

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN, PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ, KARAR VERME STİLLERİ VE ÖFKE TARZLARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Veysel TEMEL**

**TRABZON  
Ocak, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN, PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ, KARAR VERME STİLLERİ VE ÖFKE TARZLARI**

**Veysel TEMEL**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı  
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Doç. Dr. Vedat AYAN**

**TRABZON  
Ocak, 2015**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 29/01/2015**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Vedat AYAN .....**

**Üye : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN .....**

**Üye : Prof. Dr. Azmi YETİM .....**

**Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI .....**

**Üye : Yrd. Doç. Dr. İdris YILMAZ .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT  
Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

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

**Veysel TEMEL**

**29 / 01 / 2015**

## ÖN SÖZ

Doktora çalışmamı yapabilmem için, bilim yolculuğuna çıktığım günden bu yana her daim yanımda olan, bilgi birikimlerini benimle paylaşarak bana yol gösterici olan ve alçak gönüllüğü ve çalışkanlığıyla model aldığım saygı değer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Vedat AYAN' a tüm minnettarlığımla teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yapmış olduğum bu çalışmada; öneri, yorum ve yönlendirmeleriyle tezin şekillenmesinde sağladıkları yardımlarından dolayı tez jüri üyesi hocalarım Prof.Dr. Azmi YETİM' e, Prof.Dr. Arslan KALKAVAN' a, Doç.Dr. Hikmet YAZICI' ya ve Yrd.Doç.Dr. İdris YILMAZ' a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince değerli fikirlerini esirgemeyen, sonsuz motivasyon desteğini hiç azaltmayan, akademik kariyeri ve kişiliğini hayranlıkla izleyerek saygı ile örnek aldığım ve daima engin bilgisiyle aydınlanacağım çok kıymetli ve saygıdeğer hocam Prof.Dr. Rasim KALE' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman inanan, akademik kariyerinde bıraktığı tüm izleri saygı ve dikkatle takip ettiğim ve tez çalışmam boyunca değerli bilgi ve tecrübeleri ile beni yönlendiren ve yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Osman ÇEVİK' e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın ve akademik kariyerimin her anında yanımda olan ve her zaman desteğini esirgemeyen, büyük bir sabır ve dostlukla katkılarını paylaşan, gerçek dostluğun sınırsızlığını tanıma fırsatını bana yaşatan değerli dostlarım Yrd.Doç.Dr. Selahattin AKPINAR ve Öğr. Gör. Kazım NAS' a sonsuz teşekkür ederim.

Bu tezi hazırlamamda bana çok yardımcı olan ve yeni fikirler vererek tezimi geliştirmemde yardımları dokunan çalışma arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Sefa Şahan BİROL'a, Yrd. Doç. Dr. Murat TEKİN' e ve Okt. Öznur AKPINAR teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tüm bu çalışmalar süresince bana yardımcı olan varlıkları ile moral ve destek veren eşim Nilgün'e, oğlum Said Cafer'e ve kızım Fatma Nur'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ocak 2015

Veysel TEMEL

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

ÖN SÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	VIII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar DİZİNİ. ....	X
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVI
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi. ....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1. 5. Tanımlar .....	5
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>6</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2. 1. 1. Problem Çözme.....	6
2. 1. 1. 1. Problem Çözme İle İlgili Tanımlar .....	7
2. 1. 1. 1. 1. Problem Nedir? .....	7
2. 1. 1. 1. 2. Problem Çözme Nedir? .....	8
2. 1. 1. 1. 3. Problem Çözme Becerisi Nedir? .....	9
2. 1. 1. 2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	11
2. 1. 1. 3. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	14
2. 1. 1. 3. 1. Özgüven.....	14
2. 1. 1. 3. 2. Yaş.....	15
2. 1. 1. 3. 3. Bireysel Farklılıklar .....	15
2. 1. 1. 3. 4. Sorumluluk Duygusu .....	15
2. 1. 1. 3. 5. Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi.....	15
2. 1. 1. 3. 6. Duyguların Etkisi .....	16

2. 1. 1. 3. 7. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler .....	16
2. 1. 1. 3. 8. Kültür.....	16
2. 1. 1. 3. 9. Kişiler Arası Etkileşimler .....	16
2. 1. 1. 3. 10. Kişilik.....	16
2. 1. 2. Karar Verme Kavramı .....	17
2. 1. 2. 1. Karar Verme Süreci.....	18
2. 1. 2. 2. Karar Verme Stilleri .....	20
2. 1. 3. Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı İle İlgili Kavramlar .....	22
2. 1. 3. 1. Öfkenin Tanımı .....	22
2. 1. 3. 2. Öfke İfade Tarzları .....	23
2. 1. 3. 3. Öfkenin İşlevleri .....	24
2. 1. 3. 4. Öfkenin Boyutları .....	25
2. 1. 3. 4. 1. Öfkenin Fizyolojik Boyutu .....	25
2. 1. 3. 4. 2. Öfkenin Bilişsel ve Duygusal Boyutu .....	25
2. 1. 3. 4. 3. Öfkenin Davranış ve Tepki Boyutu .....	26
2. 2. Literatür Taraması Sonucu .....	26
2. 2. 1. Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	27
2. 2. 1. 1. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	27
2. 2. 1. 1. 1. Problem Çözme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	27
2. 2. 1. 1. 2. Karar Verme ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	35
2. 2. 1. 1. 3. Öfke Tarzları ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	38
2. 2. 1. 2. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	40
2. 2. 1. 2. 1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	40
2. 2. 1. 2. 2. Karar Verme ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
2. 2. 1. 2. 3. Öfke Tarzları ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	43
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>46</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	46
3. 2. Araştırma Grubu.....	46
3. 3. Verilerin Toplanması .....	47
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	47
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3. 3. 1. 2. Problem Çözme Envanteri (PÇE) .....	47
3. 3. 1. 3. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) .....	51
3. 3. 1. 4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ) .....	53
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	55
3. 3. 3. Verilerin Analizi .....	55

<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>56</b>
4. 1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri .....	56
4. 2. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testleri .....	58
4. 3. Problem Çözme Envanterine (PÇE) İlişkin Bulgular .....	59
4. 4. Karar Verme Ölçeğine(KVÖ) İlişkin Bulgular .....	76
4. 4. 1. Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına.....	76
4. 5. Sürekli Öfke - Öfke İfade Tarzı Ölçeğine İlişkin Bulgular .....	93
<b>5. TARTIŞMA</b> .....	<b>112</b>
<b>6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER</b> .....	<b>125</b>
6. 1. Sonuçlar.....	125
6. 2. Öneriler .....	131
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	131
6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	132
<b>7. KAYNAKLAR</b> .....	<b>133</b>
<b>8. EKLER</b> .....	<b>147</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ</b> .....	<b>155</b>



## ÖZET

### **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tarzları**

Bu araştırma; beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak ve problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem benimsenmiştir. Araştırma grubunu Konya il merkezinde görev yapan 86'sı kadın, 150'si erkek olmak üzere toplam 236 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Problem Çözme Envanteri", "Melbourne Karar Verme Ölçeği" ve "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği" ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçümlerin, Normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmış. Normal dağılımlar için T-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), testi gruplar arası farkı belirleyebilmek için de Tukey Testi kullanılmıştır. Normal olmayan dağılımlar için Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Üç ölçek arasında ilişkiyi belirlemek için de Korelasyon analizi uygulanmıştır. Normal olmayan dağılım için sperman, normal dağılım için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerilerine sahip oldukları, Karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu, dikkatli karar verme düzeyinin yüksek, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin ise düşük olduğu ve sürekli, kontrol altına alınmış, dışa vurulan ve içe vurulan öfke düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme, karar verme ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki sperman dağılımına göre toplam problem çözme düzeyi dışında negatif ve pozitif bir ilişkinin olduğu ve pearson momentler çarpımı korelasyon dağılımına göre dışa vurulan öfke dışında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Kişisel özelliklere göre ise gerek problem çözme becerisi, gerek karar verme ve gerekse de öfke tarzı bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunurken bazılarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Problem Çözme, Karar Verme, Öfke, Beden Eğitimi Öğretmeni

## ABSTRACT

### **A Study about Problem Solving Skills, Styles of Making Decisions and Anger Types Of Physical Education and Sports Teachers**

This study was done with the aim of setting forth whether physical education teachers' problem solving skills, decision making styles and anger types differentiate due to different variables and whether there is a relation between their problem solving skills, decision making styles and anger types. Descriptive method, one of the quantitative research methods, was seized as research model. Research group consists of totally 236 physical education teachers, 86 women and 150 men, who work at Konya province center. "Problem Solving Inventory", "Melborn Decision Making Scale" and "Trait Anger-Anger Type Scale" were used for data gathering device and "Personal Information Form" was used for deciding personal characteristics of physical education teachers which was developed by researcher. The unique sample Kolmogorov Smirnov Test was used in order to determine whether measurements are suitable for normal dispersion. T-test and one way variance analysis test (ANOVA) were used for normal dispersions and Tukey Test was used for determine the differences between groups. Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U test were used for non-normal dispersions. Correlation analysis was used in order to determine the relation between three scales. Spearman was done for non-normal (non-parametric) dispersions and Pearson Product-Moment Correlation was done for normal (parametric) dispersions.

It is determined that teachers, participated in the search, have mid-level problem solving skills and they have high levels of self-esteem in decision making and careful decision making styles. While they have low levels of avoidant, postponer and panic decision making; their trait, controlled, postponer, expressed and kept anger levels are in mid-level. It is also confirmed that in terms of Spearman dispersion there is negative and positive relation, except total problem solving level, between physical education teachers' problem solving and decision making and their trait anger and anger wording and, in terms of Pearson product-moment correlation there is a negative relation except expressed anger. In terms of personality features, while there is a meaningful difference either in problem solving skills or decision making and anger type variables, there isn't meaningful difference on some of them.

**Key Words:** Problem Solving Skills, Styles of Making Decisions, Anger, Physical Education and Sports Teachers

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum Ve Eğitim Durumu Dağılımı .....	46
2	Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması için Puanların Yorumlanması .....	50
3	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım .....	57
4	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri, Karar Vermede Öz Saygı ve Öfke Tarzlarını Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi.....	59
5	Öğretmenlerin Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Sonuçları.....	60
6	Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-testi sonuçları.....	60
7	Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Problem Çözme Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	61
8	Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-testi sonuçları .....	62
9	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	63
10	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	64

11	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	65
12	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	65
13	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları .....	65
14	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Olduğu Ders Saati Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	66
15	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer ve Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları.....	67
16	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer ve Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	68
17	Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları.....	69
18	Öğretmenlerin Baba Meslek Grubu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	70
19	Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	71
20	Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
21	Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları.....	72

22	Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	73
23	Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Yaptıkları Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Kaldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	74
24	Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Yaptıkları Spor Branşı ve En Üst Düzey Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	75
25	Öğretmenlerin Genel Olarak Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ort., Ss, Min. Ve Max. Değerlerine İlişkin Sonuçlar .....	76
26	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin T -Testi Sonucu.....	77
27	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları .....	77
28	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonucu.....	77
29	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	78
30	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t Testi Sonucu .....	79
31	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
32	Öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre karar verme ölçeği Toplam Puanına ilişkin t testi sonucu.....	80
33	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	80
34	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu .....	80

35	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	81
36	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu .....	81
37	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	82
38	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu .....	83
39	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	84
40	Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu.....	84
41	Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	85
42	Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu.....	85
43	Öğretmenlerin Baba Meslek Grubu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	86
44	Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına ilişkin t testi sonucu.....	87
45	Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
46	Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonuçları.....	87

47	Öğretmenlerin Baba Eğitim Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	88
48	Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonuçları .....	89
49	Öğretmenlerin Anne Eğitim Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	89
50	Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	90
51	Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmenlerin Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları .....	90
52	Aktif Olarak Spor Yapan Öğretmenlerin Yaptıkları Spor Branşı Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t Testi Sonuçları .....	90
53	Spor Yapan Öğretmenlerin Yaptıkları Spor Dalı Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları .....	91
54	Aktif Olarak Spor Yapan Öğretmenlerin En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t- Testi Sonucu .....	91
55	Spor Yapan Öğretmenlerin Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları .....	91
56	Öğretmenlerin Genel Olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına Ait Ort., Ss, Min. ve Max. Değerine İlişkin Sonuçlar .....	92
57	Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait t-testi Sonuçları .....	92
58	Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	93

59	Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait F-Testi Sonuçları .....	94
60	Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	95
61	Öğretmenlerin Eğitim Durum Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait T- Testi Sonuçları.....	96
62	Öğretmenlerin Eğitim Durum Değişkenine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	96
63	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları .....	97
64	Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	97
65	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri ve Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları .....	98
66	Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri ve Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	99
67	Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları.....	99
68	Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarının İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	100
69	Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları .....	100
70	Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Alt Boyut Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	101



71	Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Tarzı Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları.....	101
72	Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarının ve Öfke Toplam Puanına ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	102
73	Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Tarzı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	103
74	Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104
75	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme, Karar Verme ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki Sperman Dağılımı .....	109
76	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme, Karar Verme ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Dağılımı .....	111

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>KTÜ</b>	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
<b>KOBİ</b>	: Küçük Ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
<b>SPSS</b>	: Statistical Package For The Social Sciences
<b>PÇE</b>	: Problem Çözme Envanteri
<b>PSI</b>	: Problem Solving Inventory
<b>MKVÖ</b>	: Melbourne Karar Verme Ölçeği
<b>MDMQ</b>	: Melbourne Decision Making Questionary
<b>SÖÖTÖ</b>	: Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarz Ölçeği
<b>STAI</b>	: The State-Trait Anxiety Inventory
<b>Ort.</b>	: Ortalama
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>Sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>FF</b>	: İstatistiği
<b>%</b>	: Yüzde
<b>t</b>	: Bağımsız Örneklem t değeri
<b>U</b>	: Mann-Whitney U değeri
<b>f</b>	: Frekans
<b>X<sup>2</sup></b>	: Ki Kare
<b>N</b>	: Örneklem
<b>α</b>	: Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi

## 1. GİRİŞ

Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı her hangi bir durumken, çözüm farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapma eylemidir. Problem çözme, kişinin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolu bulabilmesi için geliştirdiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir. Problem çözme becerisi ise, yaşamın tümünde etkili olan ve basitten karmaşığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşan becerisidir. Birey, kazandığı problem çözme becerisi sayesinde, verdiği doğru ya da yanlış kararlarla hayatına olumlu ya da olumsuz yön verebilmektedir.

Karar verme davranışına ilişkin açıklamalar endüstride, meslek seçiminde, uluslar arası ilişkilerde, askeri ve idari yapılanmalarda, eğitimde özellikle bireylerin gelişim süreçlerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrencilerin karar verme becerilerinin zenginleşme düzeyi onların kişilik özellikleri ve sosyalleşme süreçleriyle de ilgilidir. Sosyal beceri eğitimlerinde psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yeri daha da önemli hale gelmiştir. Bireyler günlük yaşantılarında çok sayıda karar verme durumuyla karşı karşıya kalmakta, ancak bu durumların yapısı çok karmaşık olabilmektedir. Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye ulaştırabilecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş şeklinde tanımlanabilir. Karar vermeyi gerektiren durum önemli konularda verileceğinde, sonuçları önceden tasarlama ve hedefe ulaştırma gücü en fazla olana yönelme daha çok önem kazanmaktadır.

Öfke, insanın doğuştan getirdiği ve yaşamının ilk yıllarında gelişen, çocuk ya da gencin günlük hayatı içerisinde çok sık oluşan, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere karşı verilen son derece doğal, evrensel, saldırganlık ve şiddet içermeyen, hayatı zenginleştiren, yaşamın sürdürülmesi için gerekli olan duygusal bir tepkidir.

Öğretme işini görev edinen kişiye öğretmen denilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri yetiştirilmesi konusunda önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen, bir milletin gelecek yeni kuşaklar yetiştirilmesinde en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir. Her ne kadar içinde bulunduğumuz çağ teknoloji çağı ise de bu teknolojiyi kullanan ve yeni teknolojiler keşfedenler ise bireylerdir. Dolayısıyla bireyinde eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları

yerine getirebilmesinde genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi gibi donanımlarının olması yanı sıra problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke kontrol düzeylerinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda karşılaşacakları problemleri çözmeleri kişisel ve örgütsel olarak hedeflerine ulaşması açısından son derece önemlidir. Toplum ve aile hayatı bakımından öğretmenlerin problem çözmedeki becerileri; sorunlara bakış açısı, empati yapabilmesi ve sorunlara çabuk, kati ve pozitif çözüm yolları bulup uygulayabilmesi çok önemlidir. Çünkü öğretmenin problem çözme becerisine sahip olması ile olumlu psikolojik bir ortam sağlanabilir. Problem çözme yeterliliği, bireyin yaşamla mücadelesinde, kendini ortaya koymada belirleyicidir. Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme başarısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi dener. Toplumun gelişmesinde problem çözme yetisine sahip bireylerin lokomotif gücü oluşturacağı söylenebilir. Bunun oluşması da kişinin kendi problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusunda kendini değerlendirmesine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri özellikle öğrencilerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıklarına yönelik eğitim sunmaları, bu alanda görev yapacak öğretmen adaylarının problem çözme, karar verme ve öfke kontrol becerileri üzerine çalışmalar yapılması gereğini ortaya koymaktadır. Beden eğitimi; bireylerin beden, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacı ile yapılan düzenli ve metotlu çalışmaların tamamıdır (Yalçın, 1995). Beden eğitimi öğretmeni ise yukarıda bahsedilen özellikleri öğrencisine planlı ve programlı bir şekilde aktaran kişidir. Bu noktada problem çözme, karar verme ve öfke kontrol becerileri tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi beden eğitimi öğretmenleri için de büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü bir öğretmenin problem çözme, karar verme ve öfke kontrol becerileri ne kadar yüksek olursa mesleğinde de o kadar başarılı ve verimli olacağına inanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme, karar verme ve öfke kontrol becerileri yapılan öncü çalışmalardan biri olacak olması ve bu alanda daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini sağlamaktır. Belirlenen genel amaca bağlı olarak aşağıdaki denenceler test edilecektir.

Denenceler:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri demografik özelliklere göre farklıdır.
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme stilleri demografik özelliklere göre farklıdır.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları demografik özelliklere göre farklıdır.
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzları arasında bir ilişki vardır.

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Beden eğitimi öğretmeni, insanın fiziken ve ruhen sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlayan, sporu kitlelere yayan ve sevdiren, Türk sporunun ve sporcusunun uluslar arası alanlarda başarılı olmasını sağlayan, aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde beden eğitimi öğretmenliği yapan kişidir.

Beden eğitimi, kişinin bedeneni, ruhen ve fikren gelişmesini sağlamak, günlük ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve vatandaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan, düzenli ve metotlu çalışmaların tümüne denir (Bakhtin, 1981).

Ayrıca anayasanın 59.maddesinde, devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır. Spor kitlelere yayılmasını teşvik eder devlet başarılı sporcuyla korur diyerek konunun önemi açıkça belirtilmiştir. Bu sebeple öğrencilere beden eğitimi dersi sevdirmeli, öğrenimleri sırasında ve hayat boyu severek ve isteyerek spor yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Berghammer, 1996).

Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişime katkıda bulunmanın (Martin, McCaughtry, Hodges Kulinna, ve Cothran, 2009), yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımı sağlamanın, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alınarak ülkemizde de son beş yıl içerisinde geliştirilen beden eğitimi dersi öğretim programlarına bakıldığında, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öfke ifade tarzı, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel becerilerin yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Buna ilişkin olarak Gillespie ve Culpan (2000) bu görüşlere paralel olarak, beden eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan arasında var olan yoğun ilişkiye rağmen, bilişsel boyutun geliştirilmesinde psikomotor alanın sunduğu fırsatların yeterince önemsenmediği ve

değerlendirilmediğini ifade etmişlerdir. Stodolsky, Salk ve Glaessner' e (1991) göre, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, bilişsel zorlukları hareket örüntüleriyle birleştiren beden eğitimi, okul programları içinde en uygun alan olarak görürler.

Edginton, Chin ve Demirhan'ın (2010) belirttiği gibi, bu amaca yönelik düzenlenen Beden Eğitimi Pedagojisi 2010 Küresel Toplantısı (GoFPEP 2010) sonucunda varılan görüş birliği raporunda; çocuk ve gençlerin 21. Yüzyılda yaşayabilme, çalışabilme ve oyun oynayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimlerin başında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmaları, çevre şartlarına uyum sağlamaları, bilgiyi etkili biçimde analiz etmeleri, gerek sözlü gerekse sözsüz ifadeleri kullanarak farklı şekillerde iletişim kurmaları, düşünürken merak, hayal gücü (imgelem) ve yaratıcılık özelliklerini daha çok yansıtma ve yanı sıra sağlıklı aktif bir yaşam tarzı geliştirmeleri gerektiği ortaya konulmuştur.

Bu amaçla, gelişen ve değişen dünyada içinde bulunduğu durumu doğru algılayan, yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olan, problem çözme, karar verme, etkili öfke ifade tarzı, kişiler arası ilişki ve iletişime sahip olan bireyler yetiştirmek önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin, kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştiren, var olan gücünü tam olarak kullanan, başarı için araştıran, sorgulayan, mutlu, öz saygısı ve öz güveni yüksek olması gerekmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke ifade tarzları hakkında bilgi sahibi olunması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi, uygulanacak psikolojik, sosyal ve rehberlik hizmetleri açısından önem taşımaktadır. Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı yetişmesini sağlayan beden eğitimi öğretmenleri için çok önemlidir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın yapısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülen başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Konya il merkezinde MEB' de görev alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın temel varsayımı, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme ölçeğine, karar verme ölçeğine, sürekli öfke ve öfke ifade

tarzları ölçeğine ve kişisel bilgi formuna objektif, içten, samimi ve kendilerini tam olarak yansıtabilecek şekilde cevaplar verdikleridir.

