterli değerlendirmeyi yapmazlar (Acat ve Dereli, 2012).

2. 4. 3. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler

Verilen kararlar eski bir tutumu ve geleceğe ilişkin sonuçları yansıtmaktadır. Dolayısıyla karar verme, farklı süreçlerden meydana gelen bir yapıya sahiptir. Karar verme, mevcut alternatif seçeneklerden bilinçli ve rasyonel bir biçimde bulunma evresi şeklinde değerlendirilse de, bu evreyi mantıksal düzenlemelerin haricinde bazı unsurlar etkilemektedir. Özellikle örgüt içerisinde, karar verme süreçleri karar vericiler, örgütün içerisinde yer aldığı şartlar, zaman ve kararı uygulayacak bireyler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Koçoğlu, 2010).

Karar vermeyi etkileyen unsurların başında insanların sahip oldukları kişilik özellikleri gelmektedir. Bazı bireyler bilişsel yanları diğer bireylerden zayıf olduğundan ortada duran problemi anlamakta güçlük yaşarlar. Bu durum verilecek olan kararın neticesini doğrudan etkilemektedir. Zira karar verme eylemleri ortaya bir sorun çıkmasıyla uygulanmaya başlanır. Ayrıca karar verme eylemi bir grubun fikri alınarak verilecek ise karar vericilerin grupta yer alan diğer bireylerle iletişimi ve etkileşimi de karar verme tutumunu ve kararın sonuçlarını etkileyebilmektedir (Aydın, 2008).

Zaman unsuru, bireylerin karar verme yaklaşımlarını ciddi ölçüde etkilemektedir. Bireylerin belirli bir konu hakkında etkili karar verebilmeleri problemi çözmek için yeterli zamana sahip olmaları ile olanaklıdır. Şayet kişinin alacağı karar hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir karar ise, en uygun kararı bulabilmek için gereksinim duyulan zamanı kullanmak gerekir. Zira kararı vermek için yeterli zamanın olmaması kararın sağlıklı bir karar olma ihtimalini azaltmaktadır. Problemin çabukluğuna göre alınan karar için ayrılan süre kısa veya yetersiz olabilir. Kişinin verdiği kararın ya da karar sürecinin bir maddi maliyeti olması verilen kararları etkiler. Kimi durumlarda karar sürecinin maddi külfetleri olması karar vericileri daha basit eylemlere ve kolay alternatiflere yönelmeye zorlamaktadır (Can, 2009).

Karar vericinin yaşı da karar verme tutumunu etkileyen bir faktördür (Yaşar, 2016). Literatürde mevcut araştırma sonuçları da yaş faktörünün karar verme üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Mutlu, Kaytez ve Kadan, 2017; Keskin-Yüceloğlu, 2016). Yaşı büyük olan karar vericiler daha önce karşı karşıya kaldıkları durumlarla ilgili olarak alınan kararlarda, iki karar seçeneğinin muhtemel yararlarını bir diğerine göre, genç bireylere kıyasla aktif hafızada daha fazla karşılaştırabilmektedir. Bu durum, karmaşık alternatifler arasından en iyi alternatifi tercih etme olasılığını yaşı büyük kişiler lehine arttırmaktadır. Bunun yanı sıra kararlar basit veya kapsadığı konular iki yaş grubuna eşit uzaklıkta olduğu zaman, yaşı büyük kişilerin en iyi tercihi yapma olasılıkları azalmaktadır (Can, 2009).

Eğitim düzeyi de insanların karar vermelerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Genellikle eğitim karar verme sürecinde analitik yöntemlerden faydalanmaya daha eğimli olmayı çağırır. Bu nedenle eğitim düzeyinin artması da görev süresi uzunluğun da olduğu gibi analitik ve rasyonel karar verme yönetimini kullanma yönelimini artıracığı beklentisini doğurur (Yaşar, 2016). Karar vermeyi etkileyen diğer bir faktör cinsiyettir. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinde erteleyici, kaçınan ve dikkatli karar verme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği, ancak öğrencilerde panik karar verme stratejisinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin panik karar verme stratejisini erkeklerden daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Can, 2009).

Karar verme davranışına etki eden diğer önemli bir etken karar vericilerin sayılarıdır. Kararlar kimi zaman bir kişi tarafından değil, birden çok kişinin içinde yer aldığı bir yapı tarafından da verilmektedir. Karar vericilerin sayısının fazla olması genel olarak kararın doğru uygulanması, kararın sonuçlarının önemli oranda olumlu yönde olması ve hızlı karar verilebilmesi bakımından önemlidir. Ancak grupla verilen kararlar ile karşılaştırıldığında bireysel olarak verilen kararlar genel olarak daha hızlı işleme konulmakta ve sonuçlar daha kısa sürede elde edilmektedir. Dolayısıyla grupla verilen kararlarda kimi zaman karar süresinin uzun olması söz konusudur. Bunun yanı sıra grupla verilen kararlardan birden çok görüş göz önünde bulundurularak karar verilmesi bazen tek, net ve doğru bir karar verilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2008).

Örgütsel bakımdan değerlendirildiğinde karar verme davranışını etkileyen bir takım faktörler bireysel karar vermeyi etkileyen faktörler ile paralellik göstermektedir. Buna karşılık bazı faktörlerin yalnızca örgütlerde karar verme tutumunu etkilediği ifade edilebilir. Genellikle örgütlerde karar verme tutumunu etkileyen etkenleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Aydın, 2008):

- Karar verme süreçlerinin karmaşık bir yapıya sahip olması ve işgörenler tarafından yeterli düzeyde anlaşılabilmesi,
- Karar verme sürecinde elde edilen bilgilerin yetersizliği ve tüm sorunları belirlemede eksik kalması,
- Özellikle resmi kurumlarda kamusal ilkesinin karar vermeyi oldukça güç ve karmaşık yapıya büründürmesi,
- Kamu yönetiminde resmi sır ve gizlilik ilkelerinin yer alması,
- Örgütlerin kendi organizasyon yapıları haricindeki diğer örgütlere yüksek düzeyde bağımlı olması,
- Örgütsel ve yasal kuralların hem çok fazla hem de katı olması,
- Karar aşamalarına politik baskıların dâhil edilmesi,
- Araştırma ve ön inceleme faaliyetlerinin yetersiz ve verimsiz olması,
- Eski kural veya uygulamalara yönetimleri aşırı bağımlı olması,
- Örgüt kapsamında yetki ve sorumluluk konularında yaşanan dengesizlikler veya belirsizlikler,
- Katı bir merkeziyetçi yapıya sahip olunması,
- Bürokratik yapının hantal olması ve örgütlerin hiyerarşik bir yapıda bulunması,
- Örgüt bünyesinde ihtiyaç fazlası ve verimsiz personel bulundurulması,
- İletişim konusundaki yetersizlikler ve problemler,

- Karar verme süreçlerinde astların gerekli olan katılımlarının sağlanmaması,
- Örgüt yönetimlerince belirlenmiş ve sınırları çizilmiş olan hedeflerin anlaşılır ve ölçülebilir olmaması,
- Performans ölçütünün belirsiz olması,
- Ödül ve külfet dengesinin bulunmaması,
- Resmi kurumlarda çalışan yöneticilerinin politik atamalar nedeniyle sık sık yer değiştirmesi,
- Çalışanların uzmanlık bilgilerinden yeteri kadar faydalanılmaması,
- Örgüt dışında yer alan çıkar gruplarının baskısı ve bütçelerinin ödenek yöntemi ile tespit edilmesi neticesinde karar ölçütü olarak ekonomik olma kuralının benimsenmemesi.

2. 4. 4. Sporda Karar Verme

Sporda karar vermenin alışlageldik bir modelinin olmamasına karşın, genellikle bazı tipik özelliklerinden bahsedilebilir. Sporda karar vermenin en önemli özelliği doğal olmasıdır. Kesinlik içeren çok sayıda görevle birlikte oyuncunun karşılaşma sırasında potansiyel seçenek sayısı oldukça geniştir. Örneğin; bir basketbolcu salona çıktığında yaratıcılığını, kararlarını ve sorumluluğunu özgür bir şekilde kullanmak isteğiyle, bu seçenekleri daha önce öğrendiği ezber reçetelere göre eyleme dönüştüremez, tersine, oyun içerisinde gelişen spontane ve daha önce hazırlanılmamış durumlarla karşılaştığında ani kararlar almak durumundadır (Johnson, 2006).

Bir diğer önem teşkil eden unsur ise spor müsabakası sırasında alınan kararların önemli bir kısmının dinamik olma zorunluluğudur. Yani bir spor müsabakası zamanla da değişim gösterebilen dış dinamikleri içerisinde barındırır. Bu dinamik yapı dolayısıyla sporcu bireyin bilgi oluşturma becerisine gereksinim duyar. Kişinin karşılaşma sırasında karşılaştığı dinamik durumlar (ya da dinamik durum) karmaşık olmakla birlikte zaman zaman alakasız bilgilere de ihtiyaç duyabilir ya da kişinin kullanması gerekli bir takım bilgiler karşılaşma sırasında çeşitli engellemeler dolayısıyla kullanılmaktan vazgeçilerek daha farklı bilgi ve becerilere yönelmeye ihtiyaç duyar (Johnson, 2006).

Son olarak spor faaliyetlerindeki alınan kararlar açık tutumlar şeklinde ve yüksek düzeyde kısa zamanda verilmesi gereken kararlar olduğu için baskı hissettirmektedir. Bu özellik spor müsabakalarında sporcunun karar aşamasının dinamik yapısıyla ilişkilidir. Sporcularca sergilenen birçok davranış oyun olarak açıkça ortaya konulur (Johnson, 2006). Aynı zamanda farklı spor kulvarlarına göre karar aşaması zaman kısıtlamaları çeşitlilik sergileyebilir. Yelken, golf vb. spor dallarında zaman kısıtlaması yokken, takım

oyunları, dövüş sporları ve top oyunlarında karar aşaması zaman kısıtlı olabilir (Seiller, 1997).

2. 5. Problem Çözme Kavramı

Birey hayatı süresince aile, iş ve toplumsal ortamı ile alakalı zorluklarla karşı karşıyadır. Sorunların giderilebilmesi, hayatta karşılaşılan bir takım güçlüklerin üstesinden gelinebilmesi ile mümkündür. Kişi birtakım güçlüklerin üstesinden gelebildiği müddetçe yaşamda başarıyı yakalayabilir. Problem çözebilme yetisi, bireyin çevresiyle mücadele etmesinde en önemli niteliklerinden birisidir. Bunun yanı sıra problem çözme becerisi kişinin toplumsal uyumunu ve gündelik yaşamda ulaştığı başarısını olumlu olarak etkilemektedir (Açıkgöz ve Tetik, 2013). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde problem "bir kişinin hedeflediği noktaya varabilmek için elde ettiği kazanımlarının karşısında duran engel" olarak ifade edilmektedir (Özkahraman ve Yıldırım, 2011). Aksoy (2003) ise problemin tanımını, "bir kişinin hedeflediği amacına gitmek adına var olan kazanımlarına engel oluşturan unsur" olarak açıklamıştır.

İnsanlar karşılaştıkları problemler ile mücadelede problem çözme yöntemlerine başvurmaktadır. Kavramsal olarak değerlendirildiğinde sorun giderebilme "bir hedef kontekstinde, sonucu öncesinden sezilemeyen bir olayda, bir soruna çözüm düşünmek için geçmiş bilgi ve tecrübelerin ve araştırma süreci sonunda elde edilen bilgilerin harmanlayarak kullanılmasıyla bu kontekste yerinde araç gereç ve olayların çözümlenerek doğru sonuç için uygulanmasını da içinde barındıran kapsamlı, zihinsel ve sistematik bir süreç" olarak belirtilmektedir (Falyalı, 2015). Farklı bir ifadeye göre problem çözme "problem çözümü bir problemi çözerken yaşadığı deneyimlerden edinilmiş olan tecrübelerin kolaylıkla hayata geçirilmesinin yanı sıra yeni çözüm metotları bulabilme" olarak açıklanmaktadır (Gürbüz, 2014). Sorun çözme yaklaşımları insan hayatını pek çok açıdan etkilemektedir (Pala ve Soylu, 2018). Problemlerle mücadele etmede, bireyin problemlerle karşılaşma becerisi, kendini bilişsel olarak nitelendirmesine ve önemli oranda probleme konsantre olabilmesine bağlıdır (Uğur, 2017).

Sorunlar karşısında kişiler farklı tepkiler verebilmektedirler. Sorun için etkili bir çözüm yönetimi bulmak, farklı bir tanımla problemle alakalı karar vermektense ziyade problemi görmemezlikten gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözüme ulaştırılmasını ümit etmek, bir başkasının adına söz konusu problemin çözülebileceğini düşünmek, karar verme evresini ötelemek, sorumluluklarını başkasının üzerine atmak gibi birtakım tekniklerin tecrübe edildiği bilinmektedir (Gürbüz, 2014). Sorun çözme, hayatın karşı konulamaz gerçeklerinden biridir. Sosyal yaşantıda hemen hemen her gün çeşitli yoğunluk ve konuda problemlerle karşılaşmak muhtemeldir. Problemler genellikle

kişiler için esasında stres kaynağıdır. Sorunların varlığı kadar kişilerin problemlerle başa çıkma şekilleri de sorun yaratabilmektedir. Dolayısıyla problemlerle başa çıkma biçimi ve verilen tepkiler de bulunduğu sorunların varlığı kadar sorun teşkil etmektedir (Çekici, 2009).

Sorun giderebilme bir hedefe ulaşmak için şahsın karşısına çıkan zorlukları aşma süreci, sürekli olarak geliştirilmesi gereksinimi duyulan bir beceridir. Zaman, emek, enerji ve alıştırma isteyen bir uğraştır. Sorun çözme; karmaşık, kapsamlı ve sorundan soruna değişkenlik gösteren bir süreçtir. Bu konuya yönelik yapılmış birçok araştırmada sorun çözme yaklaşımının zamana ve duruma göre değişiklik ifade ettiğini sergiler. Sorun çözen bir kişinin de davranışı ve sergilediği yöntemi, sorundan soruna değiştirmesi muhtemeldir. Davranış; sorundan soruna ve kişiden kişiye dikkat çeken bir yöntemle de olsa, sorun çözme işleminin son derece ortak ve kesinleşmiş gibi değerlendirilen temel yönleri vardır (Çetinkale, 2006).

2. 5. 1. Problem Çözme Süreci

Problem çözebilmenin ilk şartı, problemi ortaya çıkaran sorunları iyi bir biçimde belirlemekten geçmektedir. Sorun giderebilme süreci, problemi fark etme ile başlar. Sonrasındaysa probleme dair veriler toplanır, var olan kaynaklar inceleme metoduna gidilerek çeşitli veriler hazırlanır. Sorun giderici, sağladığı bilgilerle göre çeşitli hipotezler ortaya koyarak bu hipotezler arasında seçim yapar. Sonrasındaysa en etkili çözüm alternatifinin hangisi olduğunun kararına vararak nihai sonuca yani problemin giderilmesine varır (Ünsal ve Ergin, 2011). İyi çözümlenmiş sorunlarda (bir ürün için kampanyalı fiyat hesaplamak gibi) genel olarak doğru bir sonuç alabilmek için izlenecek yol daha net ve açıktır. Günlük hayata sıkça karşılaştığımız zayıf olarak tanımlanan problemlerdeyse (kişiler arası problemleri giderebilmek gibi) herkesin görüş birliğinde olduğu açık ve net olarak doğru bir yöntem yoktur ve sonuca giden yol genellikle belirsiz olmasının yanı sıra önemli ölçüde kişiden kişiye değişiklik sergilemektedir. Sorun giderebilme sürecine motive olan araştırmacılar bu sürecin bir takım aşamaları barındırdığını belirterek bu aşamaları tanımlamaya çalışmışlardır (Pala ve Soylu, 2018).

2. 5. 2. Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözme süreci bazı aşamalardan meydana gelmekte olup, literatürde sorun çözmenin esas aşamaları aşağıda sıralanmaktadır:

Problemin tanımlanması: Kişilerin sorunların çözümüne ulaşabilmek adına bazı teknikler yaratmasından daha önce ihtiyaç duyulan sorunları kavramaları ve gerçek

anlamda nihai sonuca ulaştırmaları gereken faydanın ne olduğunu kavrayabilmeleridir. Bu aşamaların gerçekleştirilebilmesi eleştirel dűřünme becerilerinden yorumlama ve analiz edebilmeyi desteklemektedir. Çünkü analiz etme de mevcut önemli tanımlar: fikirlerin değerlendirilmesi, tartişmaların meydana getirilmesi, tartişmaları analiz etme; yorumlamada faydalanılan birtakım alt tanımlar kategorizasyon, önemlilik seviyesini çözme ve anlamı kesinleştirmedir. Sorunlarda mevcut çelişkili değerlerin ele alınması, sorunu giderebilme öneminin bilincine ulaşılması ve problemin tam anlamıyla ortaya konulması eleştirel dűřünme yöntemlerinden yorum yapma ve analiz etmeyle ilişkilendirilmektedir (Türnüklü ve Yeřildere, 2014). Yařar'a (2016) göre, problem modelinin tanımlanması irdelenecek olan sorun havuzunun küçülmesini sağlamaktadır. İyi geliştirilmiş sorun tablosuna sahip olmayan bireyler, genel sorun çözme tekniklerine güvenmek ve bu metotları uygulamak durumunda kalırlar.

Sorun özme yetisinde başarı, öncelikle problemin doğru olarak algılanmasıyla alakalıdır. Problemin doğru anlaşılmasının yanı sıra problematik konuya ilişkin gerekli deneyime sahip olunmalı ve güçlükle ortadan kaldıracadığ dűřünölen bir takım hal ve hareketlerin türleriyle özömlenmeli ve en yararlı sonuca ulaştıracadığ değerlendirilen seçeneklerden yol izlenmelidir. Mevcut alternatifler uygulamaya sokularak değerlendirilmesi gerçekleştirildikten sonra başarı elde edilmişse o yönde devam edilirken, aksi bir durum söz konusuyla diğer başka seçenek uygulamaya konulur (şahin, 2004).

Verilerin toplanması: Problem algılandıktan sonra verilerin elde edilmesi ihtiyacı duyulur. Buna uyumlu kaynaklar taranmalı ve onlardan ihtiyaç durumunda yararlanılmalıdır. Bilgi sağladığça kişinin problem hakkında önemli sorunları daha iyi algılanmasına katkısı olarak yeni bilgi, fikir ve anlayişlar gelişecektir (ınar, 2016).