### 1. 5. Tanımlar

**Spor:** Günümüzde yalnızca yarışma amacına yönelik yapılan bir aktivasyon topluluğu şeklinde değil, kişinin sağlık durumunu geliştiren veya gelişmiş sağlık durumunu devam ettiren hareket ya da hareketler topluluğu olarak ifade edilmektedir.

**Beden Eğitimi:** Fiziksel aktivite yoluyla kişinin fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerinin optimum seviyeye ulaşmasıdır.

**Problem Çözme:** Problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003).

**Karar Verme:** Bir gereksinimi giderecek çeşitli nesnelere olduğu ya da gereksinimi gidereceği düşünülen belli bir nesneye götüreceği birden fazla yol olduğu zaman yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş (Kuzgun, 2005).

**Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermeye ilgili görevlerine tepkisi ve tipik yorumu olarak tanımlanabilir (Harren, 1979).

**Öfke:** Engellenme, incinme ya da gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi (Hançerlioğlu, 1993).

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

Bu bölümde tezin hazırlanmış olduğu alanla ilgili olacak şekilde kavramların ve yaygın olarak araştırma konusu ile ilgili terminolojinin açıklanması ve tanıtılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, problemin, ilgili kavramların, araştırma kavramlarının, araştırma değişkenlerinin, bu konuyla ilgili yapılmış örnek teşkil edebilecek araştırmaların, yöntem önerilerinin ve ilişkili literatür taramasının sonuçları da bu başlık altında ifade edilmiştir.

### **2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Bu bölümde, Problem çözme, Karar verme ve Sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla ilgili kuramsal ve kavramsal açıklamalar ile birlikte yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir.

#### **2. 1. 1. Problem Çözme**

Latince bir kavram olarak kullanılmış olan “Problem”, Arapçada “mesele” olarak kullanılmıştır. Türkçede ise problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramı kullanılmaktadır. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Morgan’a (1986:149) göre problem, “temelde bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur”.

Problem çözme, bir sorunu düzeltmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanır. Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözme; bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile yakından ilişkilidir (Korkut, 2002).

Bingham’a (1998) göre bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engeldir. Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak ele almışlardır. Problem, hedeflere ulaşmayı engelleyen, güçlük yaratan, bireyde rahatsızlık hissi uyandıran bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bingham’ a (1998) göre her tür problemin üç temel özelliği olduğunu açıklamıştır: Bireyin belirlediği bir amaç, amaca giden yolda bir engel ve bireyi amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik. Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Mevcut durumla olması gereken



durum arasında bir farkın bulunması, kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması, algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması, kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması, Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi. Problemler, birçok farklı alanda, uzun ya da kısa süreli olabileceği gibi, basitlik ya da karmaşıklık bakımından değişiklik gösterebilirler. Bazı problemlerin bir cevabı olabilir, bir tek yolla çözülebilir, bazı problemlerde ise birden fazla cevap olabilir, birden fazla yolla çözülebilirler.

## **2. 1. 1. 1. Problem Çözme ile İlgili Tanımlar**

### **2. 1. 1. 1. 1. Problem Nedir?**

İncelendiğinde Problem kavramı çok geniş bir kapsama alanına sahiptir. Bir öğrenci için derslerinde başarısız olması problem oluştururken bir bilim adamı için hali hazırda bulunan ve araştırılacak olan konular, gelecek için yapılacak birçok buluş birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Bu durum beden eğitimi öğretmenleri için, sporcusunun veya öğrencisinin sakatlanması, zorlu bir müsabaka ve sporcunun yenilmesi gibi durumlarda problem oluşturmaktadır.

Sorun, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Kalaycı, 2001). Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel bir problemdir. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2003).

Olayın problem olabilmesi, insan için bir takım zorluklar getirmesi ve ona rahatsızlık vermesine bağlıdır. Bu olayla daha önceden karşılaşmamış olan kişi, bu zorluğun üstesinden gelmek için çaba gösterme ihtiyacı duyacak, problemi giderme uğraşı gösterecektir. Bu özelliklerden de anlaşıldığı gibi, aynı olaylar herkes için aynı derecede problem değildir. Bu da kişilerin daha önceden bu tür bir problemle karşılaşmış olup olmamasına, olaylara bakış tarzına ve probleme yaklaşım tarzına göre değişiklik gösterir (Akay, 2006). Problemin içeriği her alan için değişiklik gösterebilir. İçinden çıkılması gereken gerçek hayattan bir durum problem olarak değerlendirilirken, matematik alanında formüller ve ilişkiler tespit edilerek rakamsal bir çözüme gitmeyi gerektiren durumlarda problemdir (Naşer, 2008). Problem, bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur (Cüceloğlu, 1993). Problem, bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen

her durum şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2005). Bu anlatımlardan yola çıkarak problemin, birey veya grup için çözülmesi gereken bir durum olduğu anlaşılabilir.

### **2. 1. 1. 1. 2. Problem Çözme Nedir?**

Problem çözme farklı alanlarda farklı anlamlar içermektedir. Problem çözme her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden birisidir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insan çevresi ve sorunları ile kendi gücü çerçevesinde uğraşmak zorundadır (Fidan, 1985). Bir başka deyişle, problem çözme; bir amaca erişmek için uygun eylemi seçme, amaca ulaşırken karşılaşılan güçlüklerle çözüm seçenekleri oluşturma, değerlendirme ve aralarında seçim yapma, istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik süreci olarak tanımlanabilir (Evans, 1991; Aksu, 1988).

Bir başka deyişle, problem çözme; belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1989). Diğer yönden ise problem çözme; sorunlu bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmıştır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Günümüzde başarılı öğrencinin kazanması gerekli olan beceriler tanımlamasında; iletişim kurabilme, bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanabilme, araştırmacı ve üretken olabilme, bilgiyi paylaşabilme, insanlık değerlerine sahip çıkmanın yanı sıra problem çözme becerisinin de yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerisi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmaktadır (Söylemez, 2002).

Problem çözme farklı yönleriyle incelendiğinde, bir güçlüğün üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre, problem çözme, sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003). Problem çözme öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve planlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Sezgin ve diğerleri, 1998). Bingham' a (1998) göre, problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan

kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç, Morgan'a göre (1989) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır.

Problem çözme becerisi gelişmiş olan kişileri Koberg ve Bagnal'a (1981) göre yenilikçidirler; tercih ve kararlarını açıkça belirtirler; sorumluluk duygusuna sahiptirler; esnek düşünürler; cesaretli ve maceracıdırlar; farklı fikirler ortaya koyarlar; kendilerine güvenirlere; ilgi alanları geniştir; mantıklıdırlar ve nesnel davranırlar; rahat ve duygusaldırlar; etkin ve enerji doludurlar; yaratıcı ve üreticidirler, eleştirel bir yapıya sahiptirler.

### **2. 1. 1. 1. 3. Problem Çözme Becerisi Nedir?**

Problem çözme becerisi; bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Problem çözme becerisi, bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruması için zorunludur (Basmacı, 1998). Birçok insan için hayat, günlük tartışma ve stres verici olaylarla doludur. Bu stres verici olayların tümü, önemli olan ve olmayan olaylarla yakından ilgilidir. Stres yaratan olayların hem önemli olanları hem de önemsiz gibi görünenleri, bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak iyi olup, olmayacağını etkileyebilmektedir (Selye, 1983).

Bilen (1996)'in aktardığına göre, problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilmesi, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilmesi düzeyidir. Problem çözme becerisi, farklı problem tipleri için analiz ve tanımlama stratejileri, seçilen strateji için yöntem tasarlama ve sonuçları ölçmedeki yetenektir (Mettas ve Constantinou, 2006). Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner ve Baker, 1997). Ayrıca, etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Heppner ve Baker, 1997). Problem çözen kişi yalnızca eski öğrendiklerini kullanmakla kalmaz aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirir. Bireyin, yaşamı boyunca sıklıkla yaşayacağı problem çözme sürecini her defasında başarıyla sonlandırması, bir bakıma sahip olduğu problem çözme becerilerine bağlıdır. Bu yetenekler problem durumuna, problemin yapısına, olası çözüm yollarına bağlı olarak temel zihin yeteneklerinden karmaşık üst düzey yeteneklere kadar değişebilir (Açıkgöz, 2003).

Açıkgöz'e (2003) göre problem çözme becerileri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

Keşif yetenekleri:

1. Problemi ayırt edip tanımlama
2. Problemin belirgin niteliklerini görme
3. Çözüm yolları üretme, çözümü sınıma ve doğrulama
4. Sonuç çıkarma

Hayal yetenekleri:

1. Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme
2. Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme

Gözlem yetenekleri:

1. Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım, vb. gibi niteliklerini görme
2. Doğru ve duyarlı gözlem yapma
3. Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama
4. Gözlemleri yorumlama

İnceleme ve düzenleme yetenekleri:

1. Bilgi bulma ve toplama
2. Bilgileri sınıflama, sıralama, diğer yöntemlerle işleme
3. Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme
4. Zamanı iyi kullanma

Sayısal yetenekler:

1. Tahmin etme, kestirme
2. Ölçme
3. Sayısal ilişkileri kavrama
4. Şekilleri ve yapıları kavrama
5. Sayısal işlemleri yapabilme

Pratik beceriler:

1. El becerileri
2. Araç kullanma becerileri

İletişim becerileri:

1. Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama
2. Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma

Sosyal nitelikler:

1. Başkalarıyla iletişim kurma
2. Başkalarıyla ortak çalışma
3. Fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme

4. Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma
5. Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıma.

Beden eğitimi ve sporun bireyin yaşamındaki önemi, hızla gelişen dünyada giderek artmış ve eğitim amaçlarının insana kazandırabileceği önemli bir disiplin durumuna gelmiştir. Çünkü beden eğitimi ve spor bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlayan bir bilimdir. Beden eğitimi ve sporun bu işlevini yerine getirebilmesi için nitelikli, araştırmacı ve üretken beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır (Temel ve Sunay, 2002). Bu da ancak çok iyi hazırlanmış ve insan gelişiminin bütün boyutlarını ele alan çağın gereksinmelerine cevap verebilen, öğrencilerin problemlerini tespit edip çözüm önerileri sunabilen özelliklere sahip eğitim programlarının nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenleri yetiştirmesi ile gerçekleşebilir. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin gerek günlük yaşantılardan, gerekse geçmiş yaşantı ve deneyimlerden kaynaklanan tüm problemlerin çözümü ve yaşantılarını etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için, spor eğitim ortamındaki problem alanlarının da iyi sınıflandırılması gerekmektedir (Taylan, 1990).

### **2. 1. 1. 2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları**

Problemlere bakıldığında çok değişik özelliklerde olabilmektedir. Bingham'a göre problemlerin üç temel özelliği vardır. Bu özellikleri bireyin belirlediği amaç, amaca giden yolda bireyin karşısına çıkan bir engel ve bireyi amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik olarak belirtmiştir. Öğülmüş (2001) ise problem içeren durumun özelliklerini şöyle özetlemiştir:

1. Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,
2. Kişinin bu farkı algılaması,
3. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimde bulunması,
4. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi

Problem çözme sürecinde başarı, problemin doğru biçimde tanımlanmasına (Kuzgun, 2002), kişinin problemleri durumlarla baş edebilme yeteneğine, probleme yoğunlaşmasına (Heppner ve Baker, 1997), probleme nasıl yaklaştığına ve bireyin kişisel, gerçek problemleri ile başa çıkabilme konusunda kendini nasıl değerlendirdiğine (Heppner ve Petersen; 1982) bağlıdır. Problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin problem çözmeye ilişkin kendini değerlendirmelerinin de olumlu olduğunu; buna karşılık problem çözme becerisi algılarını olumlu olarak değerlendiren bireylerin de problemlerini etkili olarak çözebildiklerini belirtmiştir (Ferah, 2000). Bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesinde önemli etkileri olan etkili problem çözme süreci ile ilgili Bingham (2004) şunları belirtmiştir.

1. Etkili problem çözme kapsamlı bir süreç olup bireylerin problemlerini çözeceklerine dair umutlarının olması çok önemlidir.
2. Etkili problem çözme, önemli bir problemin varlığının hissedilmesi, dolayısı ile meydana gelen gerginlikten stresin, sarf edilen çaba ve enerjinin memnunluk verici bir çözüm yoluna doğru kanalize edilmesidir.
3. Problemleri bir fırsat, şaşırtıcı bir noktadan ileriye doğru gitmek için bir vesile olarak düşünmek önemlidir.
4. Problem çözme süreci, cesaret, istek ve kendine güvenle başlar.
5. Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.
6. Problem çözme; öğrenilmesi, aynı zamanda geliştirilmesi gereken bir yetenek olup zaman, çaba, enerji, alıştırma isteyen, yaratıcılığı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştiren bir beceridir.

Rasyonel sorun çözme modeline göre:

1. Sorunun fark edilmesi: ilk aşamadır. Bir güçlük sezilir ya da bir şeylerin yolunda gitmediği fark edilir. Bu sorunlar doğal olarak ya da sistematik incelemeler sonucunda fark edilebilir.
2. Sorunun Tanımlanması: sorunun belirtileri fark edilince doğal olarak bazı adımlar atmada ilk basamak sorunun açıklığa kavuşturulması ve kimlerle ya da neyle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Daha sonra sorunun yapısıyla ilgili bilgi, toplanır ve elde edilen yeni bilgilerden de yararlanarak sorun yeniden ifade edilir.
3. Alternatiflerin üretilmesi: belli bir sorunun çözümüyle ilgili tüm görüşler ortaya konmalıdır. Eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konması, daha sonra bunların birleştirilerek geliştirilmesi gerekir. Görüşler ortaya konmadan önce çözümün belirlenmesi kişiyi çok erken bir değerlendirme yapmaya zorlar ve kendi görüşlerini savunmaya iter. Bu aşamada çözümle ilgili farklı çözüm olasılıkları üretilir.
4. Çözümlerin seçilmesi: Bu aşamada belirlenen her olası çözüm yollarının güçlü ve zayıf yanları dikkatli bir biçimde değerlendirilerek, en uygun çözüme karar verilir.
5. Uygulama: seçilen çözümün uygulanabilirliğinin göz önünde bulundurulması gerekir.
6. Değerlendirme ve Düzeltme: sonradan oluşabilecek dirençleri aşmak için yeni verileri çözümlenerek gerekli düzeltmeleri yapacak olan bir değerlendirme

mekanizması oluşturulması ve sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutmak gerekmektedir (Öğülmüş, 2001).

D' Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bunlar:

1. Genel yaklaşım
2. Problemin tanımlanması
3. Seçeneklerin yaratılması
4. Karar verme
5. Değerlendirme

D' Zurilla'ya (1990) göre problem çözme becerilerinin dört özel hedefi vardır.

1. Problemi tanıma ve formülleştirme
2. Alternatif çözümlerin oluşturulması
3. Kararların alınması
4. Çözümün yerine getirilmesi ve doğrulanması

Hepner ve Krauskopf (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur.

1. Genel Yaklaşım: bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yöneltten zihinsel eğilimdir. Araştırma bulguları yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin daha iyi problem çözücü olduklarını göstermektedir.
2. Problemin tanımlanması: bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözücülerin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir.
3. Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar başarılı problem çözücülerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir. Mantıki olarak eğer birey sorununu bir süre bir kenara bırakıp, ona daha sonra dönerse, duygusal ve diğer engelleyici uyarıcıların etkilerini kaybetmelerinin olası olduğu söylenebilir.
4. Karar Verme: bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir. Kuzgun'a (1992) göre karar verme, bir

güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir. Karar verme olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi çok özel davranışları içermektedir.

5. Değerlendirme: bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “işlemine” devam eder. Değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir. Problem çözmenin öğretimsel amaçlarla kullanılmasının yararlarını savunan Dewey ve başka birçok yazara göre, problem çözme sürecinde yer alan başlıca işlemler şunlardır:
  - a. Problemin farkına varma
  - b. Problemi tanımlama
  - c. Problemin çözümü olabilecek seçenekleri saptama
  - d. Seçenekleri değerlendirmede kullanılacak veriler toplama
  - e. Verileri değerlendirme
  - f. Genellemelere ve sonuçlara ulaşma
  - g. Çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme (Akt:Açıkgöz, 2003).

### **2. 1. 1. 3. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler**

#### **2. 1. 1. 3. 1. Özgüven**

Problem çözme derinlemesine incelendiğinde, öz güven ile bir döngü ilişkisi içinde olduğu görülür. Öz güveni yüksek olan çocuklar problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar. Problemleri daha kolay çözerken, problem çözme sürecine katıldıkları için kendilerine güvenleri de gelişir (Sonmaz, 2002).



### **2. 1. 1. 3. 2. Yaş**

Yaş her alanda önemli olduğu gibi problem çözmede de önem arz etmektedir. Buna göre yaşın, problem çözme becerisi üzerindeki etkisini, deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır (Sonmaz, 2002). Ancak yapılan araştırmalar, problem çözme ile yaş arasındaki ilişkiyi farklı şekillerde değerlendirmektedir. Şahin (1999)'in yaptığı araştırmaya göre, çocukların yaşı psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir. Ulupınar (1997)'in yaptığı araştırmaya göre ise, yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır ancak, bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir.

### **2. 1. 1. 3. 3. Bireysel Farklılıklar**

Bireysel farklılığın her alandaki önemi göz ardı edilemez. Bireysel farklılık, problem çözme üzerinde etkili olabilmektedir (Chris ve Leith, 2006). Bu durum, aynı problemi farklı şekillerde çözen ya da çözemeyen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Bu farklılıklar içine, cinsiyet, yerleşim yerleri, ekonomik durum, kültürel yapı, bireylerin kişilik yapıları alınabilir. Aynı zamanda kişileri diğerlerinden farklı bir konuma getiren ortamları, kendilerine sağlanan fırsatlar, doğduklarından itibaren kurdukları farklı etkileşimler gibi özellikleri de problem çözme becerilerini etkileyebilir (Sönmez, 2002).

### **2. 1. 1. 3. 4. Sorumluluk Duygusu**

Sorumluluk duygusu, bireyi problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal ve kişiler arası problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Bir kişiye ya da gruba yönelen duygu akımı, problemi büyütür ya da küçültür. Bir kimsenin, başka birini etkilemek için kendi davranışını düşünmesi, ileri düzeyde bir olgunluğa işaret eder ve sosyal problemlerin çözümünün en hassas yönüdür (Bingham, 1998).

### **2. 1. 1. 3. 5. Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi**

Kişi zor durum karşısında, yeteneği ve bilgisi doğrultusunda daha hızlı çözüme ulaşabilir. Bu, kişinin ne çeşit sorunları çözmede yetenekli olduğuna bağlıdır. Kişi bir yerden başlar ve deneyimleri ile birlikte her çeşit sorunu çözer hale gelir. Kişi ne kadar bilgiye sahipse, problemleri çözme ya da yeni bir şeyi düzenleme o kadar kolaylaşır (Thornton, 1998).

### **2. 1. 1. 3. 6. Duyguların Etkisi**

Kişi, duygularını bilinçaltında gizleyebilir ve zihninde depo edebilir. Yönlendirebilir veya serbest bırakabilir ve bu nedenle güçlü bir enerji taşıyabilirler. Bu enerjiyi fark etmek ve yönlendirmek gerekmektedir. Aksi takdirde gelişigüzel ortaya çıkar ve günlük problemlerin çözümünü etkilerler. Duyguların altında yatan şeyler inançtır ve duyguların ortaya çıkmasını da sağlar. İnançlar, tutumları, kararları ve seçimleri de oluşturarak, geniş kapsamlı ve çok güçlü bir etkiye sahiptirler. Problemin kaynağı inançlarda bulunabilir (Mountrose, 2000).

### **2. 1. 1. 3. 7. Geçmiş Yaşantı Ve Deneyimler**

Bir problem çeşidinde deneyimli olan biri, bu alanda ortalama bir bilgiden daha fazlasına ihtiyaç duymaz. Deneyimli bir kişinin deneyimsiz birinden farkı, ustası oldukları alanda daha çeşitli ve geniş bir deneyime sahip olmalarıdır. Örneğin; satrançta usta olan biri, aceminin göremeyeceği hamle biçimlerini görebilir, oyunun gidişatını tahmin edebilir. Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekadan daha çok, bilgi ve deneyim, ustalar yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır (Thornton, 1998).

### **2. 1. 1. 3. 8. Kültür**

Bazı kültürlerde, çocuklara problem çözümünü kavramaları için, çok farklı fırsatlar sağlanabilir. Problem çözmede kişinin kültürel birikimlerinin etkileri, soruna bakış açısında daha belirgindir. Bazı toplumlarda problem olarak algılanabilen olgular, bazı toplumlarda problem olarak algılanmadığı için çözüm için harekete geçilmeyebilir (Thornton, 1998).

### **2. 1. 1. 3. 9. Kişiler Arası Etkileşimler**

Her bireyin, çevresindeki kişilerle olumlu ilişki kurması ve birbirleriyle olan etkileşimi, kişinin gelişim sürecine katkıda bulunur. Bu katkı kişinin bir çok becerisinin gelişmesi yanında problem çözme becerisine de katkı sağlamaktadır (Saygılı, 2000).