Verileri analiz etme: Öđrencilerin problemin çözümüne varmak adına bazı yöntemler geliştirmeden ziyade söz konusu problemleri algılamaları ve ciddi manada özöme ulaştırmaları gerekenin neler olması bilincine varmiş olmaları gerekmektedir. Bu aşamaların gerçekleşmesi, eleştiren dűřünce yeteneklerinden araştırma ve yorumlamayı desteklemektedir. Zira analiz etmede kullanılan önemli terimler; görüşleri değerlendirme, tartişmaları sonuca bağlama; yorumlamadaki önem arz eden alt terimleri kategorize etme, önem düzeyini çözüm ve anlamını açıklığa çıkarmadır. Sorunlarda var olan çelişkili durumların ele alınması sorunu sonuca varmanın öneminin kavranması ve problemin açıklığa kavuşması eleştirel dűřünme özömlerlerinden analiz edebilme ve yorum yapabilme ile kesişmektedir (Türnüklü ve Yeřildere, 2005).

özüm metotları geliştirme: Bir sorunun giderebilmesi için bütün seçeneklerin irdelenmesi aşamasıdır. Sorunun giderilme süreci aşamasında en fazla yaratıcılık gerektiren kısımdır. Seçeneklerin oluşturulması hedef odaklı olmasından dolayı seçim

yapmayı zorunlu kılar (Adair, 2000). Çözüm üretebilme döneminde geçmiş deneyimler, literatürdeki kaynakların taranması, konuyla alakalı çalıştaylara katılım sağlanması, diğer bireylerin deneyimlerinden faydalanma ve beyin fırtınası gerçekleştirilebilir (Çınar, 2016).

Karar verme: Kuzgun'a (1992) göre karar süreci bir zorluğu yenmek için herhangi bir alternatife yönelmektir ve mevcut durum sorun çözme aşamasının en zaruri bölümlerini meydana getirmektedir. Karar verme evresinin hedefi, kişinin kararı sebebiyle tatmin olabilme ihtimalini arttıracak tutumlar sergilemesine destek sağlayabilmektir. Karar alma olasılıkları inceleme ve sonuçları tahmin edebilme gibi özel davranışları kapsamaktadır (Çınar, 2016).

Kararı uygulamaya koyma: Sorunu giderebilmeyi sağlayan bireyler, kararlarındaki seçeneklerin sonuçlarını tahmin ederek, araştırarak ve eyleme geçirerek deneyim kazanabilmeli ve sonuçlarını tahmin edebilmelidir. Bu aşamada sorunların çözümünde sarf edilen emek bazen ne yapılması gerektiğinden çok ne yapılmaması gerektiğini de gösterebilmektedir (Çınar, 2016).

Çözümü değerlendirme: Sonucu araştırmak ve metodu çeşitli problemler üzerinde uygulama, sorunu çözme sürecinin farklı yollarıdır. Bu sürecin hedefi kişinin verileri ele alarak yeni matematiksel fikir alışverişlerinde bulunmasına olanak sunmaktadır. Bu basamakta tesir edebilecek eleştirel düşünme bütünlüğü, açıklamadır. Açıklama, kişinin fikir yürütme durumunun ve sürecinin verilmesidir. Bu konuda dikkat edilmesi gerekli alt terimler, sonuçları ifade etme eyleme dönüştürülmesi gereken yolların doğruluğunu açığa çıkarma ve tartışma başlıklarını sunmadır (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Sorun giderebilme bir süreç olduğundan dolayı sorunların çözülmesi sürecinin son aşamasında kullanılan yöntemin, yanı sıra sorunun çözülme seviyesinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Gelbal, 1991).

2. 5. 3. Problem Çözme Becerisinin Önemi

Problem çözebilme yetisi eleştirel düşünme becerisinin bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Abaan ve Altıntoprak, 2005). Bunun yanı sıra problem çözebilme öğrenim süresince en dikkat çekici adımlardan bir tanesidir. Problem çözebilme süresince başarı elde edebilmenin en iyi yöntemlerinden bir tanesiyse sorun çözebilme prensiplerini etkili şekilde kullanabilmektedir (Çalışkan, Sezgin, Selçuk, Erol ve Mustafa, 2006).

Kişinin hayatı boyunca karşılaştığı sorunları çözme yetisi oranı, bağımsız şekilde yaşamını devam ettirebilmek ve başarılı olarak ihtiyarlaması için oldukça etkili sonuçlara sahiptir. Böylelikle, bireyin yaşamının önemli bir boyutunu etkileyen ve psikolojinin çeşitli dallarında dikkat çekici bir terim olarak ifade edilen sorun giderebilme performansına katkı sağlayan değişkenlerin belirlenmesi ve sorun giderebilme verimliliklerinin kişinin

yaşamında ne gibi sonuçlara yol açtığıнын bilinmesi oldukça önem arz etmektedir (Soylu ve Pala, 2018).

2. 5. 4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Gündelik hayatta bazı sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır ve bu sorunların üstesinden gelebilmek adına birtakım problem çözme yöntemleri denenmektedir. Öyle ki, kişilerin zamanlarının ve enerjilerinin önemli bir kısmını sorun giderebilme ve karar alma süreçlerine sarf eder. Genellikle bu süreçler aynı anlama gelebilmektedir (Korkut, 2004). Sorun giderebilme, içinde bulunan durumla hedeflenen nokta arasındaki boşluğun (yaşananla yaşanması gereken durum arasındaki değişiklik) anlaşıldığı ve bunun sebep olduğu stresi ortadan kaldırmayı amaçlayan uğraşları kapsayan davranışsal ve bilişsel bir süreçtir (Öğülmüş, 2006'dan akt., Akça ve Yaman, 2009, s. 768). Literatürde yer alan kuramsal bilgiler ve yapılan araştırma bulguları ışığında sorun giderebilme yetisini etkileyen değişkenler aşağıdaki gibidir.

Cinsiyet: Sorun çözebilme performansının cinsiyete ait farklılıklar gösterip göstermediğini değerlendiren araştırmacılar sorunun türüyle alakalı cinsiyet farklılıklarının olabileceğini öne sürmüşlerdir (Soylu ve Pala, 2018).

Yaş: Artan deneyim, kişiye ilerleyen dönemlerde, bilgi aktarımında bulunmasına ve sorunun ne hakkında olduğuna dair karar verebilmesine katkı sağlayarak, problemi çözebilmesine imkan sağlayan süreci başlatır. Bilişsel özelliklerde ortaya çıkan sayıca azalmalar, süreci olumsuz olarak etkileyerek kişiye sorun çözme performansında daha düşük performans sergilemesine yol açmaktadır. Örneğin; yakın zamanda olumlu ya da olumsuz grupta yer alabilecek akıcı ve kristalize zekanın gündelik problem giderebilme düzeyine sağladığı katkıdaki yaş farklılıklarına dikkat çekmek adına gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında araştırmada yer alan bireylere akıcı ve kristalize zekayla gündelik problem çözebilme kapasitesini analiz eden çeşitli ölçekler kullanılmıştır (Chen, Hertzog, ve Park, 2017). Araştırma kapsamında, belli bir önem arz etmeyen entelektüel birikimi ifade edebilen, sonuçlar elde edebilme, analog bulma, bilgi işleme ya da metotları tanımlama gibi birtakım yeni sorunların çözümlenmesinde uygulanan akıcı zekanın (Kowalski ve Westen, 2011) gençlik yaşlarında olan kişilerde sorun çözebilme yetisinin en dikkat çekici yordayıcısıyken genel kelime dağarcığı ve dünya bilgisi gibi kişinin bilgi haznesini gösteren, kristalize zekanın ilerleyen zamanla birlikte sorun giderebilme yetisinin daha da etkili bir yordayıcısı şekline bürünmesi ifade edilmiştir. Farklı bir ifadeyle bu çalışmanın kristalize ve akıcı zekanın sorun giderebilme becerisine sunduğu katkının bireyin içerisindeki mevcut durumun gelişimsel döneme göre başkalaştığını göz önüne sermektedir (akt., Soylu ve Pala, 2018, s. 285).

Bireysel farklılıklar: Kişisel farklılıklar, sorun giderebilme üstünde oldukça etkilidir (Chris ve Leith, 2006). Böylelikle, aynı sorunları farklı yöntemlerle çözen ya da çözümünde başarılı olamayan bireyler olduğunu kanıtlamaktadır. Bu farklılıkları gözeterek, kültürel yapı, cinsel kimlik, insanların kişilik yapıları, yerleşim yerleri, ekonomik durum sayılabilir. Bunun yanı sıra bireyleri diğer bireylerden ayıran bir koruma taşıyan ortamları, bireylere sunulan imkanlar, hayata geldiklerinden itibaren sağladıkları değişik etkileşimler gibi özellikler de sorun giderebilme yetilerini etkileyebilir (Sönmez, 2002'den akt., Temel ve Ayan, 2015, s. 71).

Sosyal çevre: Özyürek, Begde ve Yavuz'un (2014) yaptığı yapılan araştırmalar sonucu okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal becerileriyle yakın çevrede yaşayan yetişkin kişilerle olan etkileşimlerinin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Çalışma kapsamına yirmi çocuk eklenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların sosyal yeti düzeylerinde yakın çevrelerindeki kişilerin etkili olduğu ve çocukların onları model aldığı belirtilmiştir.

Diğer değişkenler: Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) orta öğretim seviyesindeki yaş gruplarının sorun giderebilme becerileri ve bu becerileri etkileyen unsurların belirtilmesini hedeflemiştir. Çalışma içeriğine 911 kişi dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların %38,5'inin 9. sınıf düzeyinde olduğu, %53,1'inin kız olduğu, %31,6'sının babasının eğitim durumunun ilkökul seviyesinde olduğu, %49,6'sının annesinin ilkökul mezunu olduğu, %49,7'sinin ailesinin gelir durumunun iyi düzeyde olduğu, %92,8'inin annesinin ev hanımı olduğu, %55,4'ünün okul başarısının iyi olduğu, lise öğrencilerinin problem çözebilme yetilerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şahiner, Açıksöz ve Açıkkel'in (2013) yaptıkları araştırmada mesleki sağlık okullarında hemşirelik bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin sorun giderebilme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma dahilinde 353 hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrenci alınmıştır. Çalışma sonucundaysa öğrencilerin sorun çözebilme becerileriyle sınıf düzeyi ortalamasının toplam puanlama seviyesinde bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çetinkale (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise 3. sınıf olan öğrencilerin sorun çözebilme becerileri, denetim sorumluları ile algılanan ebeveyn davranışları ile olan ilişkisinin akademik saha ve cinsel kimlik faktörüne göre incelenmesini hedeflemiştir. Araştırma kapsamına 136'sı kadın, 142'si erkek olmakla beraber tamamı 278 birey dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sorun çözümlene becerileriyle denetim sorumlularına ilişkin farklılıklar sergilediği bulunmuştur.

Koç, Cinel, Uygun, Aktaş ve Sağlam, (2011) yapmış oldukları araştırmada, hemşirelik ve ebeklik bölümünde öğrenim görenlerin sorun çözebilme becerileriyle bu becerileri etkileyen unsurların neler olduğunun değerlendirilmesini amaçlamıştır.

Araştırma kapsamına dahil edilen öğrenci sayısı 427'dir. Çalışma sonucunda öğrencilerin mezun oldukları okul, aile tipi, cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlerin sorun çözme becerilerine katkı sağladığı bu unsurlar ile aralarında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Problem çözme becerisini etkileyen faktörlerin yanında problem çözme engelleyen bazı unsurlar da bulunmaktadır. Literatürde problem çözme engelleyen unsurlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2008, s. 7):

- Algılama noksanlığı: Probleme dair sadece bir boyutu ya da çok az boyutu görmek.
- İfade edememe: Sorunun çözümüne ters bir üslup kullanmak. Açık ve net olarak ifade edememek.
- Duygular: Korku, çekimserlik, ait olma, başarı ve takdir edilme gibi herkeste farklılık gösteren bir takım gereksinimler, içinde yer alınan problemle aykırı olursa, uygun yöntem davranış sergilemek güçleşir.
- Zekâ: Zekanın efektif kullanılmamasıyla birlikte doğan problemlerdir. Üzerinde durulması gereken sahip olunandan ziyade ne şekilde kullanıldığıdır.
- Ortamın gerektirdiği çözüm problemleri.
- Fiziksel çevre: Çalışma şartlarının durumu.
- Politika, süreç ve prosedürler: Kuruluşun izlediği yöntem, kurallar vb.
- Kültür ve yönetim şekilleri: Toplumun ve kurumun kültürel yapısı ve yönetim algıları, gelişim ve yeniliklere açık olup olmaması.

2. 5. 5. Problem Çözmede Kullanılan Yaklaşımlar

Problemler karşısında kimi insanlar problemin çıkmamasını dilemek, problemi arka plana atmak, sorunlardan uzaklaşmak, çözümü olmayan bir problem için fazlaca çaresizlik hissine kapılmak gibi çok da fonksiyonel olmayan davranış veya istekler içerisine girerken kimileri sorunların var olmasını "doğal bir sonuç" olarak değerlendirip sorunla etkin şekilde savaşıma tutumlarında bulunarak sorunla başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Her ikisi arasındaki en önemli fark, sorun giderebilme yetileri açısından birinin yeterli beceriyi kazanması diğerininse bu yetilerden yoksun kalmasıdır. Bu kapsamda etkili ve etkisiz sorun çözebilme yetilerinin nasıl kazanıldığı veya geliştiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Çekici, 2009).

Problem çözme becerisinde tercih edilen pek çok metot bulunmakla beraber, genellikle tercih edilen yöntemler aşağıdaki gibidir (Erdoğan, 2004):

Aceleci Yaklaşım: Kişinin bir sorunla karşılaşması halinde onu çözümlenebilmek için, düşünmeksizin, zihnine ilk gelen görüş paralelinde hareket edip etmediğini, bunun yanı sıra, problem konusunda farklı unsurları göz önünde bulundurup bulundurmamayı ve

sorunla başa çıkabilme noktasında farklı yöntemlerden birçoğunu dikkate almamayı kapsar.

Düşünen Yaklaşım: Problem çözümü kararı verilirken alternatiflerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve kıyaslamayı kapsamaktadır. Düşünen yaklaşım, bireyin bir sorunla karşı karşıya kaldığı durumu algılamak için çaba gösterip göstermediğini, kontrol edip etmediğini ve konuya ilişkin her nevi bilgiye dikkat edip etmediğini ölçer.

Kaçıngan Yaklaşım: Bireyin detaylı olarak sorunun çözümüne ilişkin bilgi sağlamayı düşünüp düşünmediğini, bir sorunla karşı karşıya geldiğinde şayet uygulamış olduğu çözüm başarılı olamazsa söz konusu sorunla baş edebilme konusunda kaygılanıp kaygılanmadığı, problem çözüldükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin yararlı olup olmadığını, düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Problem Çözme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda birey karşı karşıya olduğu problemleri çözme aşamasında belirli bir tekniği deneyimledikten sonra ortaya çıkacak olan muhtemel sonuç ile kendi tasarladığı sonucu kıyaslayıp kıyaslamadığını, problemi çözme sürecinde yararlanacağı yöntemlerin tümünü düşünmeye çalışıp çalışmadığını, bunun yanında problemi çözme sürecinde neler yaşadığını anlamak amacıyla duygularından yararlanıp yararlanmadığını incelemeyi ölçer.

Kendine Güvenli Problem Çözme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, bireyin problemi çözme süreçlerinde kendisine olan güveni ifade eder. Bireyin gerek problemi çözme gerekse de problemin çözümü konusunda çaba harcama konularında kendini yeterli görüp görmediği ölçülür.

Planlı Problem Çözme Yaklaşımı: Bireyin karşılaşmış olduğu problemleri çözme konusunda, sadece söz konusu problemler üzerinde yoğunlaşarak, planlı olarak elindeki bilgileri analiz ederek ve yorumlayarak çözüme kavuşup kavuşmadığını ölçer. Bu yaklaşım beraberinde bireyin problem çözme sürecinde yetenekli olup olmadığını da ifade eder.

2. 6. Ders Dışı Etkinlikler İle İlgili Yasal Düzenlemeler

Bu bölümde ders dışı etkinlikler ile ilgili yasal düzenlemelerden olan “Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” ve “Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi” hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

2. 6. 1. Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği

Milli Eğitim’e bağlı kurumlarda uygulanmak üzere hazırlanan “Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” 07.06.2017 yılında 30090 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmış ve

uygulamaya konulmuştur. Yönetmeliğin temel amacı 1. maddede belirtilmiştir. Bu maddeye göre yönetmeliğin temel amacı: Her düzey ve türdeki özel ya da resmi yaygın ve örgün eğitim kurumlarında; uygulanan mevcut ders müfredatlarının yanında kursiyer ve öğrencilerde sorumluluk ve kendine güven hissini geliştirmeye, kültürel, insani, ahlaki, manevi ve milli değerleri kazandırmaya, yeni ilgi alanları yaratmaya ilişkin sportif, bilimsel, sosyal, kültürel ve sanatsal alanlarda öğrenci kulübü ve toplumsal hizmet sağlama kapsamındaki toplumsal faaliyetlerin usul ve kurallarını düzenlemektir (URL-1, 2017).

Yönetmeliğin 2. maddesinde yönetmeliğin kapsamına değinilmiştir. Bu maddeye göre yönetmelik; her düzey ve türdeki resmi ya da özel örgün ve yaygın eğitim kurumları kapsamında; öğretim müfredatının yanında bilimsel, sanatsal, sportif ve sosyal alanlarda öğrenci kulüpleri ve toplumsal hizmet kapsamında gerçekleştirilecek sosyal faaliyetlere ilişkin ilke ve usulleri içerir (URL-1, 2017).

Sosyal etkinliklerin yönetimi ve planlaması için okullarda sosyal etkinlik kurulları oluşturulmaktadır. Söz konusu kurulların dikkat etmeleri gereken ilkeler yönetmeliğin 5. maddesinde belirlenmiş olup, söz konusu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (URL-1, 2017):

- (1) 1739 sayılı Kanun kapsamındaki, eğitim kurumlarında yapılacak büyük toplumsal etkinlikler Türk millî eğitiminin gerek özel gerekse de genel amaçları ile temel esas ve usullerine uygun bir biçimde düzenlenir.
- (2) Sosyal faaliyet etkinliklerinde; öğrencilerin sahip oldukları gelişim düzeyleri, ilgi, talep, gereksinim ve becerileri dikkate alınır.
- (3) Sosyal faaliyet çalışmaları, ilk olarak mevcut ders saatlerinin dışında kalan zamanlarda uygulanır. Bu çalışmalar bazı özel ya da zorunluluk gerektiren durumlarda ders saati içinde de uygulanabilir.
- (4) Sosyal faaliyet etkinlikleri öğrenci kulüpleri ve toplumsal hizmet faaliyetleri bağlamında sürdürülür.
- (5) Tüm öğrenciler, minimum bir sanat ya da spor alanında yetenek edinecek şekilde kendisine uygun olan öğrenci kulüpleri ile eşleşir ve söz konusu öğrenci kulüplerinin faaliyetlerine katılım sağlar.
- (6) Sosyal faaliyetler bağlamında sürdürülen sportif, sanatsal, kültürel, sosyal ve bilimsel alanlarda illerdeki gençlik merkezlerinden faydalanılır.
- (7) Sosyal faaliyet etkinliklerinin planlanmasında faaliyetlerin yürütüleceği eğitim merkezi kapsamında yer alan gençlere yönelik etkinliklerin yapılmasına katkı sağlayan kamu kurumları ile kuruluşları, bunun yanında söz konusu alanlarda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği gerçekleştirilebilir.
- (8) Toplumsal faaliyetlerle ilgili hem gelir hem de gider işlemleri okul aile birliği tarafından yürütülür (www.resmigazete.gov.tr).

Sosyal etkinlikler kurulunun temel görevleri ise yönetmeliğin 6. Maddesinde belirtilmiş olup, bu maddeye göre sosyal etkinlikler kurullarının temel görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (URL-1, 2017):

- (1) Sosyal faaliyetler kurulu, okullarda görev yapmakta olan okul müdürü ya da okul müdürleri tarafından görevlendirilecek olan müdür yardımcısının başkanlığında, öğretmenler kurulu tarafından danışman temsilci olarak tespit edilen öğretmenlerin

içerisinden eğitim kurumu müdürünün tespit ettiği öğrenci kulübü temsilcileri, üç öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin kendi içlerinden belirleyecekleri iki öğrenciyle okul-aile birliği tarafından belirlenecek olan bir öğrenci velisinden oluşur. Okullarda birleştirilmiş sınıf uygulamasına gidilmiş ise söz konusu eğitim kurumlarında, bu faaliyetler mevcuttaki bir ya da birden fazla öğretmen ile eğitim kurumunun olanakları çerçevesinde sürdürülür.

(2) Kurul, okulda bir yıllık eğitim ve öğretim dönemi kapsamında gerçekleştirilecek sosyal faaliyetlerle alakalı iş ve faaliyetleri eylül ayı içerisinde planlar, ekim ayı itibarıyla sürdürür.

(3) Eylül ayında gerçekleştirilen planlamanın yanında eğitim-öğretim yılı kapsamında kurul, değişiklik gösteren ve gelişen koşullara, ortaya çıkan talep ve gereksinimlere göre sosyal faaliyetlerle alakalı yeni planlamalar yaparak kararlar alabilir.

(4) Sosyal faaliyetler alanındaki işlemlere bakan kurulların faaliyetlere ilişkin plan ve ilkeleri, ilgili okullarda görev yapan okul müdürünün onayını sunulduktan sonra yürürlük kapsamına alınır.

(5) Kurul, eğitim-öğretim yılı başladığı dönemde öğretmenler kurulu tarafından tespit edilen anma töreni kutlanacak ya da yapılacak belirli gün ve haftaların uygulama kapsamında yer alan öğrenci kulüplerine dağılımını, hangi etkinliklerin sınıf içinde ya da sınıflar arasında yapılacağını, eğitim kurumu haricinde veya eğitim kurumu düzeyinde yapılacağına ilişkin tasarımı yapar ve ilgili okullarda görevli olan okul müdürünün onayına sunar.

(6) Kurul, sosyal faaliyetlerin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için gönüllü öğretmenler, veliler, öğrenciler, danışman öğretmenler ve diğer yetkili kişiler ile iş birliği içerisinde çalışır.

(7) Kurullarda sekreteryaya faaliyetleri ilgili okulların müdürlükleri tarafından sürdürülür.

(8) Kurullar tarafından gerçekleştirilen etkinlik ve işler, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantıları kapsamında ele alınır.

(9) Kurul, sosyal faaliyet başarı belgesiyle ödüllendirilecek öğrencileri tespit eder, buna yönelik listeyi müdürün onayına sunar.

Yönetmeliğin 7. maddesinde sosyal etkinlikler alanına ilişkin bilgilere yer verilmiş olup, bu maddeye göre sosyal etkinlikler aşağıdaki alanları içermektedir (URL-1, 2017):

(1) Okullarda öğrenciler üzerinde kendine güven ve görev hissini geliştirmek, öğrencilere yeni ilgi alanları ve yetenekler edindirmek, öğrencileri zararlı madde kullanımı ve şiddetle karşı korumak, öğrencilerin becerilerini sergilemesine olanak sunmak, kültürel, manevi ve milli zenginlikleri hayatta tutmak, yaygın hale getirmek ve söz konusu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak, etkinliklerde öğrencilere gönüllü olabilme anlayışını teşvik etmek, toplumsal cinsiyet eşitliği, insan ve çocuk hakları, yaşlılık ve engellilik konularında dikkati bu yönere çekmek için sportif, kültürel, sosyal, sanatsal ve bilimsel alanlarda toplumsal faaliyetler yapılır.

(2) Toplumsal hizmet faaliyetleri ve öğrenci kulübü dahilinde; proje hazırlama, sergi, fuar, sempozyum, panel, kermes, konferans, turnuva, gezi, imza günü, şenlik, gösteri, ziyaret, kampanya, halk oyunu, şiir dinletisi, müzik, tiyatro, tanıtım günü, anma günü, mezuniyet günü, yarışma ve tören vb. faaliyetlerle okul içi gençlik ve izcilik kampları etkinlikleri ile sportif müsabakalar gerçekleştirilebilir.

(3) Etkinliklere katılım sağlayan öğrencilere sosyal etkinliklere katıldıklarına dair katılım belgesi, çalışmalarda yüksek düzeyde çaba sergileyen öğrencilere başarı belgeleri, öğretmen, veli, etkinliklerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayan kişi, kurum, kuruluş ve üniversitelere ise eğitim kurumu müdürleri tarafından teşekkür belgesi verilir. Bu belgeyi alan öğrenciler, ilgili eğitim kurumlarındaki okul-aile birliği olanakları çerçevesinde ayrıca ödüllendirilebilir.

(4) Bu tür etkinlikler açık öğretim kurumları, mesleki eğitim kursları ve halk eğitim merkezlerinde talep doğrultusunda gerçekleştirilebilir.

(5) Ortaokul düzeyinde ancak açık öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden 15 yaşını, lise düzeyinde olanlardan ise 18 yaşına henüz girmemiş olmak şartıyla aynı seviyedeki talep ettiği herhangi bir örgün eğitim veren okulda, doğrudan eğitim alanlar ise mevcut eğitim gördükleri eğitim kurumlarında talep doğrultusunda sosyal faaliyetlere katılım sağlayabilirler. Okullarda, sosyal faaliyetler bağlamında hazırlanan kulüplerde her kulüp için en çok iki kontenjan kullanılır. Sosyal faaliyetlere katılım gösterenlerin, olumsuz bir eylem ve tutumu toplumsal faaliyetler kurulu tarafından belirlenmesi ve buna yönelik hazırlanacak rapor kapsamında okul müdürlüğü tarafından söz konusu öğrencinin sosyal faaliyetlere dahil olması iptal edilir.

(6) Sosyal faaliyet çalışmalarında görevli olacaklardan sertifikası bulunanlara öncelik verilir.

Okullarda sosyal etkinlikler kapsamında yarışmalar düzenlenmektedir. Yönetmeliğin

11. maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında gerçekleştirilecek olan yarışmalar ile ilgili olarak aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir (URL-1, 2017):

(1) Sosyal faaliyetler ve diğer ders etkinlikleri bağlamında öğrencilerin ilgi ve becerilerine ilişkin kendilerini geliştirmelerine, kendilerine güven duyabilmelerine, millî ve manevî değerleri benimsemelerine, dili etkili kullanma yetilerinin gelişmesine, mesleğe ve geleceğe hazırlanmalarına, bilimsel bakış açısı ve inceleme alışkanlığı edinebilmelerine fırsat sunmak, toplumsal ilişkilerinde saygılı ve anlayışlı olma zihniyeti geliştirmek için çeşitli karşılaşma ve müsabakalar gerçekleştirilebilir.

(2) Okul ve sınıf içi yarışmalarla ilişkili kurallar ve yarışma konuları, okul müdürünün başkanlığında söz konusu kulüp danışman öğretmenlerinin de katılım sağlayacağı sosyal faaliyetler kurulu tarafından; eğitim kurumları arası yarışma konuları ile yarışma ilkeleri ise il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan komisyon tarafından belirlenir. Eğitim kurumları arası müsabakalar, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin haberi olmaksızın ya da izinsiz düzenlenemez.

(3) Zorunlu hallerde temsil, müsabaka vb. faaliyetlerde; maksimum 3 öğrenci için, şoför ile beraber bir öğretmenin eşlik etmesi şartıyla okulun yönetici ve öğretmenleri ya da katılım gösteren öğrenci velilerinin ismine kayıtlı 10 yaşından büyük olmayan, zorunlumali (trafik) sigortası olan özel araçlarla il sınırları içerisinde velinin yazılı izniyle taşıma gerçekleştirilebilir. Buna dair belgeler ilgili dosyada yer alır.

(4) Okullar arası yurt içi ve yurt dışı, oyun yolu ile beden eğitimi faaliyetleri ve spor müsabakaları, bunların hazırlanması, planlanması, sürdürülmesi, müsabakalara ait araç gereç vb. ihtiyaçların sağlanması 5/11/2013 tarihli ve 28812 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Okul Spor Faaliyetleri Yönetmeliğine göre sürdürülür.

(5) Ülke genelinde sportif, sanatsal, sosyal, kültürel, bilimsel vb. yarışmalar, bakanlık ile kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum örgütleri arasında düzenlenen olan protokollere uygun şekilde yapılır.

(6) Milletler arası müsabakalarda; okullarda öğrenim gören öğrencilerden uluslararası halk oyunları, spor, güzel sanatlar, kültür, bilim ve beceri müsabakalarında bireysel ya da ekip halinde dereceye girenlerle bunların hazırlanmasına katkıda bulunan öğretmen ve okulların ödüllendirilmesine ilişkin iş ve faaliyetler, Ekim 2016 tarihli ve 2709 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Uluslararası Yarışmalarda Derece Alan Öğrencilerin Ödüllendirilmesine Dair Yönerge ilkelerine göre yürütülür.

2. 6. 2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi

Eğitim öğretim aşamasında öğrencilerden beklenen, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeleri, okullardan beklenen ise; hedeflerin öğrenciye aşılması için her türlü faaliyeti yerine getirmeleri olduğu ifade edilebilir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının,

program dahilinde belirlenmiş olan hedefleri her daim arzu edilen oranda öğrenciye aşılmalara olanaksızdır. Belirlenmiş hedeflerin öğrenciye aşılması doğrultusunda sınıf mevcudunun fazla olması, gereken öğretim ekipmanlarının mevcut olmaması, sürenin yetersiz olması, öğrencilerin öğrenme aşamasındaki kişisel farklılıkları, programların gereksinim ve taleplerini yanıtlamada yeterli olmaması gibi engellerin olduğu ifade edilebilir. Bu hedeflerin talep edilen oranda karşılanmamasının yanında öğrencilerin bir üst kademe eğitim kurumuna merkezi sınavlara girerek alınması sebebiyle sınav ve test odaklı eğitim algısının gelişmesi neticesinde toplum içerisinde ve velilerde çeşitli çözüm yollarını arama söz konusu olmuştur (Korkmaz ve Ünsal, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de bazı dershaneler kapatılmış, bazı dershaneler ise kademeli olarak örgün eğitim kurumuna dönüştürülmüştür (Biber, Tuna, Polat, Altunok ve Küçükoğlu, 2017).

Bu tarihten itibaren öğrencilerin akademik anlamda eksikliklerinin giderilmesi için destekleme ve yetiştirme kursları açılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilköğretim kademesinde yaygın ve örgün eğitimi destekleme kursları yönergesi yürürlüğe girmiştir (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının uygulanmaya başlaması henüz yeni bir çalışma olduğu için kursların verimliliği, etkililiği ve eksiklikleri konusunda gerek öğretmen gerekse de öğrenci ve yöneticilerin kurslar hakkındaki görüşlerinin ele alındığı birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Biber vd., 2018; Bozbayındır ve Kara, 2017; Dönmez, Pekcan ve Tekçe, 2018; Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Er-Türküresin, 2018; Göksu ve Gülcü, 2016; İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt, 2017).

Yönergenin temel amacı 1. maddede belirtilmiştir. Bu madde kapsamında; MEB’e bağlı olan hem yaygın hem de örgün eğitim kurumlarında eğitim almakta olan kursiyerlere ve istekli öğrencilere yönelik yetiştirme ve destekleme kursları ile ilgili esas ve usulleri düzenlemektir (URL-2, 2014):

Yönerge kapsamında açılması planlanan kurslarla ilgili olarak dikkat edilmesi gereken hususlar yönergenin 5. maddesinde aşağıdaki gibi açıklanmıştır (URL-2, 2014):

(1) Kurslar, fiziksel olarak hem öğrenci ya da kursiyer potansiyelinin bulunduğu hem de fiziksel kapasitesi olan halk eğitim merkezi müdürlükleri, ortaöğretim kurumları, imam-hatip okulları, resmi ortaokullarında açılır.

(2) Mezunları kapsayan temel kurslar illerde ve ilçelerde yer alan halk eğitim merkezince açılır. Fakat il veya ilçelerde halk eğitim merkezi bulunmuyor ise farklı kurs merkezlerinde de kurslar açılması mümkündür.

(3) Kurs merkezleri ile açılacak olan kurslarda görevli olarak bulunacak öğretmenler eğitim ve öğretim döneminin başında (Eylül ayının sonuna kadar), eğitim ve öğretim takviminin ikinci döneminde ise Şubat ayı bitmeden millî eğitim müdürlükleri tarafından tespit edilir.

(4) Ekim ayının ilk günü eğitim ve öğretim takviminin birinci dönemi için açılması planlanan kurslar, Mart ayının ilk günü ise ikinci dönemde açılması tasarlanan kurslar başlatılmaktadır. Her iki dönemde de açılmış olan kurslar ilgili eğitim ve öğretim dönemi bitene kadar devam etmektedir.

(5) Kurslar, millî eğitim müdürlükleri tarafından tespit edilen okul müdürlerinin ya da okulun teklifinin millî eğitim il ya da ilçe müdürlüğünün onaylaması ile açılır.

(6) Açılan bir kurs kapsamına kurs açıldıktan sonraki hafta öğrencilerin kursa kaydedilmesi mümkün değildir. Buna karşılık yurt dışından öğrenci gelmesi ya da eğitim kurumuna başka okullardan nakil öğrenci gelmesi gibi farklı sebeplerle eğitim kurumuna kayıt yapmış olan öğrencilerin istekleri kurs merkezi müdürlüğü tarafından değerlendirilmektedir.

Yönergenin 7. Maddesinde kursların açılmasına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibi açıklanmıştır düzenlemektir (URL-2, 2014):

(1) Örgün eğitim kurumu bünyesinde açılması planlanan kurslarda her etkinlik 36 ders saatinden, iki dönemde açılacak olan her kurs ise 72 saatin altına inemez.

(2) Örgün eğitim hizmetlerinin sunulduğu eğitim kurumlarındaki kurslar yasal çalışma saatlerinin dışında olmakla beraber, en geç saat 22:00'ye kadar devam etmekte, kurslar çalışma günlerinde yürütülmektedir. İhtiyaç duyulması halinde bazı kurslar hafta sonlarında, yarıyıl ya da yaz tatillerinde de açılabilir. Söz konusu kurslarda ders saati 40 dakika olarak sınırlandırılmaktadır.

(3) Kurs dönemlerinde kurs merkezlerinin sahip olduğu olanaklar kapsamında her bir kurs günü en fazla 8, en az 2 saatten az olmamaktadır. Kurslarda belirtilen söz konusu saatler haftanın farklı günlerine dağıtılabilir. Ancak bir günde aynı kursa ait 2 saatten fazla ders olamaz.

(4) Kursların halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirildiği durumlarda kursa saatleri ve günleri halk eğitim merkezi müdürleri tarafından belirlenmektedir.

(5) Kursların hangi saat ya da günlerde gerçekleştirileceğini gösteren programlar ile programlarda meydana gelebilecek olası değişiklikler ilgili kursları açıldığı eğitim kurumlarında kurs müdürleri tarafından belirlenir ve açıklanır.

2. 7. Literatür Tarama Sonucu

2. 7. 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aksaray (2003) tarafından yapılan çalışmada, benlik saygısı ve beceri eğitimi geliştirmek amacı ile yapılan çalışmaların öz saygı üzerindeki etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ilköğretim düzeyinde bulunan 64 gönüllü öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere 16 hafta boyunca spor eğitimi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin öz saygı düzeylerinde bir artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Boran (2003) tarafından yapılan çalışmada, sportif faaliyetlerin öz saygıya olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 11-13 yaş grubunda bulunan 25 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere 10 hafta boyunca haftada 2 kez 2'şer saat olmak üzere spor faaliyetlerine katılmaları sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda sportif faaliyetlerin öz saygı üzerinde olumlu açıdan bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çağlayan (2011) tarafından yapılan çalışmada, takım ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan kişilerin öz saygı puanlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya İstanbul, Sakarya ve Ankara illerinde bulunan 13-20 yaş aralığının spor yapan ve yapmayan 304 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda spor yapan bireylerin öz saygı seviyelerinin olumlu

yönde etkilendiği ortaya çıkarken yapmayan bireylerde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Gün (2006) tarafından yapılan çalışmada, spor yapmayan ve yapan ergenlerde özsaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 12-14 yaş aralığında bulunan 197 spor yapan ergen ve 236 spor yapmayan ergen birey katılmıştır. Çalışmaya katılan ergen bireylerin çalışmanın sonucuna göre spor yapanları öz saygı düzeyleri yüksek çıkarken spor yapmayan ergen bireylerin öz saygı düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Gürbüz (2009) tarafından yapılan çalışmada, 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öz saygılarının okul sonrasında katılmış oldukları sportif ve kültürel faaliyetlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 10 farklı ilköğretim okuldan öğrenimlerini devam ettiren 300 öğrenci katılmıştır. Çalışmada kültürel faaliyetlere katılan öğrencilerin öz saygı düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sportif faaliyetlere katılan öğrencilerinde benzer şekilde katılmayan öğrencilere göre öz saygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Işık (2018) tarafından yapılan çalışmada, düzenli şekilde yapılan sporun beden algısı ve öz saygı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde yaşamlarını sürdüren spor yapan ve yapmayan bireyler katılmıştır. Çalışmanın sonucunda spor yapan bireylerin yapmayan bireylere göre beden algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte spor yapan bireylerin öz saygı düzeyleri yapmayan bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karabulut (2004) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim düzeyindeki beden eğitimi derslerinde kişisel programlama yöntemine göre verilen fiziksel uygunluk ödevlerinin öz saygı ve fiziksel uygunluğa olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya ilköğretim düzeyinde öğrenimlerini sürdüren 174 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere 14 hafta boyunca fiziksel uygunluk ödevleri verilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise yapılan çalışmanın fiziksel uygunluk üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın öz saygı düzeyinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Karaman ve diğerleri (2012), tarafından yapılan çalışmada, spor yapan ve spor yapmayan 10-12 yaş aralığındaki çocuklarda öz saygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 68 spor yapan çocuk ve 65 spor yapmayan çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda spor faaliyetlerinin öz saygı üzerinde etkisinin çok önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Kiremitçi (2012) tarafından yapılan çalışmada, problem çözme yöntemi ile düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme yeteneklerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya lise düzeyinde öğrenim gören 79 öğrenci katılmıştır.