### **2. 1. 1. 3. 10. Kişilik**

Kişiler, her zaman karşılaştıkları problemleri çözmede başarılı olamazlar. Karşılaşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir (Saygılı, 2000).

Bu kişilik özellikleri;

1. Özgüven duygusuna sahip olma,

2. Nesnel bir bakış açısı,
3. Yaratıcı düşünebilme,
4. Olaylar karşısında fazla kaygılanmama,
5. Atılgan olabilmedir

### **2. 1. 2. Karar Verme Kavramı**

Karar, dilimizde düşünme ve muhakeme sonunda hüküm, süreklilik, devamlılık, sebat, düzen, uygun tahmin ve benzeri anlamlar ifade eder. Kararsız ise sabırsız, sebatsız, huzursuz, değişken anlamına gelir (Tosun, 1992).

Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye ulaştırabilecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş şeklinde tanımlanabilir. Karar vermeyi gerektiren durum önemli konularda verileceğinde, sonuçları önceden tasarlama ve hedefe ulaştırma gücü en fazla olana yönelme daha çok önem kazanmaktadır (Kuzgun, 1992). Karar verme, akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insanlara özgüdür (Koçel, 2001).

Bir başka araştırmacının tanımına göre, ilkinde karar verme; karar vericinin tercihlerini ve değerlerini temel alan alternatiflerin seçimi ve tanımlanması çalışmasıdır. Karar verme çeşitli olaylar hakkında göz önünde tutulan alternatiflerin seçiminde sadece bu alternatiflerin tanımlanmasını değil, aynı zamanda en uygun olan hedeflerimiz, isteklerimiz, yaşam tarzımız, değerlerimiz vb. ile birlikte gerçekleştirir. İkincisinde karar vermeyi; seçenekler arasındaki uygun seçimi yaparken şüphe ve belirsizlikleri de yeterli bir şekilde azaltma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanım karar vermenin bilgi toplama fonksiyonu üzerinde yoğunlaşır. Burada belirsizlikleri elemekten çok azaltmak önemlidir. Kararların çok az bir kısmı tam bir kesinlik içinde verilir. Çünkü tüm seçenekler hakkında tam bir bilgi toplamak çok nadirdir. Bu nedenle verilen her karar bir miktar risk taşır (Harris, 1998).

Birey, belli bir gurup içerisinde yaşamını devam ettiren sosyal bir varlıktır. Bu yüzden içinde bulunduğu gurubun psiko-sosyal içerikli bütün etkinliklerine katılmak ve katkı getirmek durumundadır (Tosun, 1992). Karar verme ise, problemleri bir duruma kolektif olarak karşılıklıta bulunmak için bir sosyal stratejidir. Bilgi, düşünce, duygu ve yaratıcılığın faaliyet içinde birleştiği yerdeki psikolojik olaydır (Koçel, 2001). Bireyler günlük yaşantılarında pek çok karar verme aşaması geçirmektedir. Çevresine esnek bir uyum gösteren insan, ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sürdürürken karar verme davranışı göstermektedir.

Kişinin sahip olduğu bireysel farklılıkların, karar verme davranışı üzerinde etkileri vardır. Çok seçenekli karar alma süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyde stres durumlarının yaşanmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda bu karar verme karmaşıklığı, bireyi karar vermede olumsuz etkilemektedir (Deniz, 2004). Karar verme davranışı, genel olarak amaca ilişkin gerekli bilgiyi toplamak için amaçları belirleme, böyle bir bilgiyi dikkate alarak ve değerlendirerek seçenekler oluşturma ve mevcut seçeneklerden amaca en uygun olanını seçmeyi içerir (Güçray, 2001).

### **2. 1. 2. 1. Karar Verme Süreci**

Kişiler her an farklı önem derecelerinde olan kararlar verirler. Bu nedenle karar verme, ilk bakışta oldukça kolay ve anlaşılır görülebilir. Hâlbuki karar verme kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin iç içe girdiği bir süreci ilgilendirir. Karar verme sürecini anlama, sürecin öğelerini açıklama pratikteki yararları nedeniyle önemlidir. Süreçteki bireysel farklılıkların önemli nedenlerinden biri de karar verme stilleridir. Karar verme çalışmalarında öncelikli ilgi, bireylerin kararlarında neyi temel alarak, nasıl karar verilmesi olmuştur (Deniz, 2002).

Karar verme süreci bir anlamda bireyin iç dünyasında denge sağlama süreci olarak da görülebilir. Karar verme durumunda olan birey, hem iç dünyasına yönelik ihtiyaçlarını, hem de çevresel beklentileri karşılamaya ve doyurmaya yöneliktir. Bunu yapabilmek için de bireyin kişisel ve çevresel kaynaklarını etkili ve olumlu bir şekilde kullanması gerekmektedir (Marco, Hartung, Nevman ve Parr, 2003). Yani karar vericinin, karar seçeneklerini değerlendirmede kullanacağı dayanakların temelini değer sisteminin oluşturduğu söylenebilir. Değerler, nesne, olay ve görüşlerin; o toplum, sınıf ve birey bakımından taşıdığı önemi belirtir. Buna göre, değerler, karar sürecinde karar vericiyi yönettici ve bağlayıcı etki yapar. Eğer karar süreci bir değer çerçevesine sokulursa, düşüncelerimiz bir dereceye kadar sistemleşir (Bursalıoğlu, 2005).

Kuzgun'a (2000) göre karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşulun bulunması gerekmektedir:

1. Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlülüğün varlığı ve bu güçlülüğün birey tarafından hissedilmesi,
2. Güçlülüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması,
3. Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Bireyin bir karar durumunda izlenecek yollar (seçenekler), erişilmek istenen hedeflerle bunlara erişme olasılığı ilişkisine göre yönelim değeri alırlar. Yani insanlar,

seçenekler arasında, en yüksek olumlu ve en düşük olumsuz değere sahip ve gerçekleşme olasılığı en güçlü olan seçeneğe yönelirler (Kuzgun, 2000).

Karar verme süreci boyunca, karar verecek olan kişinin doğru kararlar verebilmesi, karar verme sürecinin nasıl geçirdiği ile yakından ilgilidir. Carney ve Wells, (1995) karar verme konusunda bireylere düşen görevler olduğunu belirtmiştir.

Bu görevleri şu şekilde sıralamışlardır;

1. Doğru, güncel ve detaylı bilgiler toplamak,
2. Seçenekler için liste oluşturmak. Bir karar vermek için en az iki seçeneğin olmasına dikkat etmek,
3. En ince farkları ve detayları görebilme, değerlendirme ve seçenekleri belirlemek,
4. Seçenekleri eleme ve tek bir seçeneğe indirmek,
5. Karar için gereçler geliştirmek,
6. Kararı yeniden gözden geçirmek.

Karar ncesi dönem, karar dönemi ve karar sonrası dönem. Bu evrelerin birbirinden bağımsız evreler olduğunu ve her karar verme evresinin, kendi içinde bir dizi n ve son karar evresinde verilen alt kararlardan oluştuğunu belirtmekte ve bu dönemleri şöyle açıklamaktadır (Carney ve Wells, 1995' ten aktaran: Ersever, 1996).

1. Karar ncesi Dönem: Öncelikle bir çatışma durumunun varlığı söz konusudur. Bu atışma bireyde, karar vermesini gdlendiren bir gerginliğin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Karar verici durumundaki birey, bu çatışmayı yaşayarak, ideal olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlamaktadır. Bu süreçte karar verici, seçenekleri ve ortaya çıkartacağı sonuçları kapsamlı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu bilgi toplama ve değerlendirme süreci ilk başlarda yansız olarak yapılmaktadır. Daha sonra birey, elde ettiği bilgileri kendisine göre değerlendirmekte ve sıralamaya koymaktadır (Carney ve Wells, 1995' ten aktaran: Ersever, 1996).
2. Karar Dönemi: Bu dönemde birey, karar durumuna uyum sağladıktan sonra, elinde bulunan tüm seçenekleri ideal olanla karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır. Birey, ideale en yakın olduğunu düşündüğü seçeneğe yönelmekte ve bir karar verici olarak uygulamaya koyacağı kararı belirlemektedir (Carney ve Wells, 1995' ten aktaran:, 1996).
3. Karar Sonrası Dönem: Birey, verdiği kararın uygulaması sonucunda ortaya çıkan durumun bir değerlendirme ve yorumunu yapmaktadır (Carney ve Wells, 1995' ten aktaran: Deniz, 2002).

Köksal (2003) de karar verme sürecini 4 aşamaya ayırmıştır.

1. Amacın belirlenmesi

2. O amaca ulaşılacak seçenekleri bir araya getirmek.
3. Seçenekleri derecelerine göre sıralamak.
4. En st derecedeki seçeneği seçmek.

Bu aşamalarda eğer 1. Aşamadan 3. Aşamaya kadar her Şey yolunda giderse karar verme süreci olumlu devam ediyor demektir (Köksal, 2003'ten aktaran: Yılmaz, 2011).

## **2. 1. 2. 2. Karar Verme Stilleri**

Karar verme stili; karar verme durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir (Phillips et al., 1985). Karar verme stilini belirlemede sosyal faktörlerin etkili olabileceğini, bireylerin; aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissettiklerini ve byleyi sorumluluk duygusunun nasıl karar verileceğini etkilediğini belirtmişlerdir (Payne, Bettmen ve Johnson, 1993).

Nunnally'e (1978) göre karar verme stillerinin kavramsal olarak içerdiği ilk teorik açıklamalar, genel özelliklerden daha çok davranışlar üzerinde odaklanırken, bazı araştırmacılar bireylerin topladıkları bilgiler ile süreç bilgileri üzerinde odaklanmaktadır (Nunnally, 1978' den aktaran: Avşaroğlu, 2007).

Scott ve Bruce'e (1995) göre, bireyler karar verme sürecinde bilgi toplarken, bu bilgileri özümsemek için hem kavramların hem de bilgilerin ayrıştırılması için daha önceden yerleşmiş bilişsel stillerini temel alırlar.

Karar verme stili, karar verirken toplanan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatif durumlarıdır. Bes tür karar verme stili vardır (Scott ve Bruce, 1995; Philips, Friedlander, Paziienza ve Kost, 1985). Bunlar:

1. Akılcı karar verme stili: Karar verme durumunda, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili araştırma ve inceleme yaparak duruma en uygun alternatifini seçmesidir. Akılcı karar verme stiline sahip bireyler, daha dikkatli bir tutum sergilerler.
2. Sezgisel karar verme Karar verme durumlarında bireylerin içsel olarak duyguları ve sezgileri ile karar vermesidir.
3. Bağımlı karar verme: Karar verme durumlarında bireyin başkalarının tavsiyelerine ve yönlendirmelerine göre karar vermesidir.
4. Kaçıngan karar verme: Karar verme durumunda bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır.
5. Spontan karar verme: Karar verme durumunda bireyin o andaki ve koşuldaki durumuna göre karar vermesidir.

Dinklage (1967), gençler üzerinde yaptığı çalışmaları ve gözlemleri sonucunda sekiz farklı karar verme stilinden bahsetmiştir (Dinklage, 1967' den aktaran: Kuzgun, 2000).

Bunlar:

1. İçtepisel karar vericiler (Impulsive decider): Bu karar verme stilini benimseyen bireyler, karşlarına çıkan ilk seçeneğe yönelirler. Kararları ani olup salt duygulara ve isteklere dayalıdır.
2. Kaderci karar vericiler (Fatalistic decider): Bu gruptaki bireyler, problemin çözümü veya kararı çevresel olaylara veya kadere bırakırlar.
3. Boyun eğici karar verenler (Compliant decider): Bu gruptakiler, karar verirken bir başkasının planına veya önerilerine boyun eğler, kendi görüş ve iradelerini ortaya koymazlar.
4. Erteleyici karar vericiler (Delaying decider): Problemi askıya alırlar, problem üzerinde düşünmeyi ve eyleme geçmeyi ileri bir tarihe bırakarak ötelemeyi tercih ederler.
5. Kendine eziyet ederek karar vericiler (Agonizing decider): Bu gruptaki bireyler, seçenekler hakkında bilgi toplamaya ve onlar üzerinde düşünmeye çok fazla zaman harcarlar ve topladıkları verilerin içinden çıkamayarak dağınıklık gösterirler.
6. Plan yaparak karar vericiler (Planning decider): Bu stili benimseyen bireyler, belli bir hedefe ulaştıracak seçenekleri sistematik olarak inceler; isteklerle fırsat ve imkânlar arasında bir denge oluşturacak en uygun seçeneği bulmaya çalışırlar.
7. Sezgisel karar vericiler (Intuitive decider): Bu karar stilini benimseyenler, karar verme sürecine kısmen mistik, kısmen bilinçaltı güdülere ağırlık veren bir tutum sergilerler. Birey belli bir kararın doğru olduğuna emin olduğunu düşünür.
8. Donup kalarak karar vericiler (Paralytic decider): Bu stili benimseyen bireyler, karar verme sorumluluğunu hissederler ancak ona yaklaşma gücünü kendilerinde göremezler. Bir karar verme planı yapamazlar, erteleme kararı da veremezler. Bilgi toplamaktan, seçenekler üzerinde düşünmekten kaçınırlar ancak karar vermeleri gerektiğinin bilincindedirler.

Bazı kuramcılar, karar verme stilleri konusunda kararsızlık olgusunu ayrı bir alan olarak ele alıp incelemekte ve kararsızlığın kaçınılması gereken bir durum olduğunu belirtmektedirler. Karar verme stillerine ilişkin araştırmalar dikkate alındığında etkili karar vermede en uygun stilin mantıklı karar verme stili olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2000).

## 2. 1. 3. Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı ile İlgili Kavramlar

### 2. 1. 3. 1. Öfkenin Tanımı

Öfke, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kızgınlık, şiddet olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Ruh Bilimleri sözlüğünde ise, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik su ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu (Budak, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Sözlük anlamı dışında yazarlar öfkeyi farklı boyutlarından ele alarak tanımlamaya çalışmışlardır;

Biaggio (1989) ise öfkeyi gerçek ya da varsayılan bir engellenme, tehdit veya haksızlık karşısında oluşan bilişlerle ilgili ve kişiyi rahatsız edici uyarıcıları ortadan kaldırmaya yöneltten güçlü bir duygu olarak tanımlamaktadır.

Öfke, çok hafif bir rahatsızlıktan yoğun bir öfke ve hiddete kadar değişen yoğunluklarda yaşanan bir duygudur. Diğer duygular gibi, fizyolojik ve biyolojik değişmelerle birlikte yaşanır. Kızgınlık tümüyle ve genellikle de sağlıklı bir insani duygudur. Ama kontrolden çıkıp da yıkıcı hale dönüştüğünde, okul ya da iş hayatında, kişilerarası ilişkilerinizde ve genel yaşam kalitenizde sorunlara yol açar ( Şahin, 1997).

Tavris'e (1982) göre öfke, bastırıldığında önemli yıkıcı etkileri olan, aslında sağlıklı olduğu kabul edilen bir duygudur.

Bedell and Lennox (1997)'a göre öfke bir bireyin istediği bir şeyi elde edememesi ve hala onu elde etmek istediğinde yaşadığı duygu birikimidir.

Geçtan (2000) öfkeyi, insanların hakkı olanı alamadığında ya da önem verdiği bir beklentisi doğrultusunda davranılmadığı zaman yaşadığı, ancak sadece o olaya ilişkin olarak yaşandığında, insan doğasının gereği olarak tanımlanan bir duygudur.

Novaco öfkeyi bilişsel davranışçı model çerçevesinde açıklamaktadır. Araştırmacıya göre öfke, bilişsel olarak öfke diye etiketlenen ve “antagonist” içerikli bilişlerin eşlik ettiği, aşırı artmış bir fizyolojik uyarılma durumudur. Bazı uyarıcılara karşı geliştirilen bir duygusal stres tepkisidir. Biliş ve davranışın karşılıklı olarak etkilediği, bilişsel kökenli duygusal bir durum olarak ele alınabilir (Robins ve Novaco, 1999'dan aktaran: Balkaya, 2001a). Başka bir tanıma göre, öfke kişinin bilinçli farkındalığı içerisinde sözel ve vücut reaksiyonu yoluyla ifade ettiği duygudur (Eckhardt, Norlander ve Deffenbacher, 2004).



Wiestermayer (2001) de öfkeyi hayatta kalmak için kaçma davranışının karşıtı olarak mücadele gerektiren durumlarda harekete geçirici bir güç olarak tanımlamaktadır (Wiestermayer, 2001'den aktaran: Özmen, 2004).

Kısaç (2005) öfkeyi, bireyin planları, istek ve gereksinimleri engellendiğinde ve haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algıladığında yaşadığı temel duygudur ifadesiyle genel bir tanıma ulaşmıştır.

Yukarda belirtilen tanımlardan yola çıkarak, öfkenin her insan tarafından zaman zaman farklı oranlarda yaşanan, engellenmeye çalışıldığında ya da kendisine yönelik bir tehdit algıladığında veya haksızlığa uğradığını düşündüğünde ortaya çıkan, ancak uygun şekilde ve uygun zamanda ifade edilemediğinde bireyin yaşamında sorunlar yaratabilen bir duygu türüdür diye adlandırılabilir.

### **2. 1. 3. 2. Öfke İfade Tarzları**

Öfke ifade tarzları bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu ifade tarzları ise, dışa dönük öfke, içe dönük öfke ve kontrol edilebilen öfke değişkenleri ile ölçülmektedir. Spielberger' e (1991) göre, duyguları bastırma eğilimi, içe dönük öfke; insanlara ve/veya nesnelere yönelik saldırgan davranışlar gösterme eğilimi dışa dönük öfke; öfke ifadesini önleme eğilimi ise kontrol edebilme yeteneğini göstermektedir (Spielberger, 1991'den aktaran: Bridewell ve Change, 1997).

Bastırılan öfkeler birikir, ancak belirli bir sınırı aşınca ilk olayda tümünden dışa vurulur, ancak bu kez de verilen tepki, yaşanmış olan en son olaya göre şiddetli olur. Bunun sonucunda ortaya çıkan durum kişinin suçluluk duygusu yaşammasına yol açar. Bu suçluluk duygusu daha sonraki öfke tepkilerinin tekrar bir patlama olana kadar bastırılmasına neden olur. Böylece "Biriktirme-Boşaltma-Suçlama-Yeniden Biriktirme" biçiminde işleyen bir döngü yerleşir (Geçtan, 1990).

Westermayer'e (2001) göre, öfke duygusunun insan doğasında bir işlevi vardır. Bu nedenle öfke duygusu işlevsel olmayan bir şey değildir. Öfke duygusunun işlevini yerine getirmesine engel olan şey onun içe atılması ya da bireyin kendine yönelmesidir. Öfkeleri içe yönelik bireyler öfkeli olduklarını kabul etmekte zorlanırlar. Bu bireylerin öfke tepkileri genellikle edilgen tepkilerden oluşmaktadır. Bu edilgen öfke tepkileri genellikle, somurtma, surat asma, küsme biçiminde ortaya çıkar. Bu bireyler karşılarındaki kişinin, onların düşüncelerini okumalarını ümit ederler. Öfkeleri içe yönelik bireyler, kendilerinde öfke yaratan bir durumla karşılaştıkları vakit, hemen bir saldırgan tepki ortaya koymazlar, fakat bu bireyler bu durumun önemini ve verecekleri tepkiyi uzun süre düşünürler. İçe yönelik

öfke, ifade edilmek için güvenli bir yer arar (Westermayer, 2001'den aktaran: Özmen, 2006)

Öfke ifadesinin güç ve statü ile doğru orantılı olarak görüldüğünü ve başarılı bir sosyal etken stratejisi olduğunu söyleyen Tiedens' in yaptığı dört çalışma sonrasında, insanların öfke ifadesi gösterenlere, üzüntü ifadesi olanlardan daha fazla statü verdiklerini tespit etmiştir (Tiedens, 1996'dan aktarılmış: Olmuş, 2001).

Cüceloğlu'na (2000) göre bazı insanlar öfkelendiklerinde bu duyguyu bastırırken, bazıları ise imalı sözlerle öfkesini diğer insanlara iletmektedir. Öfke duyduğumuz kişi eğer kaybetmekten korktuğumuz ya da bizi sevmesini istediğimiz birisi ise öfkenin bastırılma olasılığı daha fazla görülmektedir. Averil (1983) insanların öfkelerini daha çok sevdiklerine ve arkadaşlarına ifade ettiklerini, bunun nedeninin ise arkadaşları ve sevdikleri ile daha sıkı ilişki içinde olmaları ve bu kişilerin öfkeye nasıl tepki vereceklerini bilmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Averil, 1983'ten aktaran: Danışık, 2005).

Sürekli öfke ise durumsal öfkenin genelde ne sıklıkla yaşandığını yansıtan bir kavramdır. Kişiler öfkelerini içte tutma ya da dışa vurma şeklinde ifade ederler. Bazen ise öfke tepkilerini kontrol edebilirler. Öfkenin içte tutulması, bastırılması, tepkilerin belli edilmemesidir. Öfkenin dışa vurulması, tepkilerin kişilere veya objelere yansıtılmasıdır. Öfkeyi kontrol etmek ise, kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde ne derece sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davrandığı ve mantığa bürünme, bastırma, inkâr gibi savunmalarını ne derece kullandığı ile ilgilidir (Özer, 1994).