Çalışmada öğrencilere 12 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Çalışmada sonuç olarak problem çözme yöntemi ile işlenen beden eğitimi derslerinin klasik metotlarla işlenen derslere göre problem çözme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Munusturlar (2014) tarafından yapılan çalışmada, boş zaman eğitiminin öz saygı ve öznel iyi oluş açısından etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Anadolu Üniversitesinde öğrenimini devam ettiren 1104 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda boş zaman eğitiminin sonucunda öz saygı üzerinde anlamlı yönde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çalık (2017) tarafından yapılan çalışmada, ders harici egzersizlerin atletizm modülünün örnek olarak alındığı okul öğrencilerinin akademik olarak başarı ve öz saygıya olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ortaokul düzeyinde öğrenim gören 243 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler kendi aralarında örneklem ve kontrol grubu olarak 2 gruba ayrılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere 14 hafta boyunca haftada 3 gün 60 dakikalık bir çalışma uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin öz saygı düzeylerinde yüksek bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülker (2017) tarafından yapılan çalışmada, spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri, problem çözme metotları ve karar verme stillerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya ortaöğretim düzeyinde öğrenimini devam ettiren 269 öğrenci katılmıştır. Çalışmada spor yapan öğrencilerin karar vermede daha kolay karar verdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre problem çözümede daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre stresle başa çıkmada daha iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Vatansever (2017) tarafından yapılan çalışmada, lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ergenlerin mental açıdan iyi oluş, öz saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve algılanan sosyal destek yönünden karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 14-18 yaş aralığında bulunan lisanslı 160 sporcu ve 160 spor yapmayan ergen katılmıştır. Çalışmada spor yapan ergenlerin yapmayanlara göre mental iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öz saygı düzeyi spor yapan ergenlerin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal görünüş kaygısı ise spor yapan ergenlerin yapmayanlara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Güztepe-Yazıcı (2017) tarafından yapılan çalışmada, spor yapan ve yapmayan ergenlerin özsaygısı ve içe dışa dönük kişilik yapılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 16-18 yaşa aralığında bulunan 136 ergen birey katılmıştır. Çalışmada spor

yapma düzeyi ve sıklığı arttıkça öz saygının olumlu yönde arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca spor yapan ergenlerin spor yapmayan ergenlere göre içe ve dışa dönük yapılarının daha olumlu bir durum aldığı tespit edilmiştir.

Bal-Yürük (2015) tarafından yapılan çalışmada, spor faaliyetlerine katılmanın ergenlerin öz saygı ve öz yeterliliklerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan 13 farklı lisede öğrenim gören 520 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise spor faaliyetlerine katılmanın öz saygı üzerinde büyük bir önemi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca spor faaliyetlerine katılan ergenlerin öz yeterlilik seviyelerinin olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

2. 7. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chapman ve Mullis (2002) tarafından yapılan çalışmada, öz saygı ve cinsiyet arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 251 kız, 146 erkek olmak üzere toplam 361 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öz saygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gurvitch (2004), staj yapan beden eğitimi öğretmen adaylarının karar verme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karar verme becerilerinin düşük çıktığı tespit edilmiştir.

Fontana (2007), 16 tecrübeli ve 16 tecrübesiz toplam 32 futbol oyuncusundan oluşan araştırmasında futbolcuların egzersiz yoğunluğunda karar verme performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda egzersizlerin karar vermeyi etkilemediği, tecrübeli oyuncular ile tecrübesiz oyuncular arasında dengeli-yüksek, yüksek yoğunlukta egzersizde karar verme hızının geliştiği ortaya çıkmıştır.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), problem çözme ve iletişim becerileri eğitiminin çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi incelenmiş, eğitim sonunda çocukların çevrelerine ve kendilerine daha az zarar verdikleri, okulda uyguladıkları saldırganlık davranışlarının azaldığı, başkalarının iyiliği için çaba gösterdikleri, çatışma çözme becerilerini ve arkadaşlarıyla iletişimlerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bir sene sonra uygulanan izleme çalışmasında da kazanılmış becerilerin belirli bir düzeyde devam ettiği gözlenmiştir.

Biner (2016) 10-11 yaş aralığındaki 40 öğrencinin eğitsel oyunlar ile problem çözme becerilerine etkileri incelenmiş. Deney grubundaki öğrencilere 1 gün en az 5 oyun oynatılmış, bu durum 10 hafta boyunca tekrarlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise haftada 2 saat beden eğitimi dersine katılmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre problem çözme becerilerinin

geliştiği, eğitsel oyun oynamanın 10-11 yaşındaki öğrencilerde yaş faktörü gözetmeksizin problem çözmeye becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

Benar, Far, Mehrabadi ve Zarej'in (2013) yılında Yazd eyaletinde Gençlik ve Spor ofis yöneticilerinin karar verme stillerini belirlemek amacıyla Scott ve Bruce tarafından geliştirilmiş olan karar verme stilleri ölçeğini kullanmışlardır. Bayan ve bayan, yönetici ve yönetici yardımcılarının bağımlı karar verme ve kaçınan karar verme tarzlarının eşit seviyede olduğu, bayan yönetici ve yardımcılarının akılcı ve spontan karar verme stillerinin baylara göre daha fazla düzeyde, bay yönetici ve yardımcılarının sezgisel karar verme tarzları da bayanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Mann ve diğerleri (1998) yılında yaş aralığı 16-24 arasında olan toplam 743 Japon öğrenci, Flinders üniversitesinden toplam 309 Avustralyalı öğrencinin katıldığı "*Japon ve Avusturya üniversite öğrencilerinin kültürel farklılıkları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki*"yi belirlediği araştırmasında, karar vermede öz saygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha az karar stresi yaşadıkları ve sorumluluk stillerini kullanmada daha verimli oldukları saptanmıştır (akt., Çolakkadioğlu, 2003, s. 395).

Holloway ve Baechle (1990) araştırmalarında; uzun süredir spor ile uğraşan bireylerin öz saygı düzeyleri, daha az spor ile uğraşan bireylere göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda spora katılımın öz saygı düzeyinde artış gösterdiği tespit edilmiştir

Sanchez, Calvo, Bunuel ve Godoy (2009)'un basketbol oyuncuları ile farklı karar verme stillerini kullanarak yaptığı çalışmalarında basketbol oyuncularının çoğunlukla dikkatli karar verme stilini kullandıkları belirlenirken, erteleyici karar verme stilini daha az tercih ettikleri belirlenmiştir

Metwally (2017), lise öğrencilerinin problem çözmeye becerileriyle ebeveyn tutumlarını incelemiş olduğu çalışmasında, baba eğitim düzeyi ile çocukların problem çözmeye becerileri arasında anlamlılık olduğu ortaya çıkarken, anne eğitim düzeyinin çocukların problem beceri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmanın yöntemi, örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgiler bulunmaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan betimsel araştırma modellerinden "tarama modeli" kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmalar araştırmaya katılan bireylerin araştırmaya konu olan özelliklerinin bazı demografik değişkenler (Cinsiyet, sınıf, spor müsabakalarına düzenli katılma, beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma, spor branşı, öğrenim sırasında kalınan yer, yaşamın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın mesleği ve anne çalışma durumu) ışığında incelenmesini amaçlamaktadır (Can, 2014).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Bitlis'in Tatvan ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kursları adı altında, beden eğitimi derslerine katılan (Milli Eğitim Müdürlüğü görevlileriyle gerçekleştirilen ikili görüşmeler sonucunda) toplam 817 ortaokul öğrencisi, örneklemini ise farklı okullarda okuyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden %59,4'ü (186) kadın %40,6'sı (127) erkek olmak üzere toplam 313 öğrenci oluşturmaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılabilmesi için Tatvan Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra rastgele örnekleme yöntemi ile Tatvan ilçesinde araştırmanın uygulanacağı ortaokullar belirlenmiştir. Belirlenen okullarda 2017-2018 eğitim öğretim ikinci yarısında destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilere detaylı bilgiler verilerek rehber öğretmenler eşliğinde ölçekler uygulanmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili belirlenen hedeflere erişebilmek için ihtiyaç duyulan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir:

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklerin belirlenmesinde araştırmanın amacına yönelik uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan 12 sorudan meydana gelen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3. 3. 1. 2. Melbourne Karar Verme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin özsaygı ve karar verme stillerinin belirlenmesinde Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Deniz (2004) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Melbourne Karar Verme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden meydana gelmekte olup, birinci bölümde yer alan 6 madde ile karar vermede öz saygı düzeyi tespit edilmekte, ikinci bölüm ise 22 maddeden meydana gelmekte ve kişinin karar verme stillerini ölçmektedir. İkinci bölüm 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar; dikkatli karar verme stili (2, 4, 6, 8, 12, 16. maddeler), kaçınan karar verme stili (3, 9, 11, 14, 17, 19. maddeler), erteleyici karar verme stili (5, 7, 10, 18, 21. maddeler) ve panik karar verme stili (1, 13, 15, 20, 22. maddeler) şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının karar vermede özsaygı boyutunda 72, dikkatli karar verme stilinde 80, kaçınan karar verme stilinde 78, erteleyici karar verme stilinde 65, panik karar verme stilinde ise 71 olarak bulunmuştur (Taşgıt, 2012). Bizim araştırmamızdan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında özsaygı boyutunda .76, karar verme alt boyutlarında ise dikkatli karar verme stilinde .83, kaçınan karar verme stilinde .82, erteleyici karar verme stilinde .68, panik karar verme stilinde ise .74 olarak hesaplanmıştır.

3. 3. 1. 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin tespit edilmesinde Yaman (2003) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte bireyin karşılaştığı sorunlar karşısında hangi tepkileri vereceklerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçek 5'li likert türünde olup, ölçekte toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin problem çözme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde iç tutarlık katsayısının 0.87 olduğu tespit edilmiştir (Aylar ve Aksin, 2011). Çalışmamızda elde edilen veriler doğrultusunda yapılan geçerlilik ve güvenilirlik sonucunda .91 olarak hesaplanmıştır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

2017-2018 öğrenim döneminde Tatvan Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile müdürlüğe bağlı Tatvan ilçesinde öğrenim gören farklı okullardan destekleme ve yetiştirme kursuna katılan ortaokul öğrencilerine anket çalışması yapılmıştır. Ölçekler ilgili öğrencilere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılarak özenli bir şekilde işaretleme yapmaları istenmiştir. Ölçekler öğrencilere, araştırmacı tarafından sınıf ortamında ve ders saatleri dışında uygulanmıştır. Uygulama neticesinde, elde edilen 345 ölçekten yanlış veya eksik doldurulmuş olan 32 ölçek değerlendirme dışı tutulmuş ve toplamda 313 ölçek geçerli sayılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Katılımcıların özsayı, karar verme stilleri ve problem çözme becerilerine ilişkin veriler Kolmogorov Simirnov testine göre normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler uygulanmıştır. normal dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, okul müsabakalarına düzenli olarak katılma durumu ve annelerinin mesleğine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, sınıf düzeyleri, beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumları, yaptıkları spor branşı, öğrenim sırasındaki konaklama yerleri, yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri, ailelerinin gelir düzeyi, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi, annelerinin ve babalarının mesleklerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan ortaokul öğrencilerinin ölçeklere verdikleri cevaplardan elde edilen puanlarının dağılımı ve test sonuçlarına ilişkin istatistiki bilgilere yer verilmiştir.

Katılımcıların öz saygı düzeyinin orta seviyenin üzerinde ve yükseğe yakın olduğu; erteleyici karar verme ve panik karar verme düzeylerinin orta seviyenin altında, kaçınan karar verme düzeylerinin orta seviyede ve dikkatli karar verme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu; problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir.

4. 1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %59,4'ünün kadın katılımcı, %40,6'sının ise erkek katılımcıdan oluşmakta, %26,2'si 5'inci sınıf, %18,2'si 6'ıncı sınıf, %30,4'ü 7'inci sınıf ve %25,2'si 8'inci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.. Katılımcıların %77,6'sı okul müsabakalarına düzenli olarak katılırken, %22,4'ü düzenli olarak katılmamakta, %88,2'si beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanırken, %5,1'i katılmaktan hoşlanmamakta ve %6,7'si bazen katılmaktan hoşlanmaktadır. Katılımcıların %79,2'si takım sporlarıyla uğraşırken, %10,2'si bireysel sporlarla uğraşmakta ve %10,5'i spor yapmamaktadır. Katılımcıların %86,6'sı öğrenim sırasında ailesiyle beraber konaklarken, %9,9'u okulun yatılı yurdunda konaklamakta, %3,5'i ise yakınının yanında konaklamaktadır ve katılımcıların %11,5'inin yaşamının büyük çoğunluğu il merkezinde, %47'sinin ilçe merkezinde, %34,8'inin mahallede, %6,7'sinin köyde geçmiştir. Katılımcıların %5,8'inin ailesinin gelir düzeyi çok kötü, %10,2'sinin ailesinin gelir düzeyi kötü, %40,3'ünün orta, %32,9'unun iyi ve %10,9'unun çok iyidir. Katılımcıların %53'ünün annesi, %27,2'sinin babası ilköğretim mezunu, %28,4'ünün annesi, %35,1'inin babası ortaöğretim mezunu, %11,8'inin annesi, %24,9'unun babası lisans mezunu, %6,7'sinin annesi, %12,8'inin babası lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların %89,8'inin annesi ev hanımı, %10,2'sinin annesi ise çalışandır. Katılımcıların %16,9'unun babası kamu çalışanı, %28,8'inin babası esnaf, %12,5'inin babası özel sektör çalışanı, %9,9'unun babası çiftçi, %10,5'inin babası serbest meslek mensubu, %5,1'inin babası çalışmamakta ve %16,3'ünün babası diğer meslek gruplarındadır.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	186	59,4
	Erkek	127	40,6
Sınıf	5. Sınıf	82	26,2
	6. Sınıf	57	18,2
	7. Sınıf	95	30,4
	8. Sınıf	79	25,2
Okul müsabakalarına düzenli katılma durumu	Evet	243	77,6
	Hayır	70	22,4
Beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma	Evet	276	88,2
	Hayır	16	5,1
	Bazen	21	6,7
Yapılan spor branşı	Takım sporları	248	79,2
	Bireysel sporlar	32	10,2
	Spor yapmıyorum	33	10,5
Öğrenim sırasındaki konaklama yeri	Ailemle beraber	271	86,6
	Okulun yatılı yurdunda	31	9,9
	Yakınının yanında	11	3,5
Yaşamın büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü	İl merkezi	36	11,5
	İlçe merkezi	147	47,0
	Mahalle	109	34,8
	Köy	21	6,7
Ailenin gelir düzeyi	Çok kötü	18	5,8
	Kötü	32	10,2
	Orta	126	40,3
	İyi	103	32,9
	Çok iyi	34	10,9
Annenin eğitim durumu	İlköğretim	166	53,0
	Ortaöğretim	89	28,4
	Lisans	37	11,8
	Lisansüstü	21	6,7
Babanın eğitim durumu	İlköğretim	85	27,2
	Ortaöğretim	110	35,1
	Lisans	78	24,9
	Lisansüstü	40	12,8
Annenin mesleği	Ev Hanımı	281	89,8
	Çalışıyor	32	10,2
	Kamu çalışanı	53	16,9
Babanın mesleği	Esnaf	90	28,8
	Özel sektör	39	12,5
	Çiftçi	31	9,9
	Serbest meslek	33	10,5
	Çalışmıyor	16	5,1
	Diğer	51	16,3

4. 2. Öz Saygı Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların öz saygı düzeyinin orta seviyenin üzerinde ve yükseğe yakındır.

Tablo 3. Öz Saygı Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	N	\bar{x}	Ss
Öz saygı	313	8,62	2,39

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri açısından öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=11694,0; p>0,05).

Tablo 4. Cinsiyet Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Öz saygı	Kadın	186	8,57	2,49	156,37	29085,0	11694,0	,881
	Erkek	127	8,69	2,25	157,92	20056,0		

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri sınıflara göre öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=1,617$; p>0,05).