### **2. 1. 3. 3. Öfkenin İşlevleri**

Kişinin öfke ifade etmesi çoğunlukla olumsuz bir duygu olarak tanınmasına karşın, kişiyi uyarıcı, koruyucu veya harekete geçirici olan bir işlevde bulunmaktadır.

Soykan'a (2003) göre öfke duygusu; son derece normal ve yaşamın sürdürülmesi için gerekli duygusal bir tepki, uyarıcı bir işaret, kişiyi tehditlere karşı uyarıcı ve kendisini korumasına olanak sağlayıcı, yeni öğrenmeler için bir motivasyon kaynağıdır. Bir başka yönden, Novaco (1975), öfkenin insan yaşamında çift yönlü etkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Öfke duygusu sıklıkla yıkıcı, saldırgan davranışlarla sonuçlanmasına rağmen uyum sağlayıcı işlevleri de vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Öfke enerji verir.
2. Süre gelen davranışın uyarıcılığını azaltarak, acıya engel olur.
3. Diğer insanlara yönelik olumsuz duyguların açıklanmasını kolaylaştırır.
4. Kaygıyı dış çatışmaya çevirerek, ego tehdidine karşı kendini savunur.

5. Saldırganlık için içsel ve öğrenilmiş bir uyarıcı olarak, davranışta bulunma yönünde güdüler ve güçlendirir.
6. Stresle başa çıkmada başlangıçta bir kışkırtıcı olarak olayı ayırıştırır. Öfke yapıcı yönde kullanılırsa bireye bilişsel ve bedensel bir güç verebilir.

Norman (1990) öfkeyi, bireyi ayakta tutan harika ve güçlü bir duygu olarak tanımlar. Son olarak, Efron (1997), öfkenin üzerinde düşünülmesi ve sonra da harekete geçilmesi gereken bir sorunun olduğunu göstermesi yönüyle olumlu bir işlevinin olduğunu belirtmektedir.

### **2. 1. 3. 4. Öfkenin Boyutları**

Her insanın doğasında olan öfke duygusunun yaşanmasında ve ifade edilmesinde 3 temel boyut vardır:

1. Fizyolojik boyut
2. Bilişsel ve duygusal boyut
3. Davranış ve tepki boyutu

#### **2. 1. 3. 4. 1. Öfkenin Fizyolojik Boyutu**

Fizyolojik olarak öfke, öfkenin kaynağı olan durum ortaya çıktığı andan itibaren bedende oluşan değişiklikleri içermektedir. İnsandaki duygular, heyecanlar ve bedenin kendini korumasıyla ilgili başlıca merkezler limbik sistem ve bu sistemde yer alan hipotalamusta bulunmaktadır. Hipotalamusun uyarılması öfkeli davranışı yaratacak olan süreci başlatır (Stearns, 1972).

Öfkenin boşaltılması ile beden öfkelenmeden önceki duygusal ve fizyolojik durumuna döner. Ancak birey tüm bu fizyolojik değişikliklere bağlı fiziksel enerjiyi haralayamayıp gerginliği boşaltamadığından bedeni eski dengesine dönemez. Bedenin aşırı uyarılmış durumda kalması fiziksel rahatsızlıklar yaşanmasına neden olur. Yüksek tansiyon, kalp ve damar hastalıkları, migren ve mide rahatsızlıkları yoğun öfke yaşantıları olan ve çoğu kez öfkesini ifade edemeyen bireylerde sıklıkla görülen hastalıklardır (Yılmaz, 2004).

#### **2. 1. 3. 4. 2. Öfkenin Bilişsel ve Duygusal Boyutu**

Yapılan araştırmalar sonucunda, fizyolojik (genel sempatik uyarılma, tansiyon düzensizliği), bilişsel (akılcı olmayan inançlar, otomatik düşünceler), algısal (öfkeyi öznel fark ediş, öfke duygularını etiketleme) ve davranışsal (yüz ifadeleri, sözel ve davranışsal ifade ediş) değişkenlerden oluşan çok yönlü bir yapıdır (Yılmaz, 2004). Bazı psikologlara

göre bilişsel ve duyuşsal tepkiler ayrı sistemlerce yönlendirilirler. Bu görüşe göre duyuşsal tepki bilişsel tepkiden baskındır ve onun önüne geçer. Bazı kuramcılara göre ise de bir duruma önce duygusal bir tepki veririz, ardından onu anlamaya çalışırız. Bir diğer görüş, bir durum ile ilgili önce bilisel anlayış getirip sonra duygusal tepki verildiği yöndedir. Buna göre, duygusal tepki vermeden önce bir durum ile ilgili önce düşünmek, durumu anlamak, bilinenlerle ilişkisini kurmak gerekir (Feldman, 1998).

### **2. 1. 3. 4. 3. Öfkenin Davranış ve Tepki Boyutu**

Kişiler öfke anları sırasında bilişsel ve olayları algılayış yapılarına, yaşadıkları öfkenin yoğunluğuna, kendi davranış alışkanlıklarına göre çeşitli davranışlar sergilerler. Bazı insanlar öfkelerini gizlemeye çalışırlarken, bazıları açıkça dışa vurmayı tercih ederler. Öfke esnasında yaygın olarak kullanılan tepki biçimleri bastırma, kaçınma, öfkeyi uygun zamanda ve biçimde öfke kaynağına ifade etme, öfke kaynağına yönelik olumsuz davranışlar sergileme olarak görülebilir.

Öfkenin açıkça ifade edilmemesi ve içe atılarak bastırılması öfkeyi ve öfke kaynağı olan sorunu ortadan kaldırmaz. Öfkenin sürekli bastırılması çeşitli bedensel ve duygusal sorunlara neden olabilir. Öfkeyi içe yöneltmek ve bastırmak bireyde alışkanlığa dönüştüğünde kişisel ilişkilerinde de sorunlara zemin hazırlar ve sorun devam eder. Sürekli biriken öfke kişiler arasında gücenmelere, beklenmedik bir anda kişinin denetimsiz ve aşırı öfke tepkileri sergilemesi ve çok daha yıkıcı sonuçlara neden olabilir (Yılmaz, 2004). Çevresel uyarıcılar karşısında bireysel denetimi olduğu görüşüne sahip kişiler öfkelerini dışa vurma eğilimine sahiptirler. Friedman, Sears ve Carlsmiths'e (1993) göre öfkenin ifade edilme biçiminin ve denetiminin kültürel özelliklere ve beklentilere, öğrenilmiş davranışlara, ailenin davranış biçimlerine, eğitim durumuna, yaşa ve cinsiyete göre değiştiğini belirtmiştir. Birçok toplumda kişiler kendilerinden üstün konumda ya da güçlü gördükleri otorite konumunda kişilere öfkelerini açıkça dile getiremezler.

### **2. 2. Literatür Taraması Sonucu**

Araştırmanın bu bölümünde problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını konu alan ve araştırmanın bir boyutunu veya bir alt kesitine yer vererek bu çalışmayı destekleyen bazı araştırmalar ve kaynaklar aşağıda her ana konunun altında yurt içi ve yurt dışı olmak üzere tanıtılmıştır.

## **2. 2. 1. Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan çalışmalar hakkında kısa özetler verilmiştir.

### **2. 2. 1. 1. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

#### **2. 2. 1. 1. 1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Kaptan ve Korkmaz'ın (2002) yaptığı çalışmanın amacı, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisini açıklamaktır. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki; gruplar arasında öz yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Kelleci'nin (2003) yaptığı araştırma, açıklanabilen tıbbi bir hastalığa bağlı olmayan fiziksel sağlık sorunları nedeniyle sağlık ocağına başvuran kadınlara uygulanacak sorun çözme becerilerini geliştirme programının depresif semptomlara etkisini belirlemek amacıyla deneysel çalışma (Ön test-son test, kontrol grublu) tipinde planlanmıştır. Sonuç olarak; sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanan kadınların sorun çözme becerilerinin gelişmesine paralel olarak depresif belirti düzeylerinin azaldığı, kontrol grubunun depresif belirti düzeylerinin değişmediği saptanmıştır.

Yıldız'ın (2003) yaptığı araştırmanın amacı, ebeveynin problem çözme becerisini geliştirecek bir eğitim programını hazırlamak ve bu programın etkililiğini sınamaktır. "Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı" nın problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin anne-babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynliğin farklı boyutlarında olumlu değişikliğe yol açtığı görülmektedir.

Ulupınar (2004) tarafından yapılan bu çalışma ile tüm bu etkilerin altında obez kişilerin normal vücut kitle indeksine sahip kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak bağımlı-özerk kişilik özelliklerinin ve problem çözme yetenekleri konusunda kendilerini nasıl algıladıkları değerlendirilmiş ve yaş, cinsiyet, medeni hal, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, çocuk sayısı gibi faktörler bu açıdan araştırılmış ve yine bu faktörler obezite riski yönünden incelenmiştir. Sonuç olarak obezitenin daha önceki çalışmalarda bildirildiği gibi depresyon, anksiyete, öz sevgi/saygı azlığı, vücut tatminsizlikleri, hor görülme ve dışlanma duygusuna neden olmakla birlikte kişilerin bağımlı -özerk kişilik özellikleri ve problem çözme konusunda kendilerini nasıl algıladıkları üzerinde bir etkisi olmadığı kanısına varılmıştır.

Kandemir (2006) yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarıyla beraber problem çözmede yaratıcılığın nasıl geliştirileceğini öğretmeyi hedefleyen yaratıcılık eğitimi programı gerçekleştirilmiştir. Uygulanan programın öğretmen adaylarının tutumlarına, davranışlarına, çok boyutlu düşüncelerine, performanslarına ve problem çözmelerine etki ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözmede yaratıcılığı çok yönlü olarak ele aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları matematik eğitimi programlarında yaratıcılığın yer alması görüşünü savunmuşlardır.

Güler (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmede yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Giray'ın (2006) yaptığı araştırma okul yöneticilerinin, yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterliklerini/performanslarını test etmiştir. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır; karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler en az "çoğunlukla" ve "tam" olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin "orta" derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2005) tarafından yapılan araştırma Sivas ili belediye sınırları içinde yer alan Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Sultan I. İzzettin Keykavus Devlet Hastanesi ve SSK Hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 20, 24, 40 yaş ve üzeri hemşirelerin, evli hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırmada ön lisans örgün öğretim mezunu hemşirelerin, klinik sorumlu hemşirelerinin, 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimi olan hemşirelerin, problem çözme süreci ile ilgili eğitim alan hemşirelerin problem çözme başarı düzeyi yüksek bulunmuştur( $p<0.05$ ).

Bahar'ın (2006) çalışması; yataklı tedavi kurumlarında çalışan yönetici hemşirelerin problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve karşılaştırmalı olarak planlanmıştır. Yönetici hemşirelerin mezun oldukları okul, çalıştıkları birim, problem çözme ve yaratıcılık konusunda eğitimi alma durumlarına göre Problem Çözme Envanteri ve Ne Kadar Yaratıcısınız? Testi puan ortalamaları arasında ileri düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Yönetici hemşirelerin medeni durumlarının, yaşlarının, yöneticilik deneyim süresinin, belirttikleri kişilik yapısının,

problem çözüme ve yaratıcılık puan ortalamalarını etkilemediği saptanmıştır. Problem Çözme Envanteri ile Ne Kadar Yaratıcısınız? Testi arasındaki ilişki ileri derecede anlamlı olarak bulunmuştur.

Küçük (2006) tarafından yapılan araştırma, diyaliz hastalarına uygulanan sorun çözme eğitiminin anksiyete, depresyonla baş etme ve sorun çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel bir çalışma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanan hastaların, sorun çözme becerilerinin gelişmesine paralel olarak depresif belirti düzeylerinin azaldığı, durumluk sürekli anksiyete puanlarının düştüğü, stresle baş etmede daha etkili yöntemleri kullandıkları saptanmıştır.

Erenler'in (2007) yaptığı araştırma, acil servis hemşirelerinin problem çözme becerilerini algılayışları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, tanımlayıcı ve karşılaştırmalı olarak Aralık 2006 - Şubat 2007 tarihleri arasında gerçekleştirmiştir. Acil servis hemşirelerinin; acil servis deneyimi fazla olan, kendini kişisel güvende hisseden, kadın hemşirelerin problem çözme yeteneklerine daha çok güvendikleri; kadın ve 31 yaş üzeri hemşirelerin daha fazla sorunun üzerine giden yaklaşım gösterdikleri; sürekli gece çalışan hemşirelerin daha az sorunun üzerine giden yaklaşım gösterdikleri; 31 yaş ve üzeri hemşireler ile acil servis deneyimi fazla olan hemşirelerin kendilerini sorun çözücü olarak algıladıkları; Eğitim Araştırma Hastanelerinde daha fazla durumluluk kaygı yaşandığı; acil servis deneyimi fazla olan, kendini kişisel güvende hisseden ve kendi tercihi ile acil serviste çalışan hemşirelerin durumluluk kaygıyı daha az yaşadıkları; kadın ve acil serviste kurum görevlendirmesi ile çalışan hemşirelerin sürekli kaygıyı daha fazla yaşadıkları; kendini kişisel güvende hisseden hemşirelerin daha az sürekli kaygı yaşadığı belirlenmiştir.

Demir (2007) araştırmasında da yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet süresi, sınıf mevcudu gibi bazı değişkenler ile tükenmişlik ve mesleki doyum arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve yapılacak olan iletişim ve problem çözme gibi sosyal becerileri geliştirmeye yönelik müdahalenin, öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik durumuna etkisini saptamayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, tükenmişliği azaltma ve iş doyumunu artırmaya yönelik olarak, iletişim ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi yanında, iş yerinde strese neden olan etkenlerin ortadan kaldırılması veya değiştirilmesi gibi diğer önleme mekanizmalarının da uygulanması daha faydalı olacaktır.

Çilsal (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı, talaşlı imalatta karşılaşılan üretilebilirlik problemlerinin talaşlı imalat süreçlerine ait temel özelliklerinin çelişmesi şeklinde ifade edilmesi sonrasında, bu çelişkileri ortadan kaldırmak için uygulanabilecek çözüm önerilerine erişim için yöntem tanımlamaktır. Çözüm önerilerine ulaşabilmek için

öncelikle problemin standart özelliklerden ikisinin çakışması olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Çözüm önerilerinin belirlenmesinde DFM (Üretim için tasarım) kaynakları başta olmak üzere çeşitli tasarım ve problem çözme kaynaklarından yararlanılmıştır.

Germi'nin (2006) yaptığı çalışmada, gençlik ve spor genel müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında çalışan spor yöneticilerinin problem çözme beceri seviyeleri yüksektir. GSGM'de merkez ve taşra teşkilatında çalışan yöneticiler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki gurubunda eğitim durumları, yaş ortalamaları ve diğer kişisel özellikleri birbirine yakındır. Bu sonuç artık merkezdeki personelle, taşradaki personel arasında fark olmadığını göstermektedir.

Adagide (2008) tarafından yapılan araştırma, 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme beceri düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlarının en düşük 38.00 en yüksek 181.00 ( $98,25 \pm 25.59$ ) olduğu ve araştırmada 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kadınların problem çözme düzeylerini, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, ekonomik durum, eşlerinin eğitim durumu, ilk çocuğuna sahip olma yaşı, evde verilen kararlara katılım ve destek faktörlerinin etkilediği bulunmuştur.

Gülşen (2008) tarafından yapılan çalışma, farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışma sonucu futbolcuların problem çözme becerileri ile lig düzeyi, mevki ve spor yaşı değişkelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak problem çözme becerileri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Güven'in (2005) yaptığı araştırma, evlilik doyumunun yordayıcılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, araştırma kapsamında alınan değişkenlerden, evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumunu birinci sırada, gerçekçi olmayan ilişki beklentilerine ilişkin bilişsel çarpıtmaların ise ikinci sırada yordadığı, incelenen diğer değişkenlerden demografik değişkenler (yaş ve cinsiyet), yakınlıktan kaçınma ve zihin okumanın ise evlilik doyumunu yordamada bir katkısının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Dalkılıç (2006) tarafından yapılan araştırma, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, erkek



ergenlerin kızlara oranla annelerini ve babalarını daha uzak ve soğuk algıladıkları, ders çalışma ve notlar gibi okulla ilgili konularda daha fazla anlaşmazlık ve çatışma yaşadıkları, özellikle anneleri ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri fark etme, konuşma ve uygun çözüm yolları bulmada daha fazla zorlandıkları bulunmuştur.

Çağlayan'ın (2007) yaptığı araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlasının görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Canel'in (2007) yaptığı araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, ailede problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla evlilikten elde edilen psikolojik doyumun artırılmasına yönelik olarak kurgulanmış grup çalışmasının, çiftlerin evlilik doyumlarının artırılmasında etkisinin olup olmadığını incelemesidir. Sonuç olarak, yapılan araştırma sonrasında, "ailede problem çözme becerisini geliştirme yoluyla evlilik doyumunu artırma grup çalışması"nın, evli bireylerin evlilik doyumlarını, evlilik uyumlarını, evlilik ilişkilerinden duydukları mutluluğu, eşlerine duydukları yakınlığı arttırmakta, eşle yaşanan çatışmalarını ve eşlerine karşı öfkelerini azaltmakta etkili olduğu belirlenmiş, stresle başa çıkma tarzları açısından kendilerine güvenlerini arttırmakta da etkili olduğu saptanmıştır.

Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemektir. Elde edilen sonuçlar kısaca şunlardır; Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok "değerlendirici", "planlı", "düşünen", "kendine güvenli" yaklaşımları en az da "kaçıngan" ve "aceleci" yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Özcan'ın (2007) araştırmasının amacı, problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye ve eleştiriye olan etkisini araştırmaktır. Bu araştırmanın sonucunda; Problem çözme yönteminin, eleştirel düşünmeye etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon

işaretili sıralar testi sonuçlarına göre, problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Problem çözme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisine göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Problem çözme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun eleştirel düşünme düzeylerine göre iki grup arasında Watson – Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ölçeğin bütününe ilişkin bulgulara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kösterelioğlu'nun (2007) yaptığı araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek, problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve problem çözme becerisi ile tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, çalışmakta oldukları kurum türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki personel sayısı değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır; Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenirken problem çözmenin diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanırken kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Problem çözmenin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş, cinsiyet öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Eves (2008) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin problem çözme ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ünsal (2006) çalışmasında, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları (İDPÇS)" olarak adlandırılan öğretim tekniğinin; mevcut

sıkıntıları gidermesi, amaç ve hedeflere uygun, kullanışlı, etkili bir öğretim tekniğinin sunulması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonunda, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları”nın; öğretmen adaylarının akademik başarısını arttırdığı, problem çözmeye yönelik tutumlarını geliştirdiği ve problem çözme yöntemine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altuntaş (2008) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı; ülkemizdeki okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıkları, kullandıkları düşünme stillerinin (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi) ve problem çözme becerilerinin; (yaş, cinsiyet, branş, yöneticilik kıdemi, okulların öğrenci sayısı ve yerleşim birimi, kurs-seminer sayıları, üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğini tercih sırası, meslekten doyum sağladıkları alan) değişkenlerine göre nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde muhafazakâr, anarşik ve oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sık kullanırken; Anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre monarşik, hiyerarşik ve yerel düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Feyzioğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada, hükümlülerin bağlanma stilleri ile problem çözme becerileri ve hükümlülük özellikleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Analiz sonuçlarında hükümlü olma ve hükümlülük özellikleri ile bazı sosyodemografik değişkenler arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bağlanma temelli kaçınma ve kaygı toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanları arasında yüksek ve pozitif yönde korelasyon bulgulanmıştır. Bağlanma boyutlarının suç türü, daha önce cezaevine girip-girmeme, düzenli olarak ziyaretçi gelmesi, cezaevindeki diğer hükümlülerle ilişkinin niteliği; Problem çözme becerilerinin cinsiyet, alınan ceza süresi, cezaevinde kalma süresi, cezaevindeki personelle ilişkinin niteliği, düzenli ziyaretçi gelmesi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim, gelir ve problem çözme becerisinin “hükümlü olma” da önemli risk etmenleri olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2009) tarafından yapılan araştırma, hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tükenmişlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak; hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu;

problem çözme becerileri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, kişisel başarı düzeylerinin ise arttığı bulunmuştur.

Güneş (2007) yaptığı bu çalışmada boşanma sürecindeki eşlerin aile içi ilişkileri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Boşanma sürecindeki eşlerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında, boşanma sürecinde eşlerin ortalama yaşları kadınlarda 31, erkeklerde 35.7 dir. Boşanma sürecindeki eşlerin çoğunluğunun orta eğitim seviyesinde olduğu, liseden sonra eğitim seviyesi yükseldikçe eşlerin oranında azalma olduğu belirlenmiştir. Boşanma sürecindeki erkeklerin büyük çoğunluğu ekonomik özgürlüğe ve sosyal güvenceye sahip iken, kadınlarda durum tam tersidir. Boşanma sürecindeki eşlerin problem çözme becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Boşanma sürecindeki kadınların problem çözme becerileri erkeklere oranla daha yeterli bulunmuştur. Sosyo-demografik özellikler ile problem çözme becerisi arasında istatistikî bakımdan anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Tatman (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının temel genetik kavram anlayışlarını, eksik ve alternatif kavramlarını tespit etmek ve bunların genetik problem çözme sürecine etkilerini araştırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarında genetik kavramların birçoğunda tutarsızlıklar söz konusudur. Sözel olarak belirtebildikleri halde farklı problem durumlarına sahip oldukları kavramsal bilgiyi uygulayamamaktadırlar. Öğretmen adaylarının özellikle, saf ırk, heterozigot, bağlı gen, eş baskınlık, epistasi, crossing-over, allel kavramları ile ilgili yanılgılarının olduğu görülmüştür.

Turan'ın (2007) yaptığı araştırma, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılı içinde, Ankara ili Çankaya ilçesi sınırları içinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunları ve sorun çözme uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar; Okul müdürleri, yönetim işlevlerinde, oldukça çok sayıda sorunla karşılaşmaktadır. En çok sorun, eğitim hizmetleri, personel hizmetleri ve okul işletmesi alanlarında ifade edilmiştir. Personel hizmetlerindeki sorunların mevzuat ve üst makamlarla ilgili olduğu, okul işletmesindeki sorunların ise daha çok maddi yetersizliklerle ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitim hizmetlerindeki işlevler ise diğer tüm alanlardaki sorunlardan daha fazla etkilenmektedir. Çok olduğu kadar karmaşık bir yapıya da sahip olan bu sorunlarla ilgili çözüm uygulamalarının, aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür.

Tavlı (2009) tarafından yapılan çalışmada, lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem çözme becerilerine

yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin artmasıyla kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı ifade edilebilir.

Kurt (2009) araştırmasında da, Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin; iletişim, sorunu hissetme, sorunu tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözüm seçeneğini belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde yeterli oldukları gözlenmiştir.

Kat'ın (2009) yaptığı betimsel çalışmada, bireysel sporcular ile takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlandı. Sonuç olarak; bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeylerinde farklılığa rastlanmazken, bireysel sporcuların takım sporcularına göre problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görüldü.

Kızılkaya'nın (2009) yaptığı araştırma, web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Okul A'dan elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ( $F(1,68)=8,217, p<,05$ ). Okul B'den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ( $F(1,42)=1,270, p>,05$ ).

Ertürkler'in (2009) araştırmasının amacı, müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak verilen problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında elde edilen öğretmen görüşlerine göre müzikle gevşeme teknikleri kullanarak problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde, öğretmenlerin gevşeme ve problem çözme tekniklerini kullanması ile geniş kazanımlara ulaşılması mümkündür.

### **2. 2. 1. 1. 2. Karar Verme ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Taşdelen (2002), öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stillerini (rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınma ve kendiliğinden-anlık) araştırmıştır. Araştırma sonucunda kaçınma ve kendiliğinden-anlık karar verme stili alt ölçeklerinin, rasyonel karar verme stili alt ölçeği ile arasındaki ilişkinin olumsuz, diğer boyutlar arasındaki ilişkilerin olumlu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gözlemiştir. Öğrencilerin okudukları

bölgümlere göre ise rasyonel karar verme stili haricindeki stiller arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış ancak rasyonel karar verme stilinde resim is öğretmenliği örgencilerinin diğler bölümlerde okuyanlara göre anlamlı düzeyde düşük çıktığını saptamıştır. Ayrıca en uzun süre yaşanan yer değişkeninin, fakültelerdeki idareci ve öğretim elemanlarının değerlendirme biçimleri değişkenlerinin karar verme stilleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirtmiştir.

Eldelekliöglü' na (1999) göre karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 19 – 25 arasında değişen toplam 500 kişinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Karar Stratejileri Ölçeğı” ve “Ana-Baba Tutum Ölçeğı” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; demokratik ana-baba tutumuyla, mantıklı ve bağımsız karar stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Koruyucu - istekçi ana-baba tutumuyla, kararsız ve içtepkisel karar stratejileri arasında anlamlı doğrusal ilişkiler saptanmıştır. Otoriter ana-baba tutumuyla mantıklı karar stratejisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; kararsız ve içtepkisel karar stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı fakat çok güçlü olmayan ilişkiler bulunmuştur. Diğler bir ifade ile aileleri demokratik olan gençlerin mantıklı ve bağımsız karar tarzını daha çok benimsedikleri, aileleri koruyucu istekçi ve otoriter olan gençlerin ise daha çok kararsız ve içtepkisel oldukları söylenebilir.

Deniz'in (2002) yapmış olduğı çalışmada baskın ben (ego) durumu, cinsiyet, sınıf ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ile karar stratejileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kararsızlık ve içtepkisel karar verme stratejisi baskın ego durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Alver (2003) tarafından yapılan çalışmasında, çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bireylerin empatik becerileri ve karar verme stratejileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karar Stratejileri Ölçeğini kullanmıştır. Karar stratejilerinden, mantıklı karar verme stratejisi ile psikolojik belirtiler arasında olumsuz, bağımsız, içtepkisel karar verme stratejileri ve kararsızlık ile psikolojik belirtiler arasında olumlu ilişkilerin olduğı, cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre karar stratejilerinde önemli düzeyde farklılaşma oluşmadığı ve eğitim, sosyal hizmetler ve sağlıkla ilgili kurumlarda çalışanların kararsızlık ve mantıklı karar verme stratejisi puanlarının diğler kurum ve çalışanlardan yüksek olduğı bulunmuştur(Aktaran; Çetin, 2009).

Izgar (2004), tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin karar verme stratejileri ve yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karar Stratejileri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise; Cinsiyet değişkenine göre;

bağımsız karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre, mantıklı karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre, mantıklı karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Çalışılan okul türü, yöneticilik kıdemi, hizmet içi kurs veya seminer sayıları değişkenlerine göre yöneticilerin karar verme stratejilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır(Aktaran;Çetin, 2009).

Satman (2005) araştırmasında, futbol hakemlerinin verecekleri kararlarında kalabalık seyirci topluluğunun sesinin, hakemlik deneyiminin ve hakemlik seviyesinin ne derece etkili olduğunu amaçlamıştır. Araştırmaya, 59'u profesyonel liglerde, 90'ı amatör liglerde olmak üzere toplam 149 görev yapan hakem katılmıştır. Araştırma sonucunda; hakemlerin sesli ve sessiz ortamlarda verdikleri kararlar arasında ve deneyimli ve deneyimsiz hakemlerin arasında genel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna varılmıştır (Satman, 2005'ten aktaran: Çetin, 2009).

Deniz (2006), üniversite öğrencilerinin stresle basa çıkma, yaşam doyumu, karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşam doyumu ile stresle basa çıkma stillerinden problem odaklı basa çıkma ve sosyal destek arama arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Karar vermede öz saygısı yüksek bireyler yaşamlarından da doyum sağlamaktadırlar. Stresle basa çıkma stillerinden problem odaklı basa çıkma stili ile karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken, karar verme stillerinden kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında ise negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır (Deniz, 2006'tan aktaran: Çetin, 2009).

Sardoğan ve diğerleri (2006), yapmış oldukları araştırmada, problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğunu, cinsiyetin ise aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmacı ve aceleci kararsızlık stratejilerini daha çok kullanan ve problem çözme beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin bireysel başarı, kişisel ve sosyal uyum açısından psikososyal desteğe daha çok ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür(Sardoğan ve diğerleri, 2006'tan aktaran; Çetin, 2009).

Avşaroğlu (2007), üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle basa çıkma stillerinin bazı özlük niteliklerine göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Öğrencilerin karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri, “Melbourne Karar Verme Ölçeği” ile stresle basa çıkma stilleri, “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” ile, benlik saygısı düzeyleri, “Benlik Saygısı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile karar vermede öz saygı puan ortalamaları ve karar verme stilleri alt arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerinin, cinsiyetleri ile stresle basa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları sınıfla, karar vermede öz saygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Karar verme stilleri alt boyutları ile (dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme) sınıf düzeyleri arasında manidar bir farklılaşma çıkmamıştır. Öğrencilerin okudukları sınıfla, stresle basa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle (köy-kasaba, ilçe, il ve büyük şehir) karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri alt ölçek puan ortalamaları arasında manidar düzeyde farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle stresle basa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçma-soyutlama (duygusal eylemsel) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Tekin ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları çalışmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu, özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin karar verme stilleri ve düşünme stillerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi ve Sarıkamış Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel yetenek sınavlarına katılan 453’ü erkek, 247’si kız toplam 700 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda adayların cinsiyet ve spor branşı ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tekin ve diğerleri, 2008’den aktarılmış: Çetin, 2009).

### **2. 2. 1. 1. 3. Öfke Tarzları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Güleç’in (2002) sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile benlik, akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile benlik algısı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, babanın eğitim durumu, yaş, okul türü, anne-babadan birinin hayatta olmaması dışadönük öfke; okul türü sürekli öfke üzerinde etkili değişkenler olarak bulunmuştur.



Olmuş (2001), araştırmalarında lise ergenlerinin, sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade davranışlarının aile içi psikolojik örüntülere göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Aile ortamlarını birlik ve beraberliğin yoğun olarak yaşandığı, destek ve etkileşimli algılayan ergenlerin daha az öfkeye kapıldıklarını, duygularını daha sağlıklı bir biçimde ifade edebildiklerinden öfkelerini bastırıp içe yöneltmedikleri ve dışarıya karşı da saldırgan ve öfkeli davrandıkları ve öfkelerini uygun bir biçimde kontrol etmeyi başararak, dengeli yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Aile ortamlarını, denetleyici ve kontrol edici bulan ergenlerin ise öfke duygusunun daha fazla kapıldıkları, yaşadıkları baskı ve denetim ortamı içinde duygularını rahatlıkla ifade edemediklerinden, yaşadıkları bu duyguyu kontrol etme gereksinimi duydukları ve öfkelerini daha çok kendilerine yönelttikleri görülmüştür. Üyelerine psikolojik destek sağlama işlevini yerine getirebilen, sınırlarını ve kuralların, bireyleri dogmatik kalıplarla kuşatmadığı hem iç hem de dış iletişimi etkili, sağlıklı ailelerde büyüyen ergenlerin öfke duygusunu daha normal ölçülerde yaşayabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Aktaş ve Çoştur (2007), sorumluluk yükleme çerçevesinde öfke ve sempati duyguları ile yardım etme ve saldırganlık davranışlarına uygulaması açısından sosyal davranış kuramının Türk örnekleminde ne derece geçerli olduğunu sınımlamışlardır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi'nde okuyan 424 kız, 463 erkek toplam öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgular, Türk örnekleminde sosyal davranış kuramının kısmen geçerli olduğunu, saldırgan davranışların aynı kavramsal çerçevede ele alınabileceğini göstermiştir. Biliş-duygu-davranış ardışıklığı açısından bakıldığında, genel olarak, saldırganlık koşulunda ya da yardım etme koşulunda olayların nedenlerine ilişkin sorumluluk yargılarına bağlı olarak öfke ve sempati duygularının ortaya çıktığı, bu duyguların da davranışlar üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak, saldırganlık söz konusu olduğunda öfke ve sempati duygularının algılanan kontrol ile saldırganlık arasındaki ilişkide aracı değişkenler olarak rol oynadıklarını, ilişkilerin (sorumluluk algısının) ise davranış üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını görmektedir (Aktaş ve Çoştur, 2007'den aktaran: Akmaz, 2009).

Yazgan (2007), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzları ve tolerans düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 332 öğrenciye, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Envanteri, Tolerans Envanteri ve Kişisel Bilgi Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Öfke içe alt ölçeği dışında tüm Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı alt ölçeklerinin Tolerans Envanteri puanlarıyla anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yazgan, 2007'den aktaran: Koçak, 2008).

Soyaldın (2007), ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 284 kız ve 258 erkek olmak üzere toplam 542 ergenden oluşan örnekleme Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeği ile geliştirici mizah puanları arasında ve öfke dışı ölçeği ile saldırgan mizah puanları arasında pozitif korelasyon olduğunu; öfke içe alt ölçeği ile ve katılımcı mizah puanları ile, öfke kontrolü alt ölçeği ve saldırgan mizah puanları arasında negatif korelasyon olduğunu göstermiştir (Soyaldın, 2007'den aktaran: Koçak, 2008).

Danışık (2005), 311'i kadın 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 ergen ile yaptığı araştırmada ergenlerin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma sonucuna göre problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

## **2. 2. 1. 2. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

### **2. 2. 1. 2. 1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmaları**

Mitchell'in (2001) yaptığı çalışmanın amacı, durum temelli eğitimle geleneksel ders temelli eğitimin stajyer beden eğitimi öğretmenleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Sonuç olarak; problem çözme becerisi sonuçları durum temelli eğitim katılımcılarının ders temelli eğitim katılımcılarına üstün gelecek şekilde fark gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Lolyd (2003), gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda spora özgü öz-düzenleme ve eğitimsel problem çözme durumları isimli çalışmasında, DCD'si olan çocuklar motor becerilerde daha düşük bilgiye sahiptirler, bu sebepten de planlamada ve amaçlarda güçlük yaşıyorlar sonucuna ulaşmıştır.

Hong (2006) yaptığı araştırmada, oluşturulan grupların problem çözme becerileri ile kişilik ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak; lider kişilik özelliği sergileyen bireylerin problem çözme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mc Murran ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışmada, yetişkinlerin kişilik bozuklukları ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak da; aşırı duygusal kişiliğe sahip olanların düşük problem çözme becerilerine sahip oldukları ve problem çözerken kaçınan yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir.

Leach'ın (2009) yaptığı çalışma problem çözme becerilerinin teşebbüs ruhuna etkilerini ele almaktadır. Araştırmacı yaratıcı problem çözme eğitimiyle teşebbüsçü düşüncelerin oluşması arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmaktadır. Bulgular yaratıcı problem çözme eğitimiyle, teşebbüsçü düşüncelerin oluşması arasındaki ilişkinin varlığını kanıtlamaktadır.

Farag-Stubbs (2010) tarafından yapılan bu çalışma, çocuk ve aile sosyal işçileri tarafından yaşanan iş stresi ile algılanan problem çözme yetenekleri arasında var olan ilişkiyi ele almaktadır. Çalışma yaşanan iş stresi ile algılanan problem çözme yetenekleri arasında bir ilişkinin varlığını saptamıştır.

Nara (2010) yapmış olduğu çalışmada, büyük hava alanlarında görevli baş kabin mürettebat üyelerinin beklenmedik bir problemle karşılaştıklarında nasıl anlık kararlar verdiklerini ele almıştır. Çalışma sonucunda; büyük hava alanlarında görevli baş kabin mürettebat üyelerinin bir problemle karşılaştıklarında anlık karar verebilmelerinin bilişsel gelişimlerine bağlı olduğu görülmektedir.

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözmeyle ilgili bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak nitelendirmektedir.

Gostalak'ın (2008) yaptığı araştırmada, Ortaöğretim 10.sınıf Fizik dersinde öğretilen Potansiyel Enerji kavramının problem çözme stratejisiyle öğretiminin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre problem çözme stratejisi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerden kavrama, uygulama, analiz-sentez ve toplam başarı düzeylerinde istatistiksel açıdan daha başarılı oldukları görülmektedir.

Robertson (1997) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin kendilerine güvenleri ve algılanan problem çözme yeteneği üzerine macera eğitimi problem temelli yaklaşımın etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, hem kendine güven ve problem çözmede grupların iletişimlerini hem de önemli bağlantılar ortaya koymuştur. İleri analizler keşif II programının kendine güven ve problem çözme yeteneğini artırmada etkili olduğunu ve bu iki yapının ilişkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu süre boyunca kendine güven konusunda değişmemiş ancak problem çözmede gerileme göstermişlerdir.

Kelitikangas ve Pakaslahti (1999) yaptıkları çalışmada, saldırgan davranış sergileyen 120 çocuk üzerinde, sosyal problem çözme stratejilerinde saldırgan davranışın olduğu düşüncesiyle araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre; 7 yıl içerisinde saldırgan davranışlarda değişiklik ve problem çözme stratejilerinde de olumlu yönde gelişme meydana geldiği görülmüştür. Saldırgan davranışlardaki olumlu değişimin

problem çözüme stratejilerini de olumlu yönde etkilediği ve kızların problem çözüme stratejilerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Grawitch ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada, yüksek ve düşük özerklik duygusu ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, özerklik duygusu yüksek öğrencilerin düşük olanlara oranla daha fazla ve çabuk çözüm yolu ürettikleri tespit edilmiştir.

Jaffee'in (2004) çalışmasında, madde bağımlısı ergenlerin problem çözüme becerileri ve kişilikleri incelenmiştir. Öğrencilerin uyuşturucu kullanımı, problem çözüme becerileri ve kişilikleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Von Kampen (2004) tarafından yapılan çalışmada, çalışma yerlerindeki problem çözüme davranışlarının ölçülmesinde, bilişsel beceri ve kişilik özelliklerinin katkısı incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre; öğrencilerin sosyallik, sorumluluk, hoşgörü, dışa dönüklük ve uyarlık özellikleri ve problem çözüme becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Hong (2006) yaptığı araştırmada, oluşturulan grupların problem çözüme becerileri ile kişilik ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak; lider kişilik özelliği sergileyen bireylerin problem çözüme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cooper'in (2010) yaptığı çalışmada, öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltacak ve akademik performansını artıracak stratejiler araştırılmıştır. Ayrıca çalışma gençlik dönem boyunca rasyonel problem çözüme becerileri ile sınırlı davranış tepkileri arasındaki ilişkiyi de değerlendirmektedir. Çalışma bu ilişkiyi cinsiyet, etnik köken akademik başarı ve okul atmosferiyle birlikte ele alarak incelemektedir. Sonuçlar; sadece rasyonel problem çözüme becerilerine sahip olmanın davranışın iyileşmesine yardımcı olmadığını göstermiştir.

Hackney (2010) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı ortaokul ileri sınıf öğrencilerinin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözüme becerilerini artırarak öğretimsel stratejilerin öğretmenler tarafından kullanımı ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili algılarını tespit etmektir. Sonuçlar yaratıcı problem çözüme becerilerinin sosyal içerikli konularda yer almasının sosyal içerikli çalışmaları daha da olumsuzlaştırdığını fakat bu konularda öğrenmeyi ise daha da iyileştirdiğini göstermektedir.

### **2. 2. 1. 2. 2. Karar Verme ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Gurvitch (2004), stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme düzeylerini tespit etmek için karar verme eğitim programı hazırlamış ve bu programın geçerliliğini ve güvenilirliğini araştırmıştır. Eğitim programına 26 stajyer beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda; stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme becerileri düşük bulunmuş ve öğretmen eğitimi programlarında karar verme becerilerinin daha fazla gözden geçirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Payne ve diğerleri (1993) ise bireylerin yaşamlarına ilişkin kararları verirken birbirlerinden farklı stratejiler/stiller kullandıklarını ve bunlardan en etkili stilin mantıklı karar verme stili olduğunu belirlemişlerdir. Çünkü mantıklı karar vericiler akılcı ve sistematik düşünerek davranırlar. Buna karşın bireyler duygularına dayanarak ya da içtepisel şekilde ani kararlar da verebilmektedirler.

Çeşitli araştırmaların sonuçları ise içtepisel karar vericilerin karar verme sürecinde mantıklı karar vericilere göre daha sistematik olmayan ve daha içtepisel davranışlar gösterdiklerini bulmuşlardır (Phillips ve diğerleri, 1985).

Rassin, Muris, Booster ve Klosloot'ın (2008) çalışmasına göre karar verirken kararsızlık stilini kullanan kişilerin karar verme durumunda kaçınma, sorumluluklarını bir başkasına yöneltme eğilimi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Thunholm (2003), karar verme stilleri ve bazı yetenekler arasındaki ilişkileri keşfetmeye yönelik araştırmasında 206 İsveç ordu çalışanını örneklem olarak almıştır. Araştırma sonunda sezgisel ve spontane karar verme stilleri ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulunmazken kaçınan ve bağımlı stillerin benlik saygısı ve kendini düzenleme yeteneği ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

### **2. 2. 1. 2. 3. Öfke Tarzları ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Montemayor'ın (1983) öfke kaynakları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, ilgisiz ve tutarsız davranan anne ve babaların çocuklarında saldırgan davranışların fazla olduğu gözlenmiştir. Öfke kontrolü zayıf ve saldırgan davranan gençlerin genellikle aile içinde sosyalleşmelerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ergenin öfkeli ve saldırgan davranmasının nedeni olarak özel bir ebeveyn davranışı bulunmamasına rağmen ebeveynlerin ilgisiz ve tutarsız davranışlarından dolayı ergenin kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar arasındaki ayrımı yapamadıkları gözlenmiştir.

Yurt dışında öfke ile ilgili yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında ise, ergenin genel öfkesinin azaltılmasında Sosyal Beceriler ve Bilişsel-Gevşeme müdahalelerinin

etkinliğinin incelenmesi (Deffenbacher, Story ve Stark, 1987), yüksek öfkeli 6. ve 8. sınıflardaki gençlerle, bu yaş grubunun gelişimsel düzeyine uyarlanan bilişsel gevşeme terapisi ile sosyal beceri eğitimi verilerek kontrol grubuyla kıyaslanması (Deffenbacher, Lynch, Oetting ve Kemper, 1996), orta ve ciddi derecede öfke kontrol güçlüğü yaşadığı anlaşılan ergenlere öfke yönetimi programı uygulanması (Kellner ve Bry, 1999), öğretmenleri tarafından öfkeyle ilgili problem yaşadığı belirtilen kişilere müdahale programı uygulanması (Sukhodolsky, Solomon, Perine, 2000), ileti bozukluğu tanısı almış yüksek öfkeli ergenlerde öfke ifadesini azaltan ve öfke kontrol stratejilerini artıran okul merkezli bilişsel davranışçı önleme programının etkinliğinin incelenmesi (Dykeman, 2000) amacıyla deneysel çalışmalar yapılmıştır.