Tablo 5. Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Öz saygı	5. Sınıf	82	8,82	2,18	163,90	1,617	,656
	6. Sınıf	57	8,72	2,64	163,31		
	7. Sınıf	95	8,58	2,41	154,70		
	8. Sınıf	79	8,39	2,42	148,05		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların okul müsabakalarına düzenli olarak katılma durumuna göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği (U=6884,5; p<0,05) ve okul spor müsabakalarına düzenli olarak katılanların daha yüksek öz saygıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Katılma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Öz saygı	Evet	243	8,79	2,38	163,67	39771,5	6884,5	,014
	Hayır	70	8,04	2,36	133,85	9369,5		

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumuna göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ($\chi^2=6,965$; $p<0,05$), beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanan veya bazen katılmaktan hoşlanan katılımcıların öz saygı düzeyinin beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyut	Hoşlanma durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Öz saygı	Evet	276	8,70	2,441	161,04	6,965	,031
	Hayır	16	7,50	1,633	101,66		
	Bazen	21	8,43	2,063	146,07		

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların yaptıkları spor branşlarına veya spor yapmama durumuna göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ($\chi^2=6,889$; $p<0,05$), takım sporları yapan katılımcıların öz saygı düzeyinin bireysel sporlar yapan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Yaptıkları Spor Branşları Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Öz saygı	Takım sporları	248	8,75	2,44	163,38	6,889	,032
	Bireysel sporlar	32	7,94	2,05	122,30		
	Spor yapmıyorum	33	8,27	2,23	142,68		

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların öğrenimleri sırasında konaklama yaptıkları yerlere göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ($\chi^2=11,334$; $p<0,05$), ailesiyle beraber konaklayan katılımcıların öz saygı düzeyinin okulun yatılı yurdunda kalan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Konaklama Yeri	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz saygı	Ailemle beraber	271	8,77	2,42	163,71	11,334	,003
	Okulun yatılı yurdunda	31	7,58	2,09	112,08		
	Yakınının yanında	11	7,91	1,51	118,36		

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ($x^2=8,007$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Yaşamlarının büyük çoğunluğu ilçe merkezi veya mahallede geçen katılımcıların öz saygı düzeyinin yaşamlarının büyük çoğunluğu il merkezinde veya köyde geçen katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yerleşim Yeri Türü	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz saygı	İl merkezi	36	7,81	2,12	120,65	12,242	,007
	İlçe merkezi	147	8,73	2,41	162,85		
	Mahalle	109	8,91	2,44	168,55		
	Köy	21	7,76	2,07	118,38		

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların ailenin gelir düzeyine göre öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($x^2=8,007$; $p>0,05$).

Tablo 11. Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz saygı	Çok kötü	18	7,72	2,35	123,19	8,007	,091
	Kötü	32	7,84	2,78	131,36		
	Orta	126	8,58	2,46	156,35		
	İyi	103	9,04	2,23	171,85		
	Çok iyi	34	8,71	2,04	156,46		

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların annenin eğitim düzeyine göre öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($x^2=,544$; $p>0,05$).

Tablo 12. Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz saygı	İlköğretim	166	8,68	2,29	157,89	,544	,909
	Ortaöğretim	89	8,62	2,52	159,02		
	Lisans	37	8,41	2,29	146,89		
	Lisansüstü	21	8,52	2,87	159,24		

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların babanın eğitim düzeyine göre öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($x^2=,690$; $p>0,05$).

Tablo 13. Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz saygı	İlköğretim	85	8,69	2,15	157,70	,690	,875
	Ortaöğretim	110	8,43	2,58	151,67		
	Lisans	78	8,74	2,44	161,88		
	Lisansüstü	40	8,75	2,31	160,65		

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların annenin mesleğine göre öz saygı düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ($U=3192,0$; $p<0,05$) görülmektedir. Annesi ev hanımı olan katılımcıların öz saygı düzeyi daha yüksektir.

Tablo 14. Annenin Mesleği Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Öz saygı	Ev Hanımı	281	8,74	2,35	161,64	45421,0	3192,0	,007
	Çalışıyor	32	7,53	2,53	116,25	3720,0		

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların babanın mesleklerine göre öz saygı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($x^2=920$; $p>0,05$).

Tablo 15. Babanın Mesleği Açısından Öz Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz Saygı	Kamu çalışanı	53	8,25	2,616	145,72	1,998	,920
	Esnaf	90	8,70	2,185	157,94		
	Özel sektör	39	8,74	2,370	159,35		

Tablo 15'in devamı

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Öz Saygı	Çiftçi	31	9,03	1,906	168,24	1,998	,920
	Serbest meslek	33	8,79	2,472	166,83		
	Çalışmıyor	16	8,44	3,098	160,06		
	Diğer	51	8,47	2,556	151,11		

4. 3. Karar Verme Stilleri Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların erteleyici karar verme ve panik karar verme düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, kaçınan karar verme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve dikkatli karar verme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Karar Verme Stilleri Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	N	\bar{x}	Ss
Dikkatli karar verme	313	7,76	2,77
Kaçınan karar verme	313	5,41	2,51
Erteleyici karar verme	313	4,29	2,21
Panik karar verme	313	4,51	2,30

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre dikkatli karar verme ($U=11559,5$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($U=11393,5$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($U=11796,5$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($U=11016,5$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 17. Cinsiyet Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Dikkatli karar verme	Kadın	186	7,74	2,71	155,65	28950,5	11559,5	,748
	Erkek	127	7,80	2,88	158,98	20190,5		
Kaçınan karar verme	Kadın	186	5,35	2,56	154,76	28784,5	11393,5	,592
	Erkek	127	5,50	2,44	160,29	20356,5		
Erteleyici karar verme	Kadın	186	4,28	2,31	156,92	29187,5	11796,5	,985
	Erkek	127	4,29	2,06	157,11	19953,5		
Panik karar verme	Kadın	186	4,62	2,32	161,27	29997,0	11016,0	,308
	Erkek	127	4,35	2,26	150,74	19144,0		

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri sınıflara göre dikkatli karar verme ($x^2=3,939$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($x^2=4,578$; $p>0,05$), erteleyici karar

verme ($x^2=3,537$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($x^2=4,219$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 18. Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Dikkatli karar verme	5. Sınıf	82	8,09	2,62	167,07	3,939	,268
	6. Sınıf	57	7,12	2,90	137,64		
	7. Sınıf	95	7,88	2,86	161,49		
	8. Sınıf	79	7,75	2,71	155,11		
Kaçingan karar verme	5. Sınıf	82	5,10	2,51	146,27	4,578	,205
	6. Sınıf	57	5,79	2,60	169,26		
	7. Sınıf	95	5,75	2,53	167,49		
	8. Sınıf	79	5,06	2,38	146,66		
Erteleyici karar verme	5. Sınıf	82	4,04	2,41	149,32	3,537	,316
	6. Sınıf	57	4,79	2,14	176,70		
	7. Sınıf	95	4,23	2,20	154,87		
	8. Sınıf	79	4,25	2,05	153,31		
Panik karar verme	5. Sınıf	82	4,74	2,30	166,97	4,219	,239
	6. Sınıf	57	4,11	2,33	141,11		
	7. Sınıf	95	4,74	2,18	164,88		
	8. Sınıf	79	4,28	2,40	148,64		

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların okul spor müsabakalarına düzenli olarak katılma durumuna göre dikkatli karar verme ($U=7217,0$; $p>0,05$), kaçingan karar verme ($U=8502,0$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($U=7827,0$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($U=8264,5$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 19. Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Katılma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Dikkatli karar verme	Evet	243	7,94	2,71	162,30	39439,0	7217,0	,052
	Hayır	70	7,16	2,93	138,60	9702,0		
Kaçingan karar verme	Evet	243	5,42	2,54	156,99	38148,0	8502,0	,996
	Hayır	70	5,37	2,41	157,04	10993,0		
Erteleyici karar verme	Evet	243	4,36	2,21	159,79	38829,0	7827,0	,305
	Hayır	70	4,04	2,20	147,31	10312,0		
Panik karar verme	Evet	243	4,47	2,34	156,01	37910,5	8264,5	,716
	Hayır	70	4,66	2,16	160,44	11230,5		

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumuna göre dikkatli karar verme ($\chi^2=2,109$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($\chi^2=1,014$; $p>0,05$) ve erteleyici karar verme ($\chi^2=3,506$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilirken, panik karar verme ($\chi^2=8,528$; $p<0,05$) düzeylerinin ise katılımcıların beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark olan panik karar vermede, beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanmayan katılımcıların panik karar verme düzeyi beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanan katılımcılardan daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 20. Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Hoşlanma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Dikkatli karar verme	Evet	276	7,73	2,845	156,53	2,109	,348
	Hayır	16	7,38	2,363	136,28		
	Bazen	21	8,52	1,965	178,98		
Kaçınan karar verme	Evet	276	5,36	2,537	155,14	1,014	,602
	Hayır	16	5,81	2,786	168,88		
	Bazen	21	5,81	1,965	172,38		
Erteleyici karar verme	Evet	276	4,20	2,201	153,63	3,506	,173
	Hayır	16	5,19	2,344	189,75		
	Bazen	21	4,76	2,119	176,40		
Panik karar verme	Evet	276	4,37	2,271	151,86	8,528	,014
	Hayır	16	5,81	2,428	211,06		
	Bazen	21	5,29	2,194	183,38		

Tablo 21 incelendiğinde, katılımcıların yaptıkları spor branşlarına göre dikkatli karar verme ($\chi^2=,281$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($\chi^2=1,610$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($\chi^2=2,580$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($\chi^2=2,711$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 21. Yaptıkları Spor Branşları Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Dikkatli karar verme	Takım sporları	248	7,78	2,83	157,93	,281	,869
	Bireysel sporlar	32	7,81	2,80	157,89		
	Spor yapmıyorum	33	7,61	2,34	149,15		
Kaçınan karar verme	Takım sporları	248	5,47	2,52	158,34	1,610	,447
	Bireysel sporlar	32	5,53	2,42	164,97		
	Spor yapmıyorum	33	4,88	2,55	139,17		

Tablo 21'in devamı

Alt Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Erteleyici karar verme	Takım sporları	248	4,27	2,24	156,55	2,580	,275
	Bireysel sporlar	32	4,78	1,84	176,77		
	Spor yapmıyorum	33	3,91	2,30	141,23		
Panik karar verme	Takım sporları	248	4,45	2,38	154,08	2,711	,258
	Bireysel sporlar	32	5,00	1,78	181,73		
	Spor yapmıyorum	33	4,48	2,12	154,98		

Tablo 22 incelendiğinde, katılımcıların öğrenimleri sırasında konaklama yaptıkları yerlere göre dikkatli karar verme ($x^2=2,562$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($x^2=3,745$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($x^2=1,309$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($x^2=,978$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Konaklama Yeri	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Dikkatli karar verme	Ailemle beraber	271	7,83	2,80	159,45	2,562	,278
	Okulun yatılı yurdunda	31	7,03	2,75	132,66		
	Yakınımın yanında	11	8,18	2,14	165,27		
Kaçınan karar verme	Ailemle beraber	271	5,39	2,57	156,41	3,745	,154
	Okulun yatılı yurdunda	31	5,10	1,97	145,00		
	Yakınımın yanında	11	6,73	2,10	205,27		
Erteleyici karar verme	Ailemle beraber	271	4,26	2,26	155,99	1,309	,520
	Okulun yatılı yurdunda	31	4,23	1,61	155,05		
	Yakınımın yanında	11	5,18	2,32	187,36		
Panik karar verme	Ailemle beraber	271	4,47	2,35	155,11	,978	,613
	Okulun yatılı yurdunda	31	4,87	1,73	171,55		
	Yakınımın yanında	11	4,36	2,58	162,59		

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre dikkatli karar verme ($x^2=,658$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($x^2=3,686$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($x^2=1,540$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilirken, erteleyici karar verme ($x^2=7,979$; $p<0,05$) düzeylerinin ise katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark olan erteleyici karar vermede, yaşamlarının büyük çoğunluğu il merkezinde geçen

katılımcıların erteleyici karar verme düzeyi yaşamlarının büyük çoğunluğu ilçe merkezinde geçmiş katılımcılardan daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 23. Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yerleşim Yeri Türü	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Dikkatli karar verme	İl merkezi	36	7,81	2,94	160,36	,658	,883
	İlçe merkezi	147	7,68	2,92	155,33		
	Mahalle	109	7,92	2,59	160,50		
	Köy	21	7,48	2,54	144,71		
Kaçingan karar verme	İl merkezi	36	5,81	2,48	171,26	3,686	,297
	İlçe merkezi	147	5,17	2,59	148,08		
	Mahalle	109	5,67	2,46	166,07		
	Köy	21	5,10	2,21	147,93		
Erteleyici karar verme	İl merkezi	36	5,14	2,13	189,76	7,979	,046
	İlçe merkezi	147	4,00	2,20	145,89		
	Mahalle	109	4,30	2,27	157,54		
	Köy	21	4,76	1,76	175,79		
Panik karar verme	İl merkezi	36	4,75	2,61	166,94	1,540	,673
	İlçe merkezi	147	4,38	2,27	151,49		
	Mahalle	109	4,53	2,34	158,43		
	Köy	21	4,86	1,77	171,07		

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların ailenin gelir düzeyine göre dikkatli karar verme ($x^2=2,731$; $p>0,05$), kaçingan karar verme ($x^2=2,919$; $p>0,05$) ve erteleyici karar verme ($x^2=7,909$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, panik karar verme ($x^2=14,526$; $p<0,05$) düzeylerinin ise katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark olan panik karar vermede, ailesinin gelir düzeyi çok kötü olan katılımcıların panik karar verme düzeyi ailesinin gelir düzeyi orta veya iyi olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek ve ailesinin gelir düzeyi çok iyi olan katılımcıların panik karar verme düzeyi ailesinin gelir düzeyi iyi olan katılımcılardan daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 24. Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Dikkatli karar verme	Çok kötü	18	7,11	2,59	135,03	2,731	,604
	Kötü	32	7,31	3,28	146,02		
	Orta	126	7,69	2,87	154,38		
	İyi	103	8,05	2,59	165,58		
	Çok iyi	34	7,94	2,56	162,69		
Kaçınan karar verme	Çok kötü	18	6,28	2,40	190,14	2,919	,571
	Kötü	32	5,38	2,37	157,94		
	Orta	126	5,38	2,50	157,38		
	İyi	103	5,28	2,59	151,09		
	Çok iyi	34	5,50	2,58	155,07		
Erteleyici karar verme	Çok kötü	18	5,44	1,76	208,33	7,909	,095
	Kötü	32	4,38	1,90	161,14		
	Orta	126	4,30	2,33	156,67		
	İyi	103	3,98	2,15	145,17		
	Çok iyi	34	4,47	2,30	163,01		
Panik karar verme	Çok kötü	18	5,94	2,41	208,89	14,526	,006
	Kötü	32	4,59	2,34	162,52		
	Orta	126	4,55	2,44	156,89		
	İyi	103	3,99	2,13	137,10		
	Çok iyi	34	5,09	1,75	185,04		

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların annenin eğitim düzeyine göre dikkatli karar verme ($\chi^2=3,083$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($\chi^2=2,857$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($\chi^2=4,653$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($\chi^2=3,575$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 25. Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Dikkatli karar verme	İlköğretim	166	7,81	2,82	158,73	3,083	,379
	Ortaöğretim	89	8,11	2,43	165,33		
	Lisans	37	7,03	3,22	139,55		
	Lisansüstü	21	7,19	2,82	138,71		
Kaçınan karar verme	İlköğretim	166	5,49	2,50	158,84	2,857	,414
	Ortaöğretim	89	5,12	2,52	147,92		
	Lisans	37	5,35	2,18	155,41		
	Lisansüstü	21	6,14	3,09	183,76		

Tablo 25'in devamı

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Erteleyici karar verme	İlköğretim	166	4,20	2,24	152,69	4,653	,199
	Ortaöğretim	89	4,09	2,10	150,61		
	Lisans	37	5,00	2,38	183,86		
	Lisansüstü	21	4,57	1,99	170,83		
Panik karar verme	İlköğretim	166	4,46	2,31	153,56	3,575	,311
	Ortaöğretim	89	4,33	2,15	150,74		
	Lisans	37	5,05	2,63	180,15		
	Lisansüstü	21	4,71	2,15	169,93		

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların babanın eğitim düzeyine göre dikkatli karar verme ($x^2=1,604$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($x^2=,420$; $p>0,05$) ve erteleyici karar verme ($x^2=,539$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, panik karar verme ($x^2=10,026$; $p<0,05$) düzeylerinin ise katılımcıların babanın eğitim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı fark olan panik karar vermede, babasının eğitim düzeyi lisansüstü olan katılımcıların panik karar verme düzeyi babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 26. Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Dikkatli karar verme	İlköğretim	85	7,46	2,95	149,09	1,604	,658
	Ortaöğretim	110	8,03	2,79	164,41		
	Lisans	78	7,79	2,72	158,31		
	Lisansüstü	40	7,63	2,48	150,89		
Kaçınan karar verme	İlköğretim	85	5,54	2,33	157,48	,420	,936
	Ortaöğretim	110	5,32	2,80	156,49		
	Lisans	78	5,28	2,41	153,32		
	Lisansüstü	40	5,65	2,30	164,55		
Erteleyici karar verme	İlköğretim	85	4,18	1,90	152,61	,539	,910
	Ortaöğretim	110	4,25	2,52	156,26		
	Lisans	78	4,42	2,07	162,82		
	Lisansüstü	40	4,35	2,24	157,01		
Panik karar verme	İlköğretim	85	4,01	2,10	137,19	10,026	,018
	Ortaöğretim	110	4,57	2,43	158,25		
	Lisans	78	4,59	2,40	159,27		
	Lisansüstü	40	5,23	1,97	191,21		

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların annenin mesleğine göre dikkatli karar verme ($U=4223,5$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($U=3904,0$; $p>0,05$) ve erteleyici karar verme ($U=3828,0$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilirken, panik karar verme ($U=3313,5$; $p<0,05$) düzeylerinin ise katılımcıların annenin mesleklerine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Annesi çalışan katılımcıların panik karar verme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Annenin Mesleği Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Dikkatli karar verme	Ev Hanımı	281	7,79	2,81	157,97	44389,5	4223,5	,572
	Çalışıyor	32	7,56	2,51	148,48	4751,5		
Kaçınan karar verme	Ev Hanımı	281	5,36	2,49	154,89	43525,0	3904,0	,219
	Çalışıyor	32	5,91	2,72	175,50	5616,0		
Erteleyici karar verme	Ev Hanımı	281	4,22	2,19	154,62	43449,0	3828,0	,165
	Çalışıyor	32	4,91	2,36	177,88	5692,0		
Panik karar verme	Ev Hanımı	281	4,41	2,30	152,79	42934,5	3313,5	,014
	Çalışıyor	32	5,38	2,17	193,95	6206,5		

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların babanın mesleklerine göre dikkatli karar verme ($\chi^2=4,740$; $p>0,05$), kaçınan karar verme ($\chi^2=4,095$; $p>0,05$), erteleyici karar verme ($\chi^2=2,210$; $p>0,05$) ve panik karar verme ($\chi^2=3,993$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 28. Babanın Mesleği Açısından Karar Verme Stilleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Dikkatli karar verme	Kamu çalışanı	53	7,77	2,952	158,79	4,740	,578
	Esnaf	90	7,56	2,949	151,31		
	Özel sektör	39	7,23	2,833	139,86		
	Çiftçi	31	8,00	2,720	163,05		
	Serbest meslek	33	8,06	2,957	168,92		
	Çalışmıyor	16	8,88	1,996	190,53		
	Diğer	51	7,84	2,318	156,37		

Tablo 28'in devamı

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Kaçınan karar verme	Kamu çalışanı	53	5,26	2,229	150,61	4,095	,664
	Esnaf	90	5,47	2,623	159,48		
	Özel sektör	39	5,69	2,494	167,17		
	Çiftçi	31	5,35	1,907	149,29		
	Serbest meslek	33	5,67	2,594	167,65		
	Çalışmıyor	16	6,19	2,536	180,69		
	Diğer	51	4,88	2,868	141,85		
Erteleyici karar verme	Kamu çalışanı	53	4,11	2,439	152,13	2,210	,899
	Esnaf	90	4,17	2,121	152,74		
	Özel sektör	39	4,46	2,162	164,22		
	Çiftçi	31	4,16	2,282	149,94		
	Serbest meslek	33	4,42	1,714	164,26		
	Çalışmıyor	16	5,13	2,630	181,41		
	Diğer	51	4,27	2,307	155,99		
Panik karar verme	Kamu çalışanı	53	4,55	2,153	155,08	3,993	,678
	Esnaf	90	4,42	2,253	154,78		
	Özel sektör	39	5,08	2,095	181,36		
	Çiftçi	31	4,32	2,495	151,29		
	Serbest meslek	33	4,18	2,053	142,27		
	Çalışmıyor	16	4,63	2,527	160,31		
	Diğer	51	4,47	2,656	156,25		

4. 4. Problem Çözme Becerisi İstatistik Test Sonuçları

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Problem Çözme Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	N	\bar{x}	Ss
Problem çözme	313	100,21	9,69

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U=9873,5$; $p<0,05$), erkek katılımcıların problem çözme düzeyinin kadın katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 30. Cinsiyet Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Problem çözme becerisi	Kadın	186	99,00	9,44	146,58	27264,5	9873,5	,014
	Erkek	127	101,98	9,82	172,26	21876,5		

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların eğitim gördükleri sınıflara göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=4,324$; $p>0,05$).

Tablo 31. Eğitim Gördükleri Sınıflar Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	5. Sınıf	82	100,29	9,98	158,09	4,324	,229
	6. Sınıf	57	101,88	10,90	173,45		
	7. Sınıf	95	100,58	9,87	159,22		
	8. Sınıf	79	98,48	8,02	141,34		

Tablo 32 incelendiğinde katılımcıların okul spor müsabakalarına düzenli olarak katılma durumuna göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=8495,5$; $p>0,05$).

Tablo 32. Okul Spor Müsabakalarına Düzenli Olarak Katılma Durumu Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Katılma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Problem çözme becerisi	Evet	243	100,21	9,68	156,96	38141,5	8495,5	,989
	Hayır	70	100,21	9,82	157,14	10999,5		

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların beden eğitimi dersine katılmaktan hoşlanma durumuna göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=1,431$; $p>0,05$).

Tablo 33. Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan Hoşlanma Durumu Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Hoşlanma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıraort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	Evet	276	100,32	9,554	158,63	1,431	,489
	Hayır	16	97,63	11,063	130,88		
	Bazen	21	100,76	10,616	155,48		

Tablo 34 incelendiğinde katılımcıların yaptıkları spor branşlarına ya da spor yapmama durumlarına göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=2,193$; $p>0,05$).

Tablo 34. Yaptıkları Spor Branşlar Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	Takım sporları	248	100,43	9,87	158,91	2,193	,334
	Bireysel sporlar	32	98,22	7,89	135,03		
	Spor yapmıyorum	33	100,52	9,93	163,92		

Tablo 35 incelendiğinde katılımcıların öğrenimleri sırasında konkladıkları yerleşim yerlerine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=,175$; $p>0,05$).

Tablo 35. Öğrenimleri Sırasında Konaklama Yaptıkları Yerler Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Konaklama Yeri	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	Ailemle beraber	271	100,15	9,66	156,46	,175	,916
	Okulun yatılı yurdunda	31	100,84	9,98	163,16		
	Yakınının yanında	11	99,82	10,51	153,00		

Tablo 36 incelendiğinde katılımcıların yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türüne göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=6,553$; $p>0,05$).

Tablo 36. Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türü Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yerleşim Yeri Türü	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	İl merkezi	36	97,28	11,03	126,93	6,553	,088
	İlçe merkezi	147	100,66	9,53	160,11		
	Mahalle	109	100,05	9,85	156,85		
	Köy	21	102,95	6,40	187,57		

Tablo 37 incelendiğinde katılımcıların ailenin gelir düzeyine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=3,414$; $p>0,05$).

Tablo 37. Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Problem çözme becerisi	Çok kötü	18	99,11	10,84	151,75	3,414	,491
	Kötü	32	99,19	8,84	146,14		
	Orta	126	101,06	9,45	168,10		
	İyi	103	99,61	10,24	148,15		
	Çok iyi	34	100,44	9,30	155,69		

Tablo 38 incelendiğinde katılımcıların annenin eğitim düzeyine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($x^2=3,977$; $p>0,05$).

Tablo 38. Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Problem çözme becerisi	İlköğretim	166	99,38	9,97	148,38	3,977	,264
	Ortaöğretim	89	101,21	8,87	170,69		
	Lisans	37	100,51	8,99	155,51		
	Lisansüstü	21	102,00	11,83	169,76		

Tablo 39 incelendiğinde katılımcıların babanın eğitim düzeyine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($x^2=1,625$; $p>0,05$).

Tablo 39. Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	x^2	p
Problem çözme becerisi	İlköğretim	85	100,48	9,86	159,14	1,625	,654
	Ortaöğretim	110	100,41	9,46	158,35		
	Lisans	78	99,05	9,68	147,04		
	Lisansüstü	40	101,35	10,12	168,15		

Tablo 40 incelendiğinde katılımcıların annenin mesleklerine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=4179,5$; $p>0,05$).

Tablo 40. Annenin Mesleği Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Problem çözme becerisi	Ev Hanımı	281	100,33	9,61	158,13	44433,5	4179,5	,514
	Çalışıyor	32	99,13	10,47	147,11	4707,5		

Tablo 41 incelendiğinde katılımcıların babanın mesleğine göre problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=4,371$; $p>0,05$).

Tablo 41. Babanın Mesleği Açısından Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Meslek	N	\bar{x}	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Problem çözme becerisi	Kamu çalışanı	53	101,26	10,650	165,01	4,371	,627
	Esnaf	90	100,24	9,280	156,91		
	Özel sektör	39	98,33	9,551	139,35		
	Çiftçi	31	99,68	11,321	154,47		
	Serbest meslek	33	102,00	9,199	174,56		
	Çalışmıyor	16	97,75	8,668	132,84		
	Diğer	51	100,43	9,150	160,10		

4. 5. Ölçekler Arası İlişkiler

Tablo 42 incelendiğinde, katılımcıların problem çözme becerisi düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu ($r=,153$; $p<0,05$), problem çözme becerisi düzeyleri ile kaçınan karar verme düzeyleri ($r=-,231$; $p<0,05$) ve erteleyici karar verme düzeyleri ($r=-,250$; $p<0,05$) arasında negatif ve orta düzeyin altında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu, problem çözme becerisi düzeyleri ile panik karar verme düzeyleri ($r=-,197$; $p<0,05$) arasında negatif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 42. Problem Çözme Becerisi Puanları ile Karar Verme Stilleri Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
Problem çözme becerisi	r	,153	-,231	-,250	-,197
	p	,007	,000	,000	,000
	N	313	313	313	313

Tablo 43 incelendiğinde, katılımcıların öz saygı düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyin altında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu ($r=,303$; $p<0,05$), öz saygı düzeyleri ile kaçınan karar verme düzeyleri ($r=-,315$; $p<0,05$), erteleyici karar verme düzeyleri ($r=-,338$; $p<0,05$) ve panik karar verme düzeyleri ($r=-,302$; $p<0,05$) arasında negatif ve orta düzeyin altında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 43. Öz Saygı Puanları ile Karar Verme Stilleri Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
Öz saygı	r	,303	-,315	-,338	-,302
	p	,000	,000	,000	,000
	N	313	313	313	313

Tablo 44 incelendiğinde, katılımcıların öz saygı düzeyleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu ($r=,174$; $p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 44. Öz Saygı Puanları ile Problem Çözme Becerisi Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Problem Çözme Becerisi
Öz saygı	r	,174
	p	,002
	N	313

5. TARTIŞMA

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin özsaygı düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, öğrencilerin özsaygı düzeylerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Altay ve Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinde, Yiğit (2010) tarafından yapılan araştırmada ergenlik döneminde bulunan çocuklarda, Seçer, İlbay, Ay ve Çiftçi (2012) tarafından yapılan araştırmada, yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerde, Çapar ve Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinde, Aktaş (2011) tarafından yapılan araştırmada 9. sınıf öğrencilerinde, Atıcı, Büyükşahin ve Çevik (2009) tarafından yapılan araştırmada ise 11. sınıf öğrencilerinde, Kahraman (2009) tarafından yapılan çalışmada yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören ve ortaokul öğrencilerinde özsaygı düzeyinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Baş, Eraslan ve Çalışkan'ın (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin ben saygılarının yaş, cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre incelenmesi konulu çalışma, 2014-2015 yılında Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 306 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz saygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışma elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Baş ve Cengiz (2016) tarafından, Manisa ili Soma ilçesinde 1000 atlet arasından rastgele seçilmiş (236 erkek, 89 kadın) toplam 325 oryantring atletlerin katıldığı araştırmada katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından öz saygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın katılımcıların öz saygı düzeyleri, erkek katılımcılardan daha yüksektir. Çalışmada elde ettiğimiz bulgularla çelişmektedir.

Çalışmada ortaya çıkan bulgular ile literatürde bulunan benzer çalışma bulguları değerlendirildiği zaman, cinsiyet değişkeninin okul çağında bulunan çocukların özsaygı düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir. Çocukların özsaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde kız ve erkek çocuklarının benzer sosyo-demografik çevrelerde yetişmelerinin yattığı düşünülebilir.

Eğitim görülen sınıf değişkenine açısından ele alındığı zaman çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin özsaygı düzeylerinin eğitim gördükleri sınıf değişkeninin açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde eğitim kademelerinin tamamında çocukların özsaygı becerilerini geliştirmeye yönelik deri içeriklerinin ve etkinliklerin olmasının yattığı düşünülebilir.

Okul müsabakalarına katılma durumu değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin özsayı düzeylerinin okul sporlarına katılma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre özsayı düzeyinin spor müsabakalarına katılan çocuklar lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören çocuklar üzerinde yapılan benzer çalışma bulguları da spora katılımın özsayı düzeyini geliştirdiğini, sedanter çocuklarla karşılaştırıldığı zaman düzenli spor yapma alışkanlığı edinmiş olan çocukların özsayı düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşünü desteklemektedir (Aktaş, 2011). Gacar ve Yanlıç (2012) tarafından yapılan araştırmada 13-17 yaş grubunda bulunan hentbolcularda özsayı düzeyinin yüksek olduğu bulunmuş, bunun temelinde spora katılımın özsayı düzeyini geliştirmesinin yattığı belirtilmiştir. Haşıl-Korkmaz (2007) tarafından yapılan araştırmada da yaz spor okullarına katılımın çocuklarda özsayı gelişimi üzerinde bulunan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda yaz spor okullarına katılım sonrasında çocukların özsayı düzeylerinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular ve literatürde bulunan çalışma sonuçları değerlendirildiği zaman, çocuklarda spora katılımın özsayı gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bunun temelinde spora katılımın kişilik özelliklerini, sosyal gelişimi ve özgüven gelişimini desteklemesinin yattığı düşünülebilir.

Beden eğitimi dersinden hoşlanma durumları açısından ele alındığı zaman özsayı düzeyinin beden eğitimi ve spor dersinden hoşlanan öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kurt (2016) tarafından yapılan çalışma da lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersinden hoşlanan öğrencilerin özsayı düzeylerinin beden eğitimi dersinden hoşlanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çalışmada elde edilen bulguların literatür ile paralel bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Beden eğitimi dersinden hoşlanan öğrencilerin özsayı düzeylerinin yüksek olmasının temelinde günlük yaşamda da sporla iç içe olmalarının ve sporun kişisel özellikleri geliştirmesinin yattığı düşünülebilir.

Spor branşı değişkenine göre ele alındığı zaman takım sporları yapan öğrencilerin özsayı düzeylerinin hem bireysel sporla ilgilenen hem de sedanter öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinde takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin özsayı düzeylerinin bireysel spor branşları ile ilgilenen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu rapor edilmiştir. Takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin bireysel spor branşları ile ilgilenen öğrencilere kıyasla özsayı düzeylerinin daha yüksek olmasının temelinde takım sporlarının kişisel gelişimi destekleyici birçok unsuru (iletişim becerisi, empati becerisi, kendini ifade etme becerisi vb.) içinde barındırmasının yattığı düşünülebilir.

Eğitim hayatı boyunca konakladıkları yer değişkenine göre ele alındığı zaman ailesi ile yaşayan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin yatılı öğrenci yurdunda ya da yakınının yanında kalan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bağlıkol (2010) tarafından ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin özsaygı düzeylerinin konaklanan yer değişkenine göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada ise lise öğrencilerinde özsaygı düzeyinin konakladıkları yer değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer yerlerde konaklayan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman ailesi ile yaşayan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin yüksek olmasının temelinde ailesi ile yaşayan öğrencilerin günlük yaşamlarında daha özgür olmalarının yattığı düşünülebilir.

Yaşamlarının büyük bir kısmının geçtiği yerleşim yerleri ve değişkenine göre ele alındığı zaman, yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçe ya da mahallede geçiren öğrencilerin özsaygı düzeylerinin il merkezi ve köyde yaşamış olan öğrencilerden anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde bulunan benzer çalışmalarda da yaşanan yerleşim yeri değişkeninin özsaygı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Adana, Arslantaş ve Şahbaz (2012) tarafından yapılmış olan araştırmada yatılı yurtlarda kalan lise öğrencilerin özsaygı düzeylerinin yurda gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bulgulara göre en düşük özsaygı düzeyine köyde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunun temelinde şehirlerde yaşayan öğrencilerin özgüven düzeylerinin daha yüksek olmasının ve kendi kararlarını kendilerinin verme düzeylerinin yüksek olmasının yattığı belirtilmiştir.

Aile gelir düzeyine göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yıldız ve Duy (2005) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin farklı demografik faktörlere göre incelenmesi amaçlanmıştır, çalışmanın sonunda öğrencilerin öz saygı düzeylerinin aile gelir durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı, ortaya çıkan bulgulara göre aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz saygı düzeylerinin de yüksek olduğu, bu kapsamda aile gelir düzeyi ile öz saygı düzeyi arasında pozitif bir anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da aile gelir düzeyi arttıkça çocukların öz saygı düzeylerinin arttığı bulgularına ulaşılmıştır (Aktaş, 2011; Yıldız ve Çapar, 2010). Buna karşılık öz saygı düzeyinin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğinin ortaya konulduğu araştırma bulguları da mevcuttur (Coşkun ve Altay, 2009; Gacar ve Yanlıç, 2012; Sarıkaya, 2015; Yiğit, 2010). Yapılan araştırma bulguları arasında benzerlik bulunmamasının temelinde çalışmalara katılan öğrencilerin farklı sosyo-demografik ve

sosyo-kültürel özelliklere sahip bölgelerde yaşamalarının, bunun yanında araştırmalara katılan öğrencilerin yetiştirme tarzları ile yetiştirilmiş olmalarının yattığı düşünülebilir.

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkeni ile ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin baba ve anne eğitim durumu faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin özsaygı düzeylerinin baba ve anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı (Aktaş, 2011; Gacar ve Yanlıç, 2012; Sarıkaya, 2015), ancak öğrencilerin akademik özsaygı düzeylerinin ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça yükseldiği rapor edilmiştir (Cevher ve Buluş, 2006). Bunun yanında yapılan bazı çalışmalarda ergenlerde özsaygı düzeyinin ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır (Erbil, Divan ve Önder, 2006).

Anne mesleği değişkenine göre ele alındığı zaman annesi ev hanımı olan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin annesi farklı mesleklerde çalışan öğrencilerden anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerin özsaygı düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bulunan benzer araştırmalarda da farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin özsaygı düzeylerinin ebeveyn mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Erbil vd., 2006; Yiğit, 2010). Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ile literatürde bulunan çalışma bulgularının benzerlik göstermemesinin temelinde araştırmaların yapıldığı gruplarda ebeveynlerin meslek kollarının kendi içlerinde farklı olmasının yattığı düşünülebilir. Yapılmış olan bu araştırmada annesi ev hanımı olan çocukların annesi çalışan çocuklara kıyasla özsaygı düzeylerinin daha yüksek olmasının temelinde ev hanımı annelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırmalarının, bu durumun da çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemesinin yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin karar verme stilleri incelendiği zaman öğrencilerin erteleyici panik karar verme ve erteleyici karar verme düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, kaçingan karar verme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve dikkatli karar verme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre, araştırmaya katılan çocukların karar vermede olumlu karar verme stillerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme tarzlarının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Literatürde cinsiyet farklılığına göre öğrencilerin karar verme stillerinin ele alındığı çalışmalarda çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Nitekim literatürde farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören çocuklar üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da karar verme stillerinin cinsiyet farklılığına göre farklılaşmadığı (Arslan, 2013; Baş ve

Cengiz, 2016; Özel, 2009; Ülker, 2017), bazı çalışmalarda ise karar verme tarzlarının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Erdin, 2016; Kurt, 2016; Tunç, 2011; Yılmaz, 2015). Araştırmada elde edilen bulgular ile literatürde yer alan çalışma sonuçları değerlendirildiği zaman, okul çağında bulunan çocuklarda cinsiyet farklılığına göre karar verme stillerinin ele alındığı yeni çalışmalar yapılması gerektiği, çalışmalarda cinsiyete göre karar verme stillerini etkileyen farklı demografik değişkenlerin neler olduğunun ele alınması gerektiği söylenebilir.

Eğitim görülen sınıf farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme tarzlarının eğitim görülen sınıf farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin karar verme tarzlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Kurt, 2016; Özel, 2009). Ülker (2017) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf düzeyinin karar verme tarzları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı rapor edilmiştir. Bu kapsamda literatürde eğitim görülen sınıf değişkenine göre öğrencilerin karar verme stillerinin ele alındığı çalışma bulgularının çelişkili sonuçlar çıktığı tespit edilmiştir. Bunun temelinde yapılan çalışmaların farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören çocuklar üzerinde yapılmasının yattığı düşünülebilir.

Okul sporlarına düzenli katılma farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme tarzlarının okul sporlarına düzenli katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ülker (2017) tarafından yapılan benzer çalışmada da spora katılımın karar verme stilleri üzerinde önemli bir belirleyici unsur olmadığı, spor yapan ile yapmayan çocukların karar verme stillerinin benzerlik gösterdiği rapor edilmiştir. Kelecek, Altıntaş ve Aşçı (2013) tarafından yapılan diğer başka bir araştırmada spora katılımın karar verme stilleri üzerinde belirleyici olmadığı ortaya çıkmıştır. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada ise okul sporlarına katılımın karar verme stillerini etkilediği rapor edilmiştir. Literatürde bulunan çalışma sonuçları değerlendirildiği zaman, okul sporlarına katılımın çocuklarda olumlu karar verme stillerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi dersinden hoşlanma durumlarına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin panik karar verme tarzlarının beden eğitimi dersinden hoşlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ortaya çıkan bulgulara göre beden eğitimi ve spor dersinden hoşlanmayan öğrencilerin panik karar verme tarzlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinde beden eğitimi dersinden hoşlanma durumunun karar verme stillerini etkilediği tespit edilmiş, beden eğitimi dersinden hoşlanan öğrencilerin panik karar verme, çekingan karar verme ve erteleyici karar verme tarzlarının düşük olduğu rapor edilmiştir.

Spor branşı farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme stillerinin spor branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kurt (2016) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinde okul sporlarına katılan ve katılmayan öğrencilerin karar verme stillerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğrenim süresince konaklama yeri farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme tarzlarının öğrenim sürecinde konaklama yeri farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kurt (2016) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinde karar verme tarzları konakladıkları yer değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların literatür ile bir paralellik göstermemesinin temelinde araştırmaların yapıldığı örneklem gruplarının farklı eğitim kademelerinde bulunmalarının, yapılan bu araştırmaya katılan çocukların yatılı okullarda öğrenim görürken, liselerdeki öğrencilerin genellikle ailelerinin yanında konaklamalarının yattığı düşünülebilir.

Yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin erteleyici karar verme farklılığının yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre diğer yerleşim yerleri ile kıyaslandığı zaman ilde yaşamış olan öğrencilerin erteleyici karar verme stillerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinde karar verme stillerinin yaşamlarının büyük bir kısmının geçtiği yerleşim yeri farklılığına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ile literatürde bulunan çalışma sonuçları değerlendirildiği zaman karar verme stilleri üzerinde çocukların yetiştikleri yerleşim yerinin önemli bir belirleyici etken olduğu söylenebilir.

Aile gelir düzeyi farklılığına göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin panik karar verme tarzlarının aile gelir düzeyi farklılığı gösterdiği ortaya çıkmıştır, elde edilen bulgulara göre aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin panik karar verme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bulunan çalışmalarda da çocuklarda karar verme stillerinin aile gelir düzeyi farklılığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Kurt, 2016; Özel, 2009). Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinde aile gelir düzeyinin karar verme stilleri üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Erdin, 2016; Yılmaz, 2015).

Anne eğitim düzeyine göre ele alındığı zaman çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme tarzlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, baba eğitim seviyesine göre ise öğrencilerin panik karar verme tarzlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır, ulaşılan bulgulara göre baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin panik karar verme

tarzlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde yer alan ve farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da çocukların karar verme tarzlarının ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Erdin, 2016; Kurt, 2016; Özel, 2009). Ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların karar verme stilleri üzerinde önemli bir belirleyici olmasının temelinde farklı eğitim düzeyleri sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini destekleyici etkinliklere ve davranışlara önem verme düzeylerinin de farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Anne mesleği farklılığına göre ele alındığı zaman annesi çalışan öğrencilerin panik karar verme stillerinin yüksek olduğu tespit edilmiş, baba mesleği değişkenine göre ise öğrencilerin karar verme stillerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kurt (2016) tarafından yapılan çalışmada ise anne ve baba mesleği değişkenlerinin lise öğrencilerinde karar verme stilleri üzerinde belirleyici olduğu rapor edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada elde edilen bulgular ile literatürde bulunan çalışma sonuçlarının anne mesleği değişkenine göre paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet farklılığına göre ele alındığı zaman erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ulaşılan bulguların aksine yapılan bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin problem çözme yeteneği üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı tespit edilmiştir (Ağaç, 2013; Aksan ve Sözer, 2007; Bozkurt-Yükçü, 2017; Doğan, 2009; Karabulut ve Ulucan, 2011; Karakuş, 2017; Kaymakçı, 2014; Robinson ve Lubienski, 2011; Uğurluoğlu, 2008). Baş ve Aydoğan'ın (2016) yılında FIFA U20 Dünya Kupası'nda farklı görevlerde hizmet eden toplam 675 gönüllü üzerinde yapılan çalışmada, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Erkek ve kız çocuklarının problem çözme yeteneklerinin benzerlik göstermesinin zemininde kız ve erkek çocukların benzer sosyal çevrelerde yetişmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Literatürde bulunan çalışma bulguları da (Zhu, 2007) bu görüşü desteklemektedir.

Eğitim görülen sınıf düzeyi farklılığına göre ele alındığında öğrencilerin problem çözme becerilerinin eğitim görülen sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara paralel olarak literatürde bulunan bazı araştırmalarda da ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerisinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenmiştir (Bozpolat, 2012; Doğan, 2009; Gömleksiz ve Karabey, 2010). Çalışmada ulaşılan bulgular ile literatürde yer alan çalışma sonuçları değerlendirildiğinde öğrenim görülen sınıf düzeyinin problem çözme yeteneği üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Okul spor müsabakalarına düzenli katılma durumlarına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme becerilerinin okul spor müsabakalarına düzenli katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda elde edilen bulguların tersine, literatürde bulunan diğer farklı çalışmalarda çocuklarda spora katılımın problem çözme yeteneği olumlu açıdan etkilediği, spor yapma alışkanlığı bulunan çocukların problem çözmede kaçınan problem çözme yöntemini spor yapmayan çocuklardan daha az kullandıkları tespit edilmiştir (Karabulut ve Ulucan, 2011). Altun-Kekeç (2013) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim öğrencilerinde sportif eğitsel etkinliklere katılımın problem çözme becerisini geliştirdiği rapor edilmiştir

Araştırmada beden eğitimi dersinden hoşlanma durumlarına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme yeteneğinin beden eğitimi dersinden hoşlanma hallerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunun ortaya çıkmasının zemininde beden eğitimi ve spor dersinin problem çözme becerisini geliştirmekten ziyade çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerini geliştirmesinin yattığı düşünülebilir.

Spor branşı farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin spor branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun sonucun ortaya çıkmasının zemininde hem takım sporları hem de bireysel spor branşları ile ilgilenen öğrencilerin benzer sosyo-kültürel çevre içinde yetişmelerinin yattığı düşünülebilir.

Öğrenim görülen süre içindeki konaklama yeri farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme becerilerinin öğrenim görülen süre içindeki konaklama yeri farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Literatürde bulunan benzer çalışma bulgularında çocuklarda problem çözme becerisinin yaşanan yerleşim yeri farklılığına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Arslan ve Kabasakal, 2013). Bu kapsamda konaklama yeri değişkenine göre öğrencilerin karar verme stillerinin ele alındığı çalışmaların çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğrenim görülen süre içinde yaşanan yerleşim yeri farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme yeteneğinin öğrenim görülen süre içinde yaşanan yerleşim yeri farklılığına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bilindiği gibi yaşanan yerleşim yeri çocukların bilişsel gelişimlerini etkilemektedir. Özellikle büyükşehir ve illerde yetişmiş olan çocukların sosyal çevreleri ve aktif öğrenme becerileri ilçe ve köylerde yetişmiş olan çocuklara kıyasla daha fazla gelişmekte, söz konusu unsurlar büyükşehir ve illerde yetişen çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda da çocukların yaşadıkları sosyal çevrenin geniş olmasının aktif öğrenme ortamını olumlu yönde etkilediğini, öğrenme ortamının da problem çözme becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Açık, 2013).

Aile gelir düzeyi farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin aile gelir düzeyi farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında problem çözme becerisinin ekonomik unsurlardan haricinde yaşanan sosyal çevre, ebeveyn tutumları ve alınmakta olan eğitim ile yakından ilişkisi olduğunun yattığı düşünülebilir. Yapılan benzer çalışmalarda da aile gelir düzeyine göre çocukların problem çözme yeteneklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ağaç, 2013; Doğan, 2009; Düzakın, 2004; Tezgören, 2015).

Baba ve anne eğitim düzeyi farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme becerilerinin baba ve anne eğitim düzeyi farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların problem çözme yeteneğini etkilediği belirtilmektedir (Tezgören, 2015). Bunun temelinde ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre çocuklarına yönelik tutumlarının farklılıklar göstermesinin, söz konusu tutum farklılıklarının da çocukların bilişsel gelişimlerini etkilemesinin yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan çalışma bulguları da (Arslan ve Kabasakal, 2013; Çetinkale, 2006; Yıldırım vd., 2011) ebeveyn tutumlarının çocukları problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte literatürde yer alan ve yapılan bu çalışma bulguları ile paralellik gösteren bazı çalışmalarda ebeveyn eğitim düzeyine göre öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Açık, 2013; Kaymakçı, 2014).

Baba ve anne mesleği farklılığına göre ele alındığı zaman öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin baba ve anne mesleği farklılığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Literatürde bulunan benzer çalışmalarda ise ebeveyn mesleğinin çocukların problem çözme becerilerini etkilediği rapor edilmiştir (Korkut, 2002). Yapılan araştırma bulguları ile literatürde yer alan çalışma sonuçlarının paralellik göstermemesinin zemininde araştırmaların yapıldığı anne ve babaların farklı meslek kollarında olmalarının, bunun yanında araştırmalarda çocukların farklı eğitim kademelerinde olmalarının yattığı düşünülebilir.

Problem çözme yeteneği ile karar verme tarzları arasındaki ilişki incelendiği zaman problem çözme yeteneği düzeyi yüksek olan öğrencilerin olumlu karar verme tarzlarını daha fazla kullandıkları, bu kapsamda problem çözme becerisi ile karar verme stilleri arasında pozitif açıda anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde problem çözme becerisi yüksek olan çocukların karşılaştıkları sorunlar karşısında karar verirken daha dikkatli karar vermelerinin, bunun yanında karar verme sürecinde birçok değişkeni göz önünde bulundurabilmelerinin yattığı düşünülebilir.

Özsaygı düzeyi ile karar verme tarzları arasında pozitif açıdan anlamlı farklı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır, elde edilen bulgulara göre öz saygı düzeyi yüksek olan

öğrencilerin olumlu karar verme stillerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Literatürde bulunan çalışma bulguları da öz saygı düzeyi ile karar verme tarzları arasında anlamlı yönde ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir (Yılmaz, 2011). Güçray (2001) tarafından yapılan araştırmada da ergenlik çağında bulunan çocuklarda öz saygı düzeyinin karar verme tarzlarını olumlu şekilde etkilediği, bu kapsamda özsaygı ile karar verme stilleri arasında istatistiksel açıdan pozitif şekilde anlamlı bir ilişkisi bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öz saygı ile karar verme tarzları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmasının temelinde öz saygı düzeyi yüksek olan çocukların aile içindeki kararlara katılma düzeylerinin yüksek olmasının neden olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde bulunan araştırmada da (Sala-Razı, Kuzu, Yıldız, Ocakçı ve Arifoğlu, 2009) aile içi ilişkilerde kararlara katılma düzeyi yüksek olan kişilerin özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada özsaygı düzeyi ile problem çözme yeteneği arasında pozitif şekilde anlamlı bir ilişki bulunduğu, bu kapsamda öğrencilerin özsaygı düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de yükseldiği ortaya çıkmıştır. Güçray (2001) tarafından yapılmış olan benzer bir araştırma da ergenlik döneminde bulunan çocuklarda özsaygı düzeyi arttıkça problem çözme yeteneğinin de arttığı rapor edilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular ve literatürde bulunan çalışma sonuçları göz önünde bulundurulduğu zaman, özsaygı düzeyinin yüksek olmasının problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık öğrencilerin özsaygı düzeylerinin okul müsabakalarına katılma durumu, beden eğitimi dersinden hoşlanma durumu, spor branşı, eğitim hayatı boyunca konaklanan yer, yaşamın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri ve anne mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin özsaygı düzeylerine ilişkin bulguların genel olarak literatürle uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin karar verme stillerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, okul sporlarına katılım durumu, spor branşı, öğrenim süresince konaklanan yer ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık öğrencilerin karar verme stillerinin beden eğitimi dersinden hoşlanma durumu, yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ile anne mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, diğer demografik değişkenlere göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, sosyo-demografik değişkenlerin genel olarak öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildiği zaman özsaygı düzeyi ile karar verme stilleri arasında, özsaygı düzeyi ile problem çözme becerisi arasında, problem çözme becerileri ile karar verme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda özsaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu ve yüksek özsaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin olumlu karar verme stillerini kullanma durumlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça karşılaşılan sorunlar karşısında olumlu karar verme stillerinden yararlanma düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

Bu alanda araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sıralanmaktadır.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Literatürde yer alan araştırma bulguları ile yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir unsuru olan öğretmenlere öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri ile ilgili seminer veya hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Okul çağında bulunan çocuklarda özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerilerinin gerek günlük yaşamda gerekse de eğitim hayatında başarılı olmalarına katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalı, bu kapsamda ders müfredatlarına öğrencilerin özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler konulabilir.
3. Ailenin eğitim öğretim sürecine olan katkısı göz ardı edilmemelidir. Öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri konusunda aileye rehberlik çalışmaları yapılabilir.
4. Beden eğitimi dersi, öğrencilerin kişilik özellikleri, sosyal gelişim ve öz güven gelişimini desteklemektedir. Buna dayanarak, destekleme ve yetiştirme kursu bünyesinde beden eğitimi dersini tercih eden öğrenci sayısını artırıcı çalışma ve faaliyetler yürütülebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Demografik değişkenlerin yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerin özsaygı, karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşılabilmesi için daha büyük örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir
2. Öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri dışındaki diğer değişkenler araştırma konusuna dâhil edilerek destekleme ve yetiştirme kursları adı altında gerçekleşen beden eğitimi dersinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. Çalışma kapsamı genişletilerek benzer bölgedeki başka bir il ve sonrasında ülkenin diğer bölgelerindeki destekleme ve yetiştirme kursu bünyesinde beden eğitim dersine katılan ortaokul öğrencileriyle bir çalışma yapılabilir.

4. Bu çalışma ortaokul öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Farklı kademelerde destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrencilerle benzer bir çalışma yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Abaan, S. ve Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 62-76.
- Acar, K. (2013). *Futbol eğitimi alana çocuklarda problem çözme becerileri ve fonksiyonel olmayan tutumların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Acat, M. B. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ve akademik başarılarının öğrenme motivasyonlarını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2661-2678.
- Açak, M. (2005). *Beden eğitimi öğretmenin el kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Açık, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme* (N.Kalaycı & G. Korkmaz, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Adana, F., Arslantaş, H. ve Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Ağaç, G. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik; problem çözme, soyut düşünme, inanç, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aksaray, S. (2003). *Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.

- Aktaş, İ. ve Erhan, S. E. (2015). Spor yapan ve spor yapmayan bireylerin benlik saygısı ve risk alma düzeylerinin incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 40-51.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine. *Turkish Studies*, 7(4-II), 747-760.
- Altun-Kekeç, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 1-5.
- Atsan, N. (2017). Karar vermede çatışma kuramı ve özsaygı ilişkisine yönelik kültürel bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-73.
- Aydın, C. (2008). *Karar verme süreçlerinde kurumsal bilginin önemi: Kültür ve turizm bakanlığında bir uygulama* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *Turkish Studies*, 9(2), 335-348.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.

- Bağlıkol, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendine saygı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, E. Y. (2015). *Spor yapmanın ergenlerin benlik saygısı ve öz yeterliliklerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baş, M. and Cengiz, R. (2016). Evaluation of orienteering athletes' decision making strategies for some variables. *International Journal of Science of Culture and Sport*, 4 (2), 477-489.
- Baş, M. and Aydoğan, H. (2016). Problem-solving skills of U 20 Fifa World Cup volunteers. *Us-China Education Review B*, 6 (8), 503-510.
- Baş, M., Eraslan M. ve Çalışkan G. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygılarının yaş, cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre incelenmesi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-54.
- Baumeister R. F. and Tice D. M. (1985). Self esteem and responses to success and failure subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53, 450-466.
- Bayraktaroğlu, S. ve Demir, D. (2011). *İşyerinde karar verme ve problem çözme yöntemleri: İş ve meslek danışmanlığı*. Ankara: İş ve Meslek Danışmanlığı Derneği Yayınları.
- Benar, N., Far, N. Y., Mehrabadi, S. V. and Zarej, M. E. (2013). Decision making styles and professionalization of sports: experience of managers of the offices of youth and sports in yazd province.pedagogics, psychology. *Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 9, 101-107.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F. ve Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Biner, M. (2016). Examining the effect of educational games on problem solving skills of 10-11 year-old children. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 5, 7-15.
- Boran, N. (2003). *Sportif aktivitelerin benlik değeri ve depresyona etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bozbayındır, F. ve Mevlüt, K. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Bozkurt-Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyükşahin Çevik, G. ve Atıcı, M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 339-352
- Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Certel, Z. ve Bahadır, Z. (2012). Takım sporu yapan sporcularda benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarz ilişkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 157-164.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Chapman, P., L. ve Mullis, A. K. (2002). Readdressing gender bias in the coopersmith selfesteem inventory- short form. *Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 403-409.
- Chen, X., Hertzog, C. and Park, D. C. (2017). Cognitive predictors of everyday problem solving across the lifespan. *Gerontology*, 63(4), 372-384.
- Chris, J. G. and Leith, L. M. (2006). *Aggressive behavior in professional ice hockey a cross-cultural comparison of north american and european Bbrn NHL players*. Toronto: Department of Exercise Sciences, University of Toronto.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çağlayan, N. (2011). *Bireysel ve takım sporu yapanlar ile spor yapmayan bireylerin benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çalık, S. U. (2017). *Ders dışı egzersizlerden atletizm modülünün örneklem okul öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, S., Sezgin, G. S., Selçuk, G. S., Erol, M. ve Mustafa, E. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 73-81.
- Çavuş, F. M. (2008). Karar verme, karar destek sistemleri ve yönetsel etkinlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 15, 1-18.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çetinkale, E. (2006). *11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çevik, G. B. ve Atıcı, M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 339-352.
- Çınar, Y. (2016). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çolakadioğlu, O. (2012). Ergenlerde karar verme ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 387-403.
- Çolakadioğlu, O. (2003). *Ergenlerde karar verme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çöndü, A. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Daşdemir, İ. ve Güngör, E. (2002). Çok boyutlu karar verme metotları ve ormancılıkta uygulama alanları. *ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Dawson, R. (1995). *Güvenli karar alma rehberi*. (E. Kütevin & Z. Kütevin, Çev.) İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, 25-35.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Doğru, N., ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Dönmez, İ., Pekcan, N. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Estüdam Eğitimi Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişim kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 29-38.
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 7-16.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdin, F. (2016). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin mantık dışı inançlarının karar verme davranışları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erzincan, G. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liseleri resim bölümü öğrenci profilinin saptanmasına yönelik bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Falyalı, H. (2015). *Ortaöğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Fen öğretiminde problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Fontana, F. E. (2007). *The effects of exercise intensity on decision making performance of experienced and inexperienced soccer athletes* (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.
- Gacar, A. ve Yanlıç, N. (2012). 13-17 Yaş ergen hentbolcuların benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 45-50.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 67-163
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Gurvitch, R. (2004). *The Development and validation of a computer mediated simulation (cms) training application designed to enhance task modification decisions among preservice physical education teachers*. MS., West Virginia University
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.

- Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güneş, B. ve Ünveren, A. (2007). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürbüz, E. (2014). *Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, N. (2009). *5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halloway, J. and Baechle, T. (1990). Strength training for female athletes. *Journal of Sport Medicine*, 9, 216-228.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Haşıl-Korkmaz, N. (2007). Yaz spor okulları ile çocukların benlik saygısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 49-65.
- Hekim, M. (2015). Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi. M. Eryaman, N. Akpınar Dellal, M. Riedler, G. Ergen (Ed.) VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s. 70-74). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Heper, E., Koca, C., Ertan, H., Kale, M., Terek, S. ve Karabudak, E. (2012). *Spor bilimleri ile ilgili kavramlar ve sporun tarihsel gelişimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Işık, N. (2018). *Düzenli sporun beden algısı ve benlik saygısı üzerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- Johnson, J. G. (2006). Cognitive modeling of decision making in sports. *Psychology of Sport And Exercise*, 7(6), 631-652.
- Kahraman, H. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaner, S. (2002). Ortopedik engelli ve engelli olmayan erkek ergenlerde benlik saygısı ve beden imajı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 13-22.

- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişimi düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Kırşehir İli Örneği). *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 227-238.
- Karabulut, N. (2004). *Beden eğitimi dersleriyle ilgili verilen ödevlerin öğrencilerde fiziksel uygunluk kazandırılmasındaki ve özsaygı geliştirmesindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaman, Ç., Son, M., Bayazıt, B., Dinçer, Ö. ve Çolak, E. (2012). Spor yapan ve yapmayan 10-12 yaş grubu çocuklarda benlik saygısının incelenmesi. Ö. Tütüncü, N. Kozak (Ed.), *I. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı içinde* (s. 431-438). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaya, Z. ve Demirel, Ö. (2017). Eğitim bilimine giriş, V. Hoşgörür ve N. Taştan (Ed.), *Eğitimin işlevleri içinde* (s. 283-305). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kaytez, N., Kadan, G. ve Mutlu, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin duygusal zekâ ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(4), 243-254.
- Kelecek, S., Altıntaş, A. ve Aşçı, F. H. (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Keskin, D. Ö. Y., Bayram, L., Derebaşı, D. G., Bostancı, Ö. ve Kabadayı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları karar verme stratejilerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kıranlı, S. ve İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 150-162.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üst bilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kneeland S. (2001). *Problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Koç, Z., Cinel, D., Uygun, H. K., Aktaş, B. ve Sağlam, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin ebelik mesleğine ilişkin bakış açıları ile mesleği tercih durumlarının belirlenmesi. *II. Ulusal Ebelik Öğrenci Kongresi Özet Kitabı*, 27-29 Nisan 2011.
- Koçoğlu, E. (2010). *İşletmelerde yöneticilerin karar verme süreci ve bu süreçte bilişim teknolojilerinin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kowalsk, R. and Westen, D. (2011) *Psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ, Wiley. Princed in the United States America
- Kurt, E. (2016). *Orta öğretim öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G., and Yang, K. S. (1998). Cross-cultural Differences In Self Reported Decision-Making Style And Confidence, *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Mengütay, H. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Metwally E. O. (2017). *Anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile anne-baba tutumlarını incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Büro çözme ve sekreterlik problem çözme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları tanıtım* kitapçığı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Mruk, C. J. (2006) *Self-Esteem research theory and practice: toward a possitive psychology of self-esteem*. New York: Springer Pub.
- Munusturlar, S. (2014). *Boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mutlu, M. ve Sarı, M. (2017). Çok kriterli karar verme yöntemleri ve madencilik sektöründe kullanımı. *Bilimsel Madencilik Dergisi*, 56(4), 181-196.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.
- Nebioğlu, D. (2006). *Beden eğitimi dersi genel esasları ve planlaması denetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Ofluoğlu, G., Büyükyılmaz, O. ve Koltan, Ş. (2006). İnsan kaynağı seçiminde çok ölçütlü karar verme yöntemleri: Etkileşimli beklenti düzeyi yaklaşımı. *Kamu-İş*, 9(1), 105-125.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C. ve Yılmaz, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi, *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-133.
- Özdemir, E. (2017). *Sporcuların ve sedanterlerin psikolojik sağlamlık, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin denetim odaklarına ve algıladıkları ebeveyn çocuk yetiştirme tutumuna göre karar verme biçimlerinin incelenmesi: darıca ilçesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2), 115-134.
- Robinson, J. P. ve Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.
- Sala-Razı, G., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakçı, A. F. ve Arifoğlu, B. Ç. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17-26.
- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Seçer, İ., İlbay, A. B., Ay, İ. ve Çiftçi, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 1(3), 61-73.
- Seiller, R. (1997). Decision making in sport. *International Symposium of the Turkish Association of Sport Psychology*. Mersin.
- Semerci, N. (2000). Yönetimde karar vermenin kritik düşünmeyle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(2), 191-201.
- Soylu, C. ve Pala, F. C. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 280-291.
- Sönmez, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, T. ve Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 270-277.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahiner, G., Açıksöz, S. ve Açikel, C. (2013). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(6), 163-180.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pagem Akedemi.
- Taşdelen, A. (2002). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tatlıoğlu, K. ve Deniz, M. D. (2011). Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede ve özsaygı karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 19-41.
- Tekin, Ö. A. ve Ehtiyar, V. R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3394-3414.
- Temel, V. ve Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *Kmü Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 70-76.

- Temur, Ö. F. (2012). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin karar verme stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, Rize ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 87-97.
- Tezgören, I. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tozlu, A. (2016). Karar verme yaklaşımları üzerinde Herbert Simon Hegemonyası. *Sayıştay Dergisi*, 102, 27-45.
- Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. *Actual Medicine*, 52-57.
- Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türküresin, H. E. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi; Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2014). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uğur, O. A. (2017). Üniversiteler arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin bazı demografik değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stilleri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 1363-1372.
- Uğurluoğlu, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- URL-1, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/09/20180901-11.htm> Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 19 Mart 2019.
- URL-2, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217_meb_desteklemeve_yetistirmekurslariyonergesi.pdf. MEB Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. 19 Mart 2019.
- Uyanık-Balat G. ve Akman B. (2004) Farklı sosyo ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 175-84.

- Ülker, M. (2017). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri, karar verme stilleri, stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Ünsal, Y. ve Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Üstündağ, H., Demir, N., Zengin, N. ve Gül, A. (2007). Stomalı hastalarda beden imajı ve benlik saygısı. *J Med Sci*, 27, 522-527.
- Vatansever, S. (2017). *Lisanslı spor yapan ve yapmayan ergenlerin mental iyi oluş, benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42(7), 943-952.
- Yaman, S. (2003). *Fen Bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yaşar, O. (2016). *Davranışsal karar verme düşünme, problem çözme*. Ankara: Delta Yayıncılık.
- Yazıcı-Güztepe, S. (2017). *Spor yapan ve yapmayan ergenlerdeki benlik saygısı ve içe dışa dönük kişilik yapılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, B. ve Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte problem çözme. *SDU Journal of Health Science Institute/SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 154-159.
- Yıldız, M. A. ve Baki, D. (2015). Do working on streets and income level affect self-esteem, life satisfaction and depression levels of early adolescents? *Elementary Education Online*, 14(2), 522-537.
- Yıldız, M. ve Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 103-131.

- Yıldız, M. A. ve Duy, B. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188
- Yılmaz, A. S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 685-705.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zengin, S. (2013). *Çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan 12-18 yaş arası erkek çocukların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zhu, Z. (2007). Gender differences in mathematical problem solving patterns: a review of literature. *International Education Journal*, 8(2), 187-203.



8.EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler

Değerli Katılımcılar;

Bu ölçekten elde edilecek veriler “**Destekleme Ve Yetiştirme Kursuna Devam Eden İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı Karar Verme Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**” adlı bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Maddelerin üzerinde bulunan derecelemeyi kullanarak sizin için en geçerli olanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Ahmet BALKAN

Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Sınıfınız:** 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()
3. **Okul spor müsabakalarına düzenli olarak katılıyorsunuz?** Evet () Hayır ()
4. **Beden Eğitimi Derslerine Katılmaktan hoşlanırsınız mı?** Evet () Hayır () Bazen ()
5. **Yapmış olduğunuz Spor Branşınız?** Takım Sporları () Bireysel Sporlar ()
Spor Yapmıyorum ()
6. **Öğreniminiz Sırasında Kaldığınız Yer?**
Ailele Beraber () Okulun Yatılı Yurdunda () Yakınımın Yanında ()
7. **Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünü Geçirdiğiniz Yerleşim Merkezi?**
İl Merkezi () İlçe Merkezi () Mahalle () Köy ()
8. **Ailenizin gelir düzeyi.** Çok kötü () Kötü () Orta () İyi () Çok iyi ()
9. **Annelerinizin eğitim düzeyi.** İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisansüstü ()
10. **Babanızın eğitim düzeyi.** İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Lisansüstü ()
11. **Babanızın mesleği nedir?** Kamu Çalışanı () Esnaf () Özel Sektör Çalışanı ()
Çiftçi () Serbest meslek () Çalışmıyor () Diğer ()
12. **Annelerinizin çalışma durumu nedir?** Ev hanımı () Çalışıyor ()

Ek 2. Karar Verme Ölçeği

KARAR VERME ÖLÇEĞİ		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
KISIM I				
1	Karar verme yeteneğime güvenirim.			
2	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.			
3	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.			
4	Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.			
5	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.			
6	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.			

KISIM II

1	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.			
2	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.			
3	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.			
4	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.			
5	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.			
6	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.			
7	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.			
8	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.			
9	Karar vermekten kaçınırım.			
10	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.			
11	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem			
12	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.			
13	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.			
14	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.			
15	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.			
16	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.			
17	Zorunda kalmadıkça karar vermem.			
18	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.			
19	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.			
20	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.			
21	Karar vermeyi ertelerim.			
22	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.			

Ek 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

S. N.	Açıklama: Aşağıda verilen seçenekler yaşantınızda problemi nasıl çözümlediğinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu seçenekler günlük yaşamda çözmek zorunda kaldığımız problemleri kapsar. Son zamanlarda yaptığımız işlerde nasıl davrandığınıza dikkat ederek seçenekleri işaretleyiniz.	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Bir problemle karşılaştığımda ilk olarak problemin tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışırım.					
2	Çözümü bitirdikten sonra o işi unutmur, başka şeylere bakarım.					
3	Problemi çözmeye kalkışmadan önce bütün bileşenleri elde etmeye çalışırım.					
4	Bir problemi çözmek için birkaç tane yöntem bulursam benim için en çok işe yarayanı seçerim.					
5	Bir problemi çözerken aklıma gelen ilk şeyi yaparım.					
6	Çözümümün diğer problemlerdeki etkisinin nasıl olduğunu değerlendiririm.					
7	Bir problemle karşılaştığımda onun kendiliğinden ortadan kalkıp kalkmayacağını görmek için beklerim.					
8	Bir problemi çözerken her çözümü göz önüne alırım.					
9	Tesadüfen karşıma çıkan bir problemin ne olduğu ve ne olabileceği arasındaki farka dikkat ederim.					
10	Bir çözümü uyguladıktan sonra çözümümün işlememesi durumunda rahatlıkla değişiklik yaparım.					
11	Bir probleme çok farklı kişilerin bakış açılarından bakmak için çabalarım. (kendim, ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim, vs.)					
12	Mümkün olan her çözümün sonuçlarını değerlendirmeye çalışırım.					
13	Bir problemi çözmeden önce mümkün olan çözümlerin hepsine göz atmaya çalışırım.					
14	Bir çözüm seçtikten sonra hemen harekete geçerim.					
15	Bir problemle karşılaştığımda çözümü tahmin etmek için uğraşmam.					
16	Mümkün olan çözümlerin hepsinin uzun süreli, etkilerini gözden geçirmeye çalışırım.					
17	Bir çözümü uygularken hiçbir zaman geçmişe bakmam.					
18	Bir çözüm bana göre doğru olmadığı zaman yanlışın nerde olduğunu görmeye çalışırım.					
19	Bir problemle karşılaştığımda nedenlerini belirlemeye çalışırım.					
20	Bir çözüm yolu seçtikten sonra harekete geçmeden önce bir süre onun hakkında düşünürüm.					
21	Çözümleri kıyasladığımda her çözümün sebep olabileceği etkilerin neler olduğuna dikkat ederim.					
22	Bir problemi çözer çözmez çözümün nasıl çalıştığını görmek için beklerim.					
23	Bir problemle karşılaştığımda geçmişteki problemi çözmek için yaptığım şeyleri yaparım.					
24	Problemler oluşmadan önce geleceği görmeye ve tahminde bulunmaya çalışırım.					
25	Bir problemi çözmek için uğraşırken o anda en kolay görünen çözüme giderim.					

Ek 3'ün devamı

26	En iyi çözümü seçtikten sonra hemen harekete geçerim.					
27	Bir problemin hangi durumlarda farklı olabileceğini fark ederim.					
28	Problemimi çözmek için en iyi yolu bulmak amacıyla mümkün olan her çözümü karşılaştırırım.					
29	Bir problemi çözmek için karar verdikten çok sonra bile kararima şüphe ile bakarım.					
30	Problemler ortaya çıktığında karamsarlığa düşerek problemi çözmekten vazgeçerim.					



Ek 4. İzin Belgesi



T.C.
TATVAN KAYMAKAMLIĞI
Tatvan Van Gölü Ortaokulu Müdürlüğü

Sayı : 35496649-44-E.3328314
Konu : Anket Uygulama İzni

16.02.2018

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
TATVAN

Okulumuz İngilizce öğretmenlerinden Ahmet BALKAN Karadeniz Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisidir. "Öz saygı, karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi" konusunda destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden 2. kademe öğrencilerine anket uygulamak istemektedir. Dilekçesi ve anketler yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Cemil ŞENGÜL
Okul Müdürü

EK:

- 1-Dilekçe(1adet)
- 2-Anket Formu(1adet)
- 3-Karar verme Ölçeği(1adet)
- 4-Problem Çözme Becerisi Ölçeği(1adet)

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc6e-a573-3d90-9298-82f0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4'ün devamı



T.C.
TATVAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 76031631-44-E.3645060
Konu :Anket Uygulama İzni

20/02/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
TATVAN

İlgi: Tatvan Van Gölü Ortaokulu Müdürlüğünün 16.02.2018 tarihli ve 3328314 sayılı yazısı.

İlçemiz Van Gölü Ortaokulu Müdürlüğünde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan Ahmet BALKAN' ın Karadeniz Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliğini Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olduğundan dolayı İlçemizde bulunan İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerine anket uygulaması ile ilgili dilekçesi ve anket yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğretmenin "Tezli Yüksek Lisans konularını" öz saygı, karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi" konusunda destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden İlköğretim 2. Kademe öğrencilerine anket uygulamak isteği müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdullah YÜZER
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2018

Mehmet Ali ÖZKAN
Tatvan Kaymakamı

EK:

1. Dilekçe (1 sayfa)
2. Anket formları (3 sayfa)

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e1d-6e3c-33f1-8ec5-024b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4'ün devamı



T.C.
TATVAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33334072-44-E.3674662
Konu : Anket uygulama İzni

21.02.2018

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
TATVAN

İlçemiz Van Gölü Ortaokulu Müdürlüğünde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan Ahmet BALKAN'ın ilçemizde bulunan İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerine anket uygulaması ile ilgili Kaymakamlık onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini önemle rica ederim.

Müslüm EREN
Şube Müdürü

Ek:

1- Onay (1 sayfa)

Adres: Cumhuriyet Cad. Hükümet Konağı Kat 3 Tatvan
Elektronik Ağ: www.tatvan.meb.gov.tr
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için: İzzettin AVKAN VHKİ
Tel: 827 65 00
Faks: 827 65 13

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75be-0ac3-356e-94c0-30c2 kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Balıkesir’de doğdu. İlkokul eğitimini Savaştepe Cumhuriyet İlkokulu’nda, ortaokul eğitimini Zafer Ortaokulu’nda, ortaöğretim sürecini ise Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı. 2011 yılında Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve ardından Anadolu Üniversitesi Uluslararası İlişkiler bölümünden başarıyla mezun oldu. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Bitlis ili Tatvan ilçesine İngilizce Öğretmeni olarak atandı. Altı yıllık görev sürecinden sonra şu anda görev yaptığı Balıkesir ili Savaştepe ilçesi Cumhuriyet İlkokulu’na atanarak hizmetini sürdürmektedir. Aktif futbol klasman hakemliği ve basketbol hakemliği yapmaktadır. İleri düzey İngilizce ve orta düzey Almanca bilmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Hasan Basri Çantay Mah. Keçe Sok. No:1/1 Altıeylül/Balıkesir

E-Posta :premier_409@hotmail.com

Telefon : 0544 464 74 85