Kuppens'in (2005) karakteristik öfkenin kişiler arası belirleyicileri olarak; düşük uyumluluk, algılanan düşük sosyal özsaygı, ve sosyal ilişkilere verilen önemin artırıcı rolü üzerine yaptığı çalışmanın amacı karakteristik öfke için kişiler arası bir neden sunmaktadır. Öfkenin kişiler arası yapısı bilindiği üzere, bir kişinin diğerlerine karşı tutumunun (düşük uyumluluk bağlamında) yanında, kişinin başkalarının kendisine karşı tutumları hakkındaki inancının da (algılanan düşük sosyal özsaygı bağlamında, kişinin başkaları tarafından değersiz görüldüğü inancı) karakteristik öfkeye katkıda bulunduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, bu kişiler arası değişkenlerin, kişilerin kendi sosyal ilişkilerine verdikleri değeri arttırmalarıyla büyüdüğü düşünülmektedir. Bu varsayımlar için, söz konusu değişkenlerin bireysel farklılık ölçümlerine başvurulmuş ve sonuçlar varsayımı doğrulamıştır. Hem uyumluluk hem algılanan sosyal özsaygının karakteristik öfke ile negatif ilişkisinin olduğu ve karakteristik öfkenin öngörülmesinde bu değişkenlerin katkısı, kişilerin sosyal ilişkilere verdiği önem arttıkça büyümüştür. Sosyal arzu edilirlilik kontrol edilirken yapılan analizlerde de tamamen benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bridewell ve Change (1997), öfke ifadesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, öfke ifadesinde yaşanan farklılıkların depresyon, kaygı ve düşmanlık gibi yaşantıların oluşmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. İçer dönük öfke, depresyon ve kaygının belirleyicisi olarak bulunmuştur; fakat depresyon yaşantısında cinsiyet ve dışa dönük öfke de etkili olmaktadır. Dışa dönük öfke ise düşmanlık için önemli bir belirleyicidir.

Dryden (1990), öfkenin derecesinin, genellikle kişinin kendi benlik saygısı ile doğru orantılı olduğunu ileri sürmekte, düşük benlik saygısı olan kişilerin, yüksek benlik saygısı olan kişilere göre daha kolay öfkelenme eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Dryden, 1990'dan aktaran: Balkaya, 2001b).

Papps ve O'Carroll (1998), yaptıkları çalışmada, öfke yaşantısı ve öfkeyi ifade eğiliminde kişisel değişkenler olarak benlik saygısı ve narsisizm düzeyini incelemiştir. Araştırmaya 338 kişi katılmıştır. Hem yüksek benlik saygısı hem de narsisizm olan

bireylerin özellikle öfke yaşantısı ve ifadesine yüksek eğilim belirttikleri ve yüksek benlik saygısı ve düşük narsisizm olan bireylerin en düşük eğilim belirttikleri sonucu çıkarılmıştır. Bu belirleyiciler, saldırganlık ve şiddetin üretilmesinde yüksek benlik saygısının rol oynadığı vurgulanan teoriler tarafından etkilenmiştir.

Novaco (1975) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel denetim, rahatlama eğitimi ve dikkat denetimi yaklaşımlarını kullandığı dört farklı grup incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda, iki farklı yöntemin karışımının uygulandığı ilk grupta, öfke düzeyinin düşmesi ve öfke denetiminin artması eğilimlerinin, diğer gruplarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel bileşenlerin etkinliğinin yanında, rahatlama eğitimi gerilimin ve heyecanın farkında olmada deneklere imkân vermektedir.

Lochman (1992) yaptığı araştırmada, öğretmenleri tarafından aşırı saldırgan ve yıkıcı oldukları için kliniğe gönderilen çocuklara uygulanan, okula dayalı müdahalenin uzun dönemli, koruyucu ve önleyici etkilerini incelemiştir. Kliniğe gelen öğrencilere, sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahaleden üç yıl sonra, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan çocuklar, tedavi görmemiş bir grup çocukla kıyaslanmış, sonuçta öfkeyle başa çıkma eğitimi alan öğrencilerin daha düşük seviyede uyuşturucu, alkol kullandığı ve öz saygı seviyeleri ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı gözlenmiştir (Lochman, 1992'den aktaran: Danışık, 2005).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel biçimde bir çalışmadır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010).

#### 3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu; 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde 161'i ilköğretim okulunda ve 75'i ise lisede çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum Ve Eğitim Durumu Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	86	36,4
	Erkek	150	63,6
Yaş	20-25 Yaş Arası	21	8,9
	26-30 Yaş Arası	37	15,7
	31-35 Yaş Arası	73	30,9
	36-40 Yaş Arası	67	28,4
	41-45 Yaş Arası	22	9,3
	46-50 Yaş ve Üzeri	16	6,8
Medeni durum	Bekar	57	24,2
	Evli	179	75,8
Eğitim durumu	Lisans	203	86,0
	Yüksek Lisans	33	14,0

#### 3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili literatür taranıp yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak tezin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.



Hazırlanan ölçekler, daha önceden gerekli izinleri alınan Konya il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev alan Beden Eğitimi Öğretmenlere görüşme yapılarak araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu görüşmede ölçeklerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğretmenler ölçekleri sessiz bir ortamda ve bireysel olarak cevaplamıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmenlerine problem çözme envanteri, karar verme ölçeği, sürekli öfke-öfke ifade tarzı ölçeği ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### **3. 3. Verilerin Toplanması**

#### **3. 3. 1. Veri Toplama Araçları**

Araştırma ile ilgili belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçları sıra ile aşağıda verilmiştir:

##### **3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu**

Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez okullarda görev yapan Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmada inceleme konusunun bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 15 sorudan oluşan bilgi formu hazırlanmıştır.

##### **3. 3. 1. 2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)**

Orijinal adı Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları, sırasıyla Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), Taylan (1990), Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993); geçerlilik güvenilirlik çalışmaları ise Taylan (1990), Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır.

Envanter, bireyin depresyon, diğer kişilerle ilişkiler, meslek seçme, boşanma v.b. kişisel, sosyal problemleri çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini, ayrıca

problem çözümedeki kendine güvenini, bireyin gerçek problem çözme yeteneğini değil, problem çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ölçmektedir (Ferah, 2000). Envanter, ergen ve yetişkinlere, grup olarak uygulanabilen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Ölçek materyali, soru formundan (cevaplar soru formu üzerine işaretlenir) oluşur. Formun basında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi vardır (Savaşır ve Şahin, 1997). Envanter kapsamı, 35 maddeden 6'lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan (problem çözme beceri algısı puanı) ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir. Yanıtlanmasında birey, her madde için, hangi sıklıkta o maddelerdeki gibi davrandığını işaretler. Envanterin 6'lı likert cevaplama seçenekleri: "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım", "Sık sık böyle davranırım", "Arada sırada böyle davranırım", "Ender olarak böyle davranırım" ve "Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklindedir (Akt. Çağlayan, 2007).

Problem Çözme Envanterinin özgün formunun;

1. Problem Çözme Yeteneğine Güven: 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35. maddeler,  $\alpha=0.85$ ,
  2. Yaklaşma-Kaçınma: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 30 ve 31.maddeler,  $\alpha = 0.84$ ,
  3. Kişisel-Kontrol: 3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler  $\alpha = 0.72$  olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranji ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir. Bu üç faktörün Heppner'in problem çözme ile ilgili olarak kuramsal görüşlerinde de ortaya koyduğu boyutlarla birebir örtüştüğü görülmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997; Akt. Çağlayan, 2007).
- a. Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlanma Çalışmaları

PÇE'nin çeviri çalışmaları ilk Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bunlardan Taylan (1990)'ın çalışmasında 14 kişi ile yapılan envanterin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayıları. 64 ile .86 arasında bulunmuş; Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993)'in çalışmasında ise, envanterin orijinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilerek ters çevirme işlemi uygulanmıştır. Bu işlemin sonucunda orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğerde olduğunu göstermiştir. PÇE'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da Taylan (1990), Şahin, Şahin ve Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır. Taylan (1990) envanterin güvenilirlik çalışmaları için alt ölçekler arasındaki tutarlılıkları hesaplamış ve Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Problem Çözme Yeteneğine

Güven ve Kişisel Kontrol arasındaki ilişkinin yeterli, Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Kişisel Kontrol arasındaki korelasyonun ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından güvenilirlik analizi için, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r = .81$  olarak bulunmuştur. Çam (1995) güvenilirlik çalışması için lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan 275 kişilik bir grup kullanmıştır. Bu gruptan toplanan verilerle ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve 32 maddeden 31'inin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80, test yarılama tekniği ile iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Envanterin geçerlik çalışmaları için de kapsam ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapılmış ve Kendini Kabul ve Sürekli Kaygı Envanterlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta, toplam PÇE puanı arttıkça, kendini kabulün arttığı, sürekli kaygı puanının ise düştüğü bulunmuştur (Taylan, 1990). Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından da ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları bulunmuş, bunun için, "Beck Depresyon Envanteri ve Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-T) kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı 0.33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.45 olarak bulunmuştur. Envanterin yapı geçerliliği sonucunda ise Problem Çözme Envanterinin Beck Depresyon Envanteri'nden alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ayırt edicilik analizi sonucunda ise ölçeğin disforik (çökkün) ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin;

1. Aceleci Yaklaşım: 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler,  $\alpha = 0.78$ ,
2. Düşünen Yaklaşım: 18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler,  $\alpha = 0.76$ ,
3. Kaçınan Yaklaşım: 1, 2, 3 ve 4. maddeler,  $\alpha = 0.74$ ,
4. Değerlendirici Yaklaşım: 6, 7 ve 8. maddeler,  $\alpha = 0.69$ ,
5. Kendine Güvenli Yaklaşım: 5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler,  $\alpha = 0.64$ ,
6. Planlı Yaklaşım: 10, 12, 16 ve 19. maddeler,  $\alpha = 0.59$  olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir.

b. Problem Çözme Envanteri'nin Puanlanması ve Yorumlanması

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32–192 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların

yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir. Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür (Ferah, 2000).

Aşağıda Problem Çözme Envanterinden alınan puanların nasıl yorumlanacağına ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması için Puanların Yorumlanması (Ferah, 2000).

Alt Ölçekler	Ölçekten Alınan Puan Artıkça	Ölçekten Alınan Puan Düşükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Düşünen Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.
Olumsuz-etkisiz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Aceleci Yaklaşım ve Kaçınan Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.
Problem Çözme Envanteri	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMSUZDUR.	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMLUDUR.

### c. Problem Çözme Envanteri'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Taylan (1990), Şahin ve Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır. Taylan (1990) envanterin güvenilirlik çalışmaları için alt ölçekler arasındaki tutarlılıkları hesaplamış ve Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kişisel Kontrol arasındaki ilişkinin yeterli, Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Kişisel Kontrol arasındaki korelasyonun ise düşük olduğunu ortaya koymuştur (Taylan, 1990; Şahin, 1999).

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından güvenilirlik analizi için, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r=.81$  olarak bulunmuştur.

Çam (1995) güvenilirlik çalışması için lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan 275 kişilik bir grup kullanmıştır. Bu gruptan toplanan verilerle ölçek maddelerinin madde-

toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve 32 maddeden 31'inin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı  $\alpha = .80$ , test yarılama tekniği ile iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

Envanterin geçerlik çalışmaları için de kapsam ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapılmış ve Kendini Kabul ve Sürekli Kaygı Envanterlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta, toplam PÇE puanı arttıkça, kendini kabulün arttığı, sürekli kaygı puanının ise düştüğü bulunmuştur (Şahin, 1999) . Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından da ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları bulunmuş, bunun için, "Beck Depresyon Envanteri ve Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-T) kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı 0.33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.45 olarak bulunmuştur.

Envanterin yapı geçerliliği sonucunda ise Problem Çözme Envanterinin Beck Depresyon Envanteri'nden alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ayırt edicilik analizi sonucunda ise ölçeğin disforik (çökkün) ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997)

Ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçebilmeyi amaçlamaktadır. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

### **3. 3. 1. 3. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ)**

Orijinali Mann ve ark. (1998), tarafından geliştirilmiş olan Melbourne Karar Verme Ölçeğini, (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004), Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır.

I. Kısım: Karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru" yanıtı 2 puan, "Bazen Doğru" yanıtı 1 puan, "Doğru Değil" yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir.

II. Kısım: 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt faktörü bulunmaktadır (Deniz, 2004).

1. Dikkatli Karar Verme Stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir.
2. Kaçınan Karar Verme Stili: Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur. Bu faktör altı madde (3, 9, 11, 14, 17, 19) ile ifade edilmiştir.
3. Erteleyici Karar Verme Stili: Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur. Bu faktör, beş madde (5, 7, 10, 18, 21) ile ifade edilmiştir.
4. Panik Karar Verme Stili: Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur. Bu faktör, beş madde (1, 13, 15, 20, 22) ile ifade edilmiştir.

d. Melbourne Karar Verme Ölçeğinin Güvenirliği

MKVÖ I-II'nin güvenilirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu amaçla 2002–2003 öğretim yılında S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği bölümlerinden seçilen 56 örgenciye üç hafta arayla iki kez uygulama yapılmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları, karar vermede öz saygı  $r = .85$ , dikkatli karar verme stili ile  $r = .83$ , kaçınan karar verme stili ile  $r = .87$ , erteleyici karar verme stili ile  $r = .68$ , panik karar verme stili ile  $r = .84$  olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26'sının madde toplam korelasyonları .33'ün üstünde; diğer 2 maddenin madde toplam korelasyonu ise .26 ve .27 bulunmuştur. Madde yüklerinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları karar vermede öz saygı için Cronbach Alpha = .72, karar verme stili alt boyutlarından dikkatli karar verme için Cronbach Alpha = .80, kaçınan karar verme için Cronbach Alpha = .78, erteleyici karar verme için Cronbach Alpha = .65, panik karar verme için Cronbach Alpha = .71 olduğu bulunmuştur. (Deniz, 2004).

e. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları

Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin geçerlilik çalışmaları için kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği yöntemi kullanılmıştır. Kapsam geçerliliği uzman kanısına başvurularak gerçekleştirilmiştir. Alanda uzman olarak çalışan kişiler, MKVÖ I-II'yi incelemeleri sonucunda, ölçek maddelerinin içeriği ve niteliğinin ilgili alt ölçekleri ölçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Benzer ölçekler geçerliliği ise Kuzgun (1992)

tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) ile yapılmıştır. Öğrencilere MKVÖ I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulanmıştır. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile KSÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları  $r=.15$  ile  $r=.71$  arasında değiştiği ve MKVÖ I-II ile KSÖ arasındaki 0.01 ve 0.05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli olduğunu belirlenmiştir (Deniz, 2004).

#### f. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Değerlendirilmesi

MKVÖ I: Karar vermede öz saygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Altı (6) maddeden oluşmakta ve üç maddenin (2, 4, 6) tersi puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru yanıtı" 2 puan, "Bazen doğru" yanıtı 1 puan, "Doğru değil" yanıtı 0" puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede öz saygının yüksek olduğunun göstergesidir (Deniz, 2004).

MKVÖ II: Yirmi iki (22) maddeden oluşmaktadır. Ölçek karar verme stillerini ölçmektedir. Alt ölçekleri kapsayan sorular ise;

1. Dikkatli: 2, 4, 6, 8, 12, 16. maddeler
2. Kaçınan: 3, 9, 11, 14, 17, 19. maddeler
3. Erteleyici: 5, 7, 10, 18, 21. maddeler
4. Panik: 1, 13, 15, 20, 22. maddeler

MKVÖ II 'nin puanlamasında; dikkatli (0 - 12), kaçınan (0 - 12), erteleyici (0 - 10) ve panik (0-10) puan aralığı ile değerlendirilir. Bu ölçekte MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği ilgili karar verme stilinin kullanıldığına işaret etmektedir (Deniz, 2004).

Ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Karar verme özsaygı iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.74,8 ve Karar verme stilleri iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

### 3. 3. 1. 4. Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ)

Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği, Charles D. Spielberger ve arkadaşları tarafından 1980 ile 1983 yılları arasında yapılan çalışmalar sonucu, iki aşamada, geliştirilmiştir. İlk aşamada yirmi maddelik Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği oluşturulmuş, dörtlü Likert tekniği ile değerlendirilen yirmi maddenin on tanesi Durumluk Öfkeyi, on tanesi de Sürekli Öfke'yi ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesindeki ikinci aşamada ise; öfkenin ifade tarzının da önemli olduğu göz önüne alınarak, "bastırılmış, dışa vurulmuş ve kontrol altına alınmış" öfke ifadelerini ölçmeyi amaçlayan yirmi dört maddelik bir ölçek daha ilave etmişlerdir (Özer, 1994; Savaşır ve Şahin, 1997) Öfke Tarz Ölçeği'ni oluşturan alt boyuttan biri, hissedilen öfkenin bastırılarak içte tutulması sıklığını (Öfke-Dışa), bir diğeri de öfkenin mantığa bürünme, bastırma, inkar gibi savunmalarla kontrol edilme

sıklığını (Öfke-Kontrol) ölçmektedir (Özer, 1994). Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Maddeler öfkenin yokluğundan değil, varlığından hareket ederek ölçüm yapar. Bütün maddeler düzdür. Likert tipi bir ölçektir. Kişi, her maddeyi okuduktan sonra yanıtını “Hemen Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Çoğu Zaman”, “Hemen Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtir. Tepkilerin verilmesinde kullanılan ölçek aralıklarına ise su puanlar verilir: “Hemen Hiçbir Zaman” (1); “Bazen” (2), “Çoğu Zaman” (3), “Hemen Her Zaman” (4) (Kısaç, 1997). Ölçeğin ilk on maddesi, Sürekli Öfke alt boyutunun maddeleridir. Öfke Tarz’ın Öfke-İçte alt boyutunu 13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31 no’lu maddeler; Öfke-Dışa alt boyutunu 12, 17, 19, 22, 24, 29, 32, 33 no’lu maddeler, Öfke-Kontrol alt boyutunu ise 11, 14, 18, 21, 25, 28, 30, 34 no’lu maddeler olmak üzere; toplam yirmi dört madde, oluşturmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Sürekli Öfke alt boyutunda, kişinin kendisini nasıl hissettiğini; Öfke Tarz alt boyutunda ise, genelde ne sıklıkla sözü edilen şekilde davrandığını denekten belirtmesi istenmektedir. Ölçeğin öfke tarz alt boyutuna ait maddeler rastgele bir dağılıma göre sıralanmıştır. Yine bu bölümde, “öfkeli olduğimde ya da kızdığımda” ortak tümcesi her üç maddede bir tekrarlanmaktadır (Özer, 1994). Ölçekteki toplam puan her bir maddede elde edilen ölçek aralık puanlarının toplanmasıyla elde edilir. Yüksek puanlar, yüksek düzeyde, öfkeyi işaret etmektedir. Sürekli Öfke’den alınan yüksek puanlar, öfke düzeyinin, yüksek olduğunu; Öfke İçte’ nin yüksek puanları, öfkenin bastırılmış olduğunu; Öfke Dışa alt boyutunun yüksek puanları, öfkenin kolayca ifade edilebiliyor olduğunu; Öfke Kontrol’ün yüksek puanları ise, öfkenin kontrol edilebildiğini göstermektedir (Spielberger, 1988; Özer, 1994; Savaşır ve Şahin, 1997).

#### g. Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği Geçerlik Çalışmaları

Özer (1994) tarafından yapılan SÖÖTÖ’nün faktör analizi sonuçları, orijinal ölçekte varsayılan yapıyı oldukça isabetli bir şekilde onayladığı görülmektedir. Kriter geçerliliği amacıyla yapılan araştırmada SÖÖTÖ’nün tansiyon hastalarını kontrol grubundan net bir şekilde ayırdığı saptanmıştır. Ayrıca SÖÖTÖ’nün, Sürekli Kaygı Envanteri (Öner, 1983), Depresif Sıfatlar Listesi (Özer, 1993) ve Öfke Envanteri (1975) ölçek puanlarıyla olan korelasyonlarına bakılmıştır. Sürekli Öfke ölçeği puanlarının Öfke Envanteri puanları ile korelasyonu geçerlilik açısından makul sınırlar içerisinde değerlendirilir. Sürekli Öfke ölçeğinin kaygı ile .40 ve depresyon ile .33 olan korelasyonları bu üç duygu eğiliminin iç içe olduğuna bir gösterge olarak alınabilir (Özer, 1994).

#### h. Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Özer (1994) tarafından yapılan güvenirlilik çalışmalarında ölçeklerin iç tutarlılık değerleri üzerinde durulmuştur. Üniversite, lise, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri, lise öğrencileri ile yöneticiler, nörotik gruplar ve hipertansiyon hastaları arasında yapılan çeşitli



ölçümlerde ölçeğin sürekli Öfke Ölçeğinin alfa değerleri  $\alpha$ : .67 ile  $\alpha$ : .92; arasında Öfke kontrolünün  $\alpha$ : .80 ile  $\alpha$ : .90; Öfke Dışa'nın  $\alpha$ : .69 ile  $\alpha$ : .91 ve Öfke içten'in  $\alpha$ : .58 ile  $\alpha$ : .76 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olup ölçeklerin orijinalleriyle ilgili yayınlanmış olan verilerle genellikle tutarlılık göstermektedir. SÖÖTÖ' deki maddelerin tümü düzdür. Sürekli Öfke Alt Ölçeğinden bireyler 10 ile 40 arasında bir puan alabilirler. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeğindeki her bir boyutun toplamından 8 ile 32 puan alabilirler.

Ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sürekli öfke tarzı iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.87 ve öfke ifade tarzları iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile müdürlüğe bağlı merkez okullarda görev yapan 380 öğretmenden, 252 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenine ulaşılarak veri toplama aracı yaptırılmış ve 16 ölçek değerlendirme dışı bırakılarak, 236 ölçek geçerli sayılmıştır.

### 3. 3. 3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.
2. Verilerin analizinde; kullanılan ölçeklerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirleyebilmek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmış ve  $p < .05$  bulunduğu takdirde varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis- H testi, t testi yerine Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.  $P > .05$  bulunduğu takdirde ise t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri yapılmıştır. Gruplar arası farkı belirleyebilmek için Tukey testi kullanılmıştır.
3. Uygulanan 3 ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu uygulama ise parametrik olanlar için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon, parametrik olmayanlar için ise Spearman testi kullanılmıştır.
4. Araştırma verilerinin analizleri SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri

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

Tablo 3'e bakıldığında, öğretmenlerin % 17,8'i 1-5 yıl arası, % 28,0'ı 6-10 yıl arası, % 28,8'i 11-15 yıl arası, % 16,9'u 16-20 yıl arası ve % 8,5'i 21-25 yıl ve üzeri şeklindedir. Öğretmenlerin % 36,4'ü büyükşehir'de, % 35,2'si şehirde ve % 28,4'ü ise ilçede yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri görülmektedir. Öğretmenler haftada %11,9'u 0-18 saat arası, % 30,1'i 19-22 saat arası, % 40,7'si 23-26 saat arası ve %17,4'ü ise 27 saat ve üzeri derse girmektedirler. Öğretmenlerin % 19,1'i ilkokulda, % 49,2'si ortaokulda ve % 31,7'si ise lisede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin baba meslekleri, %17,4'ü memur, % 11,4'ü işçi, % 11,0'ı esnaf, %6,4'ü çiftçi, %44,1'i emekli ve % 9,7'si ise serbest meslek şeklindedir. Öğretmenlerin anne meslek grubunun, %8,1'i çalışıyor ve % 91,9' u ise çalışan şeklindedir. Öğretmenlerin baba eğitim durumları, %39,8'si ilkokul mezunu, % 19,5'i ortaokul mezunu, %25,3'ü lise mezunu ve %15,3'ü ise lisans mezunu şeklindedir. Öğretmenlerin annelerinin %7,2'si okuryazar değil, %10,6'sı okuryazar, %50,4'ü ilkokul mezunu, % 14,4'ü ortaokul mezunu ve % 17,4'ü lise mezunu şeklindedir. Öğretmenlerin %75,8'i aktif olarak spor yaparken, % 24,2'si ise aktif olarak spor yapmamaktadırlar. Aktif olarak spor yapan öğretmenlerin %40,8'i bireysel sporlar yaparken, %59,2'si ise takım sporları ile uğraşmaktadırlar. Öğretmenlerin %66,1'i ulusal şampiyonaya ve % 9,7'si uluslararası şampiyonaya katılmışlardır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri	n	%	
Meslekteki hizmet yılı	1-5 Yıl Arası	42	17,8
	6-10 Yıl Arası	66	28,0
	11-15 Yıl Arası	68	28,8
	16-20 Yıl Arası	40	16,9
	21 Yıl ve üzeri	20	8,5
Yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri	Büyükşehir	86	36,4
	Şehir	83	35,2
	İlçe	67	28,4
Haftada Girmiş Olduğu Ders Saat	0-18 saat arası	28	11,9
	19-22 saat arası	71	30,1
	23-26 saat arası	96	40,7
	27 saat ve üzeri	41	17,4
Görev Yaptıkları Eğitim Kurum	İlkokul	45	19,1
	Ortaokul	116	49,2
	Lise	75	31,7
Baba Meslek Grupları	Memur	41	17,4
	İşçi	27	11,4
	Esnaf	26	11,0
	Çiftçi	15	6,4
	Emekli	104	44,1
	Serbest Meslek	23	9,7
Anne Meslek Grupları	Çalışıyor	19	8,1
	Çalışmıyor	217	91,9
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	94	39,8
	Ortaokul Mezunu	46	19,5
	Lise Mezunu	60	25,3
	Lisans Mezunu	36	15,3
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	17	7,2
	Okuryazar	25	10,6
	İlkokul Mezunu	119	50,4
	Ortaokul Mezunu	34	14,4
	Lise Mezunu	41	17,4
Aktif Spor Yapma Durumu	Spor Yapıyor	179	75,8
	Spor Yapmıyor	57	24,2
Yaptığı Spor Türü	Bireysel Sporlar	73	40,8
	Takım Sporları	106	59,2
Katıldığı Şampiyona	Ulusal Şampiyona	156	66,1
	Uluslararası Şampiyona	23	9,7

#### 4. 2. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testleri

Bu bölüm de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına yönelik uygulanacak analizler için normal dağılım veya normal olmayan dağılımı gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov testlerinin tablolarına yer verilmiştir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi; problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım alt boyutu  $P>0.05$  olduğu görülmektedir. Buda bize verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Fakat düşünen yaklaşım alt boyutu, Kaçınan yaklaşım alt boyutu, Değerlendirici yaklaşım alt boyutu, Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu, Planlı yaklaşım alt boyutu ve Problem çözme toplam puanı  $P<0.05$  olduğu görülmektedir. Bu da bize verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir.

Karar verme toplam puanının  $P>0.05$  olduğu görülmektedir. Buda bize verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Fakat karar vermede öz saygı, dikkatli karar verme alt boyutu, kaçınan karar verme alt boyutu, erteleyici karar verme alt boyutu ve panik karar verme alt boyutunun  $P<0.05$  olduğu görülmektedir. Buda bize verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir.

Sürekli öfke alt boyutu ve dışa vurulan öfke alt boyutu  $P>0.05$  olduğu görülmektedir. Buda bize verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Fakat kontrol altına alınmış öfke alt boyutu, içe vurulan öfke alt boyutu ve öfke toplam puanı  $P<0.05$  olduğu görülmektedir. Buda bize verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri, Karar Vermede Öz Saygı ve Öfke Tarzlarını Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi

	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Problem Çözme Toplam
n	236	236	236	236	236	236	236
Mean	39.96	11.59	18.50	6.94	15.88	8.80	101.70
Std. Deviation	9.16	4.70	4.31	2.93	4.18	3.54	14.89
Kolmogorov-Smirnov Z	1.12	1.68	1.68	1.55	1.35	1.81	1.92
p	.162	.007	.007	.016	.052	.003	.001
	Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	Karar Karar verme Özsaygı	Karar verme Toplam	
n	236	236	236	236	236	236	
Mean	8,99	4.15	3.62	3.32	9.57	20.11	
Std. Deviation	2.73	2.37	2.14	2.09	2.41	5.88	
Kolmogorov-Smirnov Z	2.26	1.54	1.54	1.61	3.48	1.12	
p	.000	.017	.017	.011	.000	.156	
	Sürekli öfke Duygusu	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Dışa Vurulan Öfke	İçe Vurulan Öfke	Öfke Toplam		
n	236	236	236	236	236		
Mean	20,47	21,66	15,31	14,97	72,42		
Std. Deviation	5,80	5,22	3,83	3,63	11,88		
Kolmogorov-Smirnov Z	1,17	1,64	1,21	1,60	2,33		
p	,124	,009	,104	,012	,000		

#### 4. 3. Problem Çözme Envanterine (PÇE) İlişkin Bulgular

Tablo 5’de öğretmenlerin geneline ait, problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin problem çözme toplam puanından almış oldukları Ort.=101,70 puan ortalaması, envanterin toplam puanından alınabilecek (Min.32–Max.192) değerler göz önüne alındığında öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Problem çözme envanteri alt boyutlarından ise;

aceleci yaklaşım (Ort.=39,96(Min.9–Max.54) ve kaçınan yaklaşım (Ort.=18,50(Min.4–Max.24) puanlarında düşük, düşünen yaklaşım (Ort.=11,59(Min.5–Max.30), değerlendirici yaklaşım (Ort.=6,94(Min.3–Max.18)), kendine güvenli yaklaşım (Ort.=15,88(Min.7–Max.42) ve planlı yaklaşım (Ort.=8,80(Min.4–Max.24) puanlarında ise yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	n	Ort.	Ss	Min.	Max.	Envanterden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puan
Aceleci Yaklaşım	236	39.96	9.16	.00	83.00	9-54
Düşünen Yaklaşım	236	11.59	4.70	.00	29.00	5-30
Kaçınan Yaklaşım	236	18.50	4.31	.00	24.00	4-24
Değerlendirici Yaklaşım	236	6.94	2.93	.00	18.00	3-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	236	15.88	4.18	.00	28.00	7-42
Planlı Yaklaşım	236	8.80	3.54	.00	21.00	4-24
Toplam Puan	236	101.70	14.89	.00	147.00	32-192

Tablo 6'de öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Aceleci yaklaşım puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $t=-2.00$   $P=0.047$   $p<0.05$ ).

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-testi sonuçları

			n	Ort.	Ss	Sd	t	p-değeri
Cinsiyet	Aceleci Yaklaşım	Kadın	86	39,94	8,61	234	-0,02	.980
		Erkek	150	39,97	9,49			
Medeni Durum	Aceleci Yaklaşım	Bekar	57	37,85	10,23	234	-2,00	.047*
		Evli	179	40,63	8,72			

\* $p<.05$

Tablo 7'de öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U Test ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda, problem çözme becerisi

toplam puan ortalamaları açısından medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $U=4212,00$   $P=0,047<0,05$ ).

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Problem Çözme Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	
Cinsiyet	Düşünen Yaklaşım	Kadın	86	117,47	10102,00	6361,00	-,177	,860
		Erkek	150	119,09	17864,00			
	Kaçınan Yaklaşım	Kadın	86	117,72	10124,00	6383,00	-,133	,894
		Erkek	150	118,95	17842,00			
	Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	86	121,47	10446,00	6195,00	-,509	,611
		Erkek	150	116,80	17520,00			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	86	120,18	10335,50	6305,50	-,287	,774
		Erkek	150	117,54	17630,50			
	Planlı Yaklaşım	Kadın	86	118,63	10202,50	6438,50	-,023	,982
		Erkek	150	118,42	17763,50			
Problem Çözme Toplam Puan	Kadın	86	115,74	9953,50	6212,50	,471	,638	
	Erkek	150	120,08	18012,50				
Medeni Durum	Düşünen Yaklaşım	Bekar	57	110,81	6316,00	4663,00	-,979	,327
		Evli	179	120,95	21650,00			
	Kaçınan Yaklaşım	Bekar	57	122,54	6985,00	4871,00	-,516	,606
		Evli	179	117,21	20981,00			
	Değerlendirici Yaklaşım	Bekar	57	105,17	5994,50	4341,50	-1,705	,088
		Evli	179	122,75	21971,50			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Bekar	57	103,40	5894,00	4241,00	-1,924	,054
		Evli	179	123,31	22072,00			
	Planlı Yaklaşım	Bekar	57	111,18	6337,00	4684,00	-,935	,350
		Evli	179	120,83	21629,00			
	Problem Çözme Toplam Puan	Bekar	57	102,89	5865,00	4212,00	-1,983	,047*
		Evli	179	123,47	22101,00			

\* $p<.05$

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-testi sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi	
Yaş	Aceleci Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	35,04	11,66	230	1,627	.154	Yok
		26-30 yaş arası	37	38,86	8,86				
		31-35 yaş arası	73	40,68	8,11				
		36-40 yaş arası	67	40,98	9,63				
		41-45 yaş arası	22	40,40	9,10				
		46-50 yaş arası	16	40,75	7,76				
Meslekteki Hizmet yılı	Aceleci Yaklaşım	1-5 yıl arası	42	37,80	10,87	231	1,990	.097	Yok
		6-10 yıl arası	66	39,83	8,89				
		11-15 yıl arası	68	39,98	7,30				
		16-20 yıl arası	40	43,17	10,71				
		21-25 yıl ve üzeri	20	38,40	7,37				

\*p<.05



Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	Ort.	p	Anlamlı fark	
Yaş	Düşünen Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	100,60	5	5,932	,313	Yok
		26-30 yaş arası	37	121,45				
		31-35 yaş arası	73	132,25				
		36-40 yaş arası	67	114,25				
		41-45 yaş arası	22	105,39				
		46-50 yaş arası	16	108,28				
	Kaçınan Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	120,55	5	3,984	,552	Yok
		26-30 yaş arası	37	104,68				
		31-35 yaş arası	73	116,12				
		36-40 yaş arası	67	118,88				
		41-45 yaş arası	22	130,73				
		46-50 yaş arası	16	140,22				
	Değerlendirici Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	111,86	5	5,621	,345	Yok
		26-30 yaş arası	37	119,80				
		31-35 yaş arası	73	125,71				
		36-40 yaş arası	67	124,25				
		41-45 yaş arası	22	92,30				
		46-50 yaş arası	16	103,25				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	121,19	5	8,501	,131	Yok
		26-30 yaş arası	37	97,28				
31-35 yaş arası		73	133,71					
36-40 yaş arası		67	117,78					
41-45 yaş arası		22	102,57					
46-50 yaş arası		16	119,56					
Planlı Yaklaşım	20-25 yaş arası	21	116,31	5	7,520	,185	Yok	
	26-30 yaş arası	37	105,32					
	31-35 yaş arası	73	125,70					
	36-40 yaş arası	67	126,81					
	41-45 yaş arası	22	89,00					
	46-50 yaş arası	16	124,75					
Problem Çözme Toplam Puan	20-25 yaş arası	21	104,05	5	7,868	,164	Yok	
	26-30 yaş arası	37	99,70					
	31-35 yaş arası	73	128,77					
	36-40 yaş arası	67	127,14					
	41-45 yaş arası	22	101,52					
	46-50 yaş arası	16	121,25					

\*p&lt;.05

Tablo 10'da öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının yaş ve hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi sonuçları ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; hizmet yılı değişkenine göre değerlendirici yaklaşım puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2$  değeri =10, 15  $P=0,038<0.05$ ). Hizmet yılı değişkenine göre kendine güvenli yaklaşım puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =10, 81  $P=0,029<0.05$ ).

Tablo 10. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	Ort.	p	Anlamlı fark	
Meslekteki Hizmet Yılı	Düşünen Yaklaşım	1-5 yıl arası	42	108,18	4	8,386	,078	Yok
		6-10 yıl arası	66	132,09				
		11-15 yıl arası	68	121,63				
		16-20 yıl arası	40	96,45				
		21 yıl ve üzeri	20	128,78				
	Kaçıngan Yaklaşım	1-5 yıl arası	42	127,75	4	8,008	,091	Yok
		6-10 yıl arası	66	98,48				
		11-15 yıl arası	68	125,67				
		16-20 yıl arası	40	127,10				
		21 yıl ve üzeri	20	123,58				
	Değerlendirici Yaklaşım	1-5 yıl arası	42	96,18	4	10,155	,038	1-2 1-3
		6-10 yıl arası	66	133,65				
		11-15 yıl arası	68	126,53				
		16-20 yıl arası	40	107,84				
		21 yıl ve üzeri	20	109,40				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	1-5 yıl arası	42	100,32	4	10,817	,029	1-2 2-4 3-4
		6-10 yıl arası	66	133,36				
		11-15 yıl arası	68	126,62				
		16-20 yıl arası	40	97,90				
		21 yıl ve üzeri	20	121,25				
Planlı yaklaşım	1-5 yıl arası	42	111,46	4	5,690	,223	Yok	
	6-10 yıl arası	66	123,96					
	11-15 yıl arası	68	126,04					
	16-20 yıl arası	40	98,55					
	21 yıl ve üzeri	20	129,53					
Problem çözme toplam puan	1-5 yıl arası	42	101,45	4	5,923	,205	Yok	
	6-10 yıl arası	66	121,11					
	11-15 yıl arası	68	132,07					
	16-20 yıl arası	40	112,50					
	21 yıl ve üzeri	20	111,58					

\* $p<.05$

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Aceleci Yaklaşım	Lisans	203	39,8719	9,41840	234	-0,283	.709
	Lisansüstü	33	40,5152	7,51299			

\*p<.05

Tablo 12. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Düşünen Yaklaşım	Lisans	203	119,72	24303,00	3102,000	-,682	,495
	Lisans Üstü	33	111,00	3663,00			
Kaçıngan Yaklaşım	Lisans	203	118,73	24103,00	3302,000	-,131	,896
	Lisans Üstü	33	117,06	3863,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	203	116,05	23558,00	2852,000	-1,377	,168
	Lisans Üstü	33	133,58	4408,00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	203	118,78	24111,50	3293,500	-,155	,877
	Lisans Üstü	33	116,80	3854,50			
Planlı Yaklaşım	Lisans	203	119,10	24178,00	3227,000	-,338	,735
	Lisans Üstü	33	114,79	3788,00			
Problem Çözme Toplam Puan	Lisans	203	118,45	24046,00	3340,000	-,026	,979
	Lisans Üstü	33	118,79	3920,00			

\*p<.05

Tablo 13. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	Ders Saati	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Aceleci Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	37,25	11,38	232	2,296	,078	Yok
	19-22	71	38,56	8,99				
	23-26	96	41,27	8,75				
	27 ve üzeri	41	41,17	8,24				

\*p<.05

Tablo 14'de öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının haftada girmiş olduğu ders saati değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; düşünen yaklaşım puanları açısından haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =9,86  $P=0,020<0.05$ ) ve kaçınan yaklaşım puanları açısından haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =19,33  $P=0,000<0.05$ ).

Tablo 14. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Olduğu Ders Saati Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	Haftada Girmiş Olduğu Ders Saati	n	Sıra ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
Düşünen Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	119,09	3	9,866	,020	2-4 3-4
	19-22	71	131,68				
	23-26	96	120,69				
	27 ve üzeri	41	90,15				
Kaçınan Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	83,34	3	19,330	,000	1-3 1-4 2-4 3-4
	19-22	71	107,76				
	23-26	96	122,55				
	27 ve üzeri	41	151,62				
Değerlendirici Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	103,73	3	7,200	,066	Yok
	19-22	71	134,90				
	23-26	96	116,44				
	27 ve üzeri	41	105,00				
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	108,66	3	1,599	,660	Yok
	19-22	71	124,78				
	23-26	96	119,54				
	27 ve üzeri	41	111,90				
Planlı Yaklaşım	0-18 Saat Arası	28	129,16	3	6,573	,087	Yok
	19-22	71	131,22				
	23-26	96	113,73				
	27 ve üzeri	41	100,37				
Problem Çözme Toplam Puan	0-18 Saat Arası	28	100,48	3	2,371	,499	Yok
	19-22	71	122,27				
	23-26	96	121,51				
	27 ve üzeri	41	117,23				

\* $p<.05$

Tablo 15'de öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer ve çalışmış olduğu eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı F testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; aceleci yaklaşım puanları açısından çalışmış olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (F: 4,08 P=0,018<0,05).

Tablo 15. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer ve Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

			n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer	Aceleci Yaklaşım	Büyükşehir	86	41,69	11,4	232	1,94	.120	Yok
		Şehir	83	38,67	7,84				
		İlçe	60	39,65	7,03				
		Köy-Kasaba	7	36,57	6,02				
Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu	Aceleci Yaklaşım	İlkokul	45	38,22	8,92	233	4,08	.018*	2-3
		Ortaokul	116	41,67	9,54				
		Lise	75	38,36	8,29				

\*p<.05

Tablo 16'da öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer ve görev yaptıkları eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; düşünen yaklaşım puanları açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=6, 04 P=0,04<0.05). Kaçıngan yaklaşım puanları açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=12.43 P=0.00<0.05). Değerlendirici yaklaşım puanları açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=19.68 P=0.00 <0.05). Planlı yaklaşım puanları açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2$  değeri =11.05 P=0.00<0.05).

Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer ve Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark	
Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer	Düşünen Yaklaşım	Büyükşehir	86	104,56	2	6,04	,040	1-3
		Şehir	83	123,45				
		İlçe	67	130,26				
	Kaçınan Yaklaşım	Büyükşehir	86	138,81	2	12,43	,000	1-2 2-3
		Şehir	83	103,87				
		İlçe	67	110,54				
	Değerlendirici Yaklaşım	Büyükşehir	86	94,52	2	19,68	,000	1-2 1-3
		Şehir	83	123,99				
		İlçe	67	142,47				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Büyükşehir	86	112,79	2	1,07	,580	yok
		Şehir	83	120,05				
		İlçe	67	123,90				
Planlı Yaklaşım	Büyükşehir	86	99,33	2	11,05	,000	1-2 2-3	
	Şehir	83	126,89					
	İlçe	67	132,72					
Problem Çözme Toplam Puan	Büyükşehir	86	117,13	2	1,75	,410	Yok	
	Şehir	83	112,77					
	İlçe	67	127,36					
Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu	Düşünen Yaklaşım	İlkokul	45	135,23	2	5,66	,050	Yok
		Ortaokul	116	108,54				
		Lise	75	123,87				
	Kaçınan Yaklaşım	İlkokul	45	102,99	2	3,23	,190	Yok
		Ortaokul	116	124,46				
		Lise	75	118,59				
	Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	45	121,07	2	,087	,950	Yok
		Ortaokul	116	117,56				
		Lise	75	118,41				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul	45	112,82	2	,53	,760	Yok
		Ortaokul	116	121,37				
		Lise	75	117,47				
	Planlı Yaklaşım	İlkokul	45	135,53	2	4,14	,120	Yok
		Ortaokul	116	111,30				
		Lise	75	119,41				
	Problem Çözme Toplam Puan	İlkokul	45	114,90	2	1,06	,580	Yok
		Ortaokul	116	123,13				
		Lise	75	113,49				

\*p<.05

Tablo 17. Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

	Baba Mesleği	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamli farklılık tukey testi
Aceleci Yaklaşım	Memur	41	39,68	8,10	230	2,028	.076	Yok
	İşçi	27	39,88	7,39				
	Esnaf	26	36,03	9,51				
	Çiftçi	15	40,46	8,65				
	Emekli	104	40,04	8,75				
	Serbest Meslek	23	44,26	12,86				

\*p<.05

Tablo 18’de öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının baba meslek değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin baba meslek değişkenine göre kendine güvenli yaklaşım puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =16.99  $P=0.005<0.05$ ). Planlı yaklaşım puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=14. 23  $P=0.014<0.05$ ) ve öğretmenlerin baba meslek değişkenine göre problem çözme becerisi toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=18.08  $P=0.003<0.05$ ).

Tablo 18. Öğretmenlerin Baba Meslek Grubu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Düşünen Yaklaşım	Memur	41	114,96	236	8,859	,115	Yok
	İşçi	27	153,72				
	Esnaf	26	118,65				
	Çiftçi	15	124,43				
	Emekli	104	110,85				
	Serbest meslek	23	114,00				
Kaçınan Yaklaşım	Memur	41	111,96	236	4,343	,501	Yok
	İşçi	27	103,48				
	Esnaf	26	106,79				
	Çiftçi	15	126,73				
	Emekli	104	123,41				
	Serbest meslek	23	133,46				
Değerlendirici Yaklaşım	Memur	41	113,00	236	5,822	,324	Yok
	İşçi	27	124,11				
	Esnaf	26	104,27				
	Çiftçi	15	112,27				
	Emekli	104	117,37				
	Serbest meslek	23	147,00				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Memur	41	111,38	236	16,991	,005	1-2 2-3 2-5 3-6 5-6
	İşçi	27	159,67				
	Esnaf	26	101,31				
	Çiftçi	15	109,57				
	Emekli	104	110,51				
	Serbest meslek	23	144,26				
Planlı Yaklaşım	Memur	41	93,00	236	14,239	,014	1-2 1-5 2-5 2-6
	İşçi	27	155,78				
	Esnaf	26	120,06				
	Çiftçi	15	116,40				
	Emekli	104	120,30				
	Serbest meslek	23	111,67				
Problem Çözme Toplam Puan	Memur	41	97,90	236	18,089	,003	1-2 1-6 2-5 3-6
	İşçi	27	154,20				
	Esnaf	26	95,44				
	Çiftçi	15	118,47				
	Emekli	104	116,88				
	Serbest meslek	23	146,70				

\*p&lt;.05



Tablo 19. Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Anne Mesleği	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Aceleci Yaklaşım	Çalışıyor	19	41,7368	6,83815	234	0,880	.380
	Çalışmıyor	217	39,8065	9,33677			

\*p<.05

Tablo 20. Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Düşünen Yaklaşım	Çalışıyor	19	137,16	2606,00	1707,000	-1,245	,213
	Çalışmıyor	217	116,87	25360,00			
Kaçınan Yaklaşım	Çalışıyor	19	100,16	1903,00	1713,000	-1,226	,220
	Çalışmıyor	217	120,11	26063,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Çalışıyor	19	109,92	2088,50	1898,500	-,575	,565
	Çalışmıyor	217	119,25	25877,50			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Çalışıyor	19	122,50	2327,50	1985,500	-,267	,789
	Çalışmıyor	217	118,15	25638,50			
Planlı Yaklaşım	Çalışıyor	19	132,45	2516,50	1796,500	-,933	,351
	Çalışmıyor	217	117,28	25449,50			
Problem Çözme Toplam Puan	Çalışıyor	19	127,89	2430,00	1883,000	-,626	,531
	Çalışmıyor	217	117,68	25536,00			

\*p<.05

Tablo 21. Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

		Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Baba Mesleği	Aceleci Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	40,52	9,45	232	1.243	,295	Yok
		Ortaokul mezunu	46	40,02	6,00				
		Lise mezunu	60	38,13	11,22				
		Lisans mezunu	36	41,47	7,67				
Anne Mesleği	Aceleci Yaklaşım	Okur Yazar Değil	17	41,58	7,15	231	0,815	,517	Yok
		Okur Yazar	25	37,96	9,58				
		İlkokul Mezunu	119	40,57	9,62				
		Ortaokul Mezunu	34	40,20	6,75				
		Lise Mezunu	41	38,53	9,99				

\*p<.05

Tablo 22'de öğretmenlerin problem çözme toplam puan ve alt boyutlarına ait puan ortalamasının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; kendine güvenli yaklaşım puan açısından öğretmen baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2$  değeri=10.15  $P=0.017<0.05$ ) ve problem çözme toplam puan açısından öğretmen baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2$  değeri=10.04  $P=0.018<0.05$ ).

Tablo 22. Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark	
Baba Eğitim Durumu	Düşünen Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	117,35	3	1,218	,749	Yok
		Ortaokul mezunu	46	128,14				
		Lise mezunu	60	115,69				
		Lisans mezunu	36	113,86				
	Kaçınan Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	126,37	3	4,053	,256	Yok
		Ortaokul mezunu	46	124,57				
		Lise mezunu	60	106,27				
		Lisans mezunu	36	110,60				
	Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	114,11	3	6,041	,110	Yok
		Ortaokul mezunu	46	139,84				
		Lise mezunu	60	115,78				
		Lisans mezunu	36	107,25				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	122,81	3	10,150	,017	2-3 2-4
		Ortaokul mezunu	46	140,68				
		Lise mezunu	60	100,68				
		Lisans mezunu	36	108,61				
Planlı Yaklaşım	İlkokul mezunu	94	117,48	3	5,580	,134	Yok	
	Ortaokul mezunu	46	134,35					
	Lise mezunu	60	119,78					
	Lisans mezunu	36	98,78					
Problem Çözme Toplam Puan	İlkokul mezunu	94	124,15	3	10,047	,018	2-3 2-4	
	Ortaokul mezunu	46	139,51					
	Lise mezunu	60	102,12					
	Lisans mezunu	36	104,21					
Anne Eğitim Durumu	Düşünen Yaklaşım	Okur yazar değil	17	101,47	4	1,311	,859	Yok
		Okur yazar	25	124,18				
		İlkokul mezunu	119	118,84				
		Ortaokul mezunu	34	121,62				
		Lise mezunu	41	118,51				
	Kaçınan Yaklaşım	Okur yazar değil	17	114,97	4	4,092	,394	Yok
		Okur yazar	25	129,56				
		İlkokul mezunu	119	120,11				
		Ortaokul mezunu	34	127,57				
		Lise mezunu	41	101,01				

Tablo 22'nin devamı

Anne Eğitim Durumu	Değerlendirici Yaklaşım	Okur yazar değil	17	105,53	4	6,982	,137	Yok
		Okur yazar	25	125,04				
		İlkokul mezunu	119	117,27				
		Ortaokul mezunu	34	142,21				
		Lise mezunu	41	103,79				
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Okur yazar değil	17	120,09	4	3,654	,455	Yok
		Okur yazar	25	118,54				
		İlkokul mezunu	119	118,34				
		Ortaokul mezunu	34	134,84				
		Lise mezunu	41	104,72				
	Planlı Yaklaşım	Okur yazar değil	17	111,62	4	1,524	,822	Yok
		Okur yazar	25	116,74				
		İlkokul mezunu	119	122,37				
		Ortaokul mezunu	34	121,63				
		Lise mezunu	41	108,59				
	Problem Çözme Toplam Puan	Okur yazar değil	17	107,82	4	4,235	,375	Yok
		Okur yazar	25	121,78				
		İlkokul mezunu	119	122,14				
		Ortaokul mezunu	34	129,29				
		Lise Mezunu	41	101,41				

Tablo 23. Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Yaptıkları Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Kaldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

			n	Ort.	Ss	Sd	t	p-değeri
Aktif Spor Yapma	Aceleci Yaklaşım	Spor Yapıyor	179	40,00	9,00	234	0,113	.910
		Spor Yapmıyor	57	39,84	9,72			
Spor Branşı	Aceleci Yaklaşım	Bireysel Spor	73	39,76	9,53	177	-0,286	.775
		Takım Sporları	106	40,16	8,67			
Katıldığı Şampiyona	Aceleci Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	40,07	9,36	177	0,272	.786
		Uluslararası şampiyona	23	39,52	6,20			

\*p&lt;.05

Tablo 24. Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Yaptıkları Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	
Aktif olarak Spor Yapma	Düşünen Yaklaşım	Spor yapan	179	115,52	20677,50	4329,500	-1,724	,085
		Spor yapmayan	57	127,87	7288,50			
	Kaçınan Yaklaşım	Spor yapan	179	116,30	20818,50	4256,500	-1,890	,059
		Spor yapmayan	57	125,39	7147,50			
	Değerlendirici Yaklaşım	Spor yapan	179	118,37	21188,00	4780,500	-,720	,471
		Spor yapmayan	57	118,91	6778,00			
	Kendine güvenli Yaklaşım	Spor yapan	179	114,19	20439,50	4567,500	-1,194	,233
		Spor yapmayan	57	132,04	7526,50			
	Planlı Yaklaşım	Spor yapan	179	123,22	22056,50	4708,500	-,880	,379
		Spor yapmayan	57	103,68	5909,50			
	Problem Çözme Toplam Puan	Spor yapan	179	116,71	20890,50	5078,000	-,052	,958
		Spor yapmayan	57	124,13	7075,50			
Yaptıkları Spor Branşı	Düşünen Yaklaşım	Bireysel spor	73	84,71	6184,00	3483,000	-1,136	,256
		Takim sporu	106	93,64	9926,00			
	Kaçınan Yaklaşım	Bireysel spor	73	94,38	6890,00	3549,000	-,944	,345
		Takim sporu	106	86,98	9220,00			
	Değerlendirici Yaklaşım	Bireysel spor	73	89,43	6528,50	3827,500	-,123	,902
		Takim sporu	106	90,39	9581,50			
	Kendine güvenli Yaklaşım	Bireysel spor	73	86,38	6306,00	3605,000	-,778	,437
		Takim sporu	106	92,49	9804,00			
	Planlı Yaklaşım	Bireysel spor	73	91,00	6643,00	3796,000	-,215	,829
		Takim sporu	106	89,31	9467,00			
	Problem Çözme Toplam Puan	Bireysel spor	73	85,43	6236,50	3535,500	-,980	,327
		Takim sporu	106	93,15	9873,50			
Üst Düzey Katıldıkları Şampiyona	Düşünen Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	90,68	14146,00	1688,000	-,458	,647
		Uluslararası şampiyona	23	85,39	1964,00			
	Kaçınan Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	87,06	13582,00	1336,000	-1,983	,047
		Uluslararası şampiyona	23	109,91	2528,00			
	Değerlendirici Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	88,68	13834,50	1588,500	-,893	,372
		Uluslararası şampiyona	23	98,93	2275,50			
	Kendine güvenli Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	89,54	13967,50	1721,500	-,314	,754
		Uluslararası şampiyona	23	93,15	2142,50			
	Planlı Yaklaşım	Ulusal şampiyona	156	90,89	14179,50	1654,500	-,604	,546
		Uluslararası şampiyona	23	83,93	1930,50			
	Problem Çözme Toplam Puan	Ulusal şampiyona	156	89,50	13961,50	1715,500	-,339	,735
		Uluslararası şampiyona	23	93,41	2148,50			

\*p<.05

#### 4. 4. Karar Verme Ölçeğine (KVO) İlişkin Bulgular

##### 4. 4. 1. Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 25'de öğretmenlerin genel olarak karar vermede öz saygı ve karar verme ölçeği alt boyutlarına ait puanlar görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin öz saygı puan ortalamaları Ort.=9.57 olarak bulunmuştur. Envanterden alınabilecek puanlar göz önünde tutulduğunda (Envanterden alınacak en düşük bir en yüksek ise 12 puandır) öğretmenlerin karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarında dikkatli Ort.=9,2686 puan ortalaması envanterden alınabilecek değer göz önüne alındığında (Envanterden Min 0-Max 12) ortanın üstü hatta yüksek puana sahip oldukları, kaçınan Ort.=4.26 puan ortalaması envanterden alınabilecek değer göz önüne alındığında (Envanterden Min 0-Max 12), erteleyici Ort.=3,89 puan ortalaması envanterden alınabilecek değer göz önüne alındığında (Envanterden Min 0-Max 10) ve panik Ort.=3,32 puan ortalaması envanterden alınabilecek değer göz önüne alındığında (Envanterden Min 0-Max 10) düşük puana sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarında dikkatli karar vermede yüksek puana sahipken kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinde ise düşük puana sahip oldukları söylenebilir. Buradan da araştırmaya katılan öğretmenlerin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatle değerlendirdikleri söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin kararları başkalarına bırakma eğilimi, kararları ertelemesi ve karar durumu ile karşı karşıya kaldığında panikleme durumunda ise yeterli derecede kendilerine güveni olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Genel Olarak Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ort., Ss, Min. Ve Max. Değerlerine İlişkin Sonuçlar

	n	Ort.	Ss	Min.	Max.	Envanterden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puan
Öz Saygı	236	9,57	2,41	0	12,00	0-12
Dikkatli	236	9,26	2,37	0	12,00	0-12
Kaçınan	236	4,26	2,57	0	10,00	0-12
Erteleyici	236	3,89	2,29	0	9,00	0-10
Panik	236	3,32	2,09	0	10,00	0-10

Tablo 26. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin T -Testi Sonucu

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam	Kadın	86	19,90	5,96	234	,103	,683
	Erkek	150	20,23	5,85			

\*p<.05

Tablo 27’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre karar verme özsaygı ve karar verme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; Karar verme stilleri alt boyutlarından Dikkatli Karar Verme de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur(U:519,500 P=0,012 <0,05).

Tablo 27. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Kadın	86	112,09	9640,00	5899,000	-1,111	,266
	Erkek	150	122,17	18326,00			
Dikkatli Karar Verme	Kadın	86	103,90	8935,50	5194,500	-2,514	,012
	Erkek	150	126,87	19030,50			
Kaçıngan Karar Verme	Kadın	86	120,28	10344,50	6296,500	-,307	,759
	Erkek	150	117,48	17621,50			
Erteleyici Karar Verme	Kadın	86	121,58	10456,00	6185,000	-,531	,595
	Erkek	150	116,73	17510,00			
Panik Karar Verme	Kadın	86	123,03	10581,00	6060,000	-,781	,435
	Erkek	150	115,90	17385,00			

\*p<.05

Tablo 28. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonucu

	Yaş	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar Verme Toplam	20-25	21	19,4762	6,62283	230	,392	,854	yok
	26-30	37	19,2973	7,10972				
	31-35	73	20,6712	5,43664				
	36-40	67	19,9851	5,69022				
	41-45	22	20,8182	5,97324				
	46-50	16	19,8750	4,89728				

\*p<.05

Tablo 29. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	20-25 yaş arası	21	107,83	5	5,747	,332	Yok
	26-30 yaş arası	37	112,66				
	31-35 yaş arası	73	113,60				
	36-40 yaş arası	67	134,68				
	41-45 yaş arası	22	114,75				
	46-50 yaş arası	16	105,75				
Dikkatli Karar Verme	20-25 yaş arası	21	116,55	5	6,333	,275	Yok
	26-30 yaş arası	37	111,35				
	31-35 yaş arası	73	106,88				
	36-40 yaş arası	67	125,16				
	41-45 yaş arası	22	132,98				
	46-50 yaş arası	16	142,84				
Kaçınan Karar Verme	20-25 yaş arası	21	111,48	5	7,806	,167	Yok
	26-30 yaş arası	37	105,41				
	31-35 yaş arası	73	133,92				
	36-40 yaş arası	67	109,81				
	41-45 yaş arası	22	110,34				
	46-50 yaş arası	16	135,25				
Erteleyici Karar Verme	20-25 yaş arası	21	118,02	5	3,073	,689	Yok
	26-30 yaş arası	37	111,45				
	31-35 yaş arası	73	124,39				
	36-40 yaş arası	67	119,20				
	41-45 yaş arası	22	125,82				
	46-50 yaş arası	16	95,56				
Panik Karar Verme	20-25 yaş arası	21	107,74	5	4,241	,515	Yok
	26-30 yaş arası	37	124,88				
	31-35 yaş arası	73	128,20				
	36-40 yaş arası	67	111,88				
	41-45 yaş arası	22	119,59				
	46-50 yaş arası	16	99,84				

\*p<.05

Tablo 30'da öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre karar verme ölçeği toplam puan ortalamasının farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; karar verme toplam puan ortalamasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t:2,05 P=0,020<0,05).



Tablo 30. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t Testi Sonucu

	Medeni Durum	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar verme toplam	Bekar	57	18,54	6,71	234	,055	,020
	Evli	179	20,61	5,52			

\*p<.05

Tablo 31’de öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre karar vermede öz saygı ve karar verme ölçeği alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; karar verme stilleri alt boyutlarından Kaçınan Karar Verme de medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (U:3720,000 P=0,002<0,05).

Tablo 31. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Bekar	57	120.73	6881.50	4974.500	-.288	.773
	Evli	179	117.79	21084.50			
Dikkatli Karar Verme	Bekar	57	116.62	6647.50	4994.500	-.241	.810
	Evli	179	119.10	21318.50			
Kaçınan Karar Verme	Bekar	57	94.26	5373.00	3720.000	-3.104	.002
	Evli	179	126.22	22593.00			
Erteleyici Karar Verme	Bekar	57	112.15	6392.50	4739.500	-.815	.415
	Evli	179	120.52	21573.50			
Panik Karar Verme	Bekar	57	107.83	6146.50	4493.500	-1.370	.171
	Evli	179	121.90	21819.50			

\*p<.05

Tablo 32’de öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre karar verme ölçeği toplam puan ortalamasının farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; karar verme toplam puan ortalamasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t:2,789 P=0,049<0,05).

Tablo 32. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına ilişkin t-Testi sonucu

	Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam	Lisans mezunu	203	20,41	5,52	234	2,789	,049
	Yüksek lisans mezunu	33	18,24	7,59			

\*p&lt;.05

Tablo 33. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Lisans mezunu	203	119,57	24272,00	3133,000	-,606	,545
	Yüksek lisans mezunu	33	111,94	3694,00			
Dikkatli Karar Verme	Lisans mezunu	203	120,41	24444,00	2961,000	-1,080	,280
	Yüksek lisans mezunu	33	106,73	3522,00			
Kaçınan Karar Verme	Lisans mezunu	203	120,61	24483,00	2922,000	-1,185	,236
	Yüksek lisans mezunu	33	105,55	3483,00			
Erteleyici Karar Verme	Lisans mezunu	203	119,36	24230,50	3174,500	-,487	,627
	Yüksek lisans mezunu	33	113,20	3735,50			
Panik Karar Verme	Lisans mezunu	203	120,27	24414,00	2991,000	-,997	,319
	Yüksek lisans mezunu	33	107,64	3552,00			

\*p&lt;.05

Tablo 34. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu

	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi	
Karar Verme Toplam	1-5	42	18,8095	6,00909	231	1,058	,378	Yok
	6-10	66	21,1212	6,42235				
	11-15	68	20,0294	5,42512				
	16-20	40	19,7750	5,93334				
	21 Yıl ve üzeri	20	20,5000	5,06276				

\*p&lt;.05

Tablo 35. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	1-5 yıl arası	42	111,15	4	9,407	,052	Yok
	6-10 yıl arası	66	107,45				
	11-15 yıl arası	68	135,61				
	16-20 yıl arası	40	126,33				
	21 yıl ve üzeri	20	96,55				
Dikkatli Karar Verme	1-5 yıl arası	42	109,73	4	2,817	,589	Yok
	6-10 yıl arası	66	114,59				
	11-15 yıl arası	68	119,96				
	16-20 yıl arası	40	132,94				
	21 yıl ve üzeri	20	115,98				
Kaçıngan Karar Verme	1-5 yıl arası	42	108,39	4	5,047	,283	Yok
	6-10 yıl arası	66	127,90				
	11-15 yıl arası	68	119,21				
	16-20 yıl arası	40	104,44				
	21 yıl ve üzeri	20	134,40				
Erteleyici Karar Verme	1-5 yıl arası	42	110,57	4	3,993	,407	Yok
	6-10 yıl arası	66	131,09				
	11-15 yıl arası	68	115,25				
	16-20 yıl arası	40	108,80				
	21 yıl ve üzeri	20	124,05				
Panik Karar Verme	1-5 yıl arası	42	113,29	4	3,416	,491	Yok
	6-10 yıl arası	66	129,91				
	11-15 yıl arası	68	111,76				
	16-20 yıl arası	40	112,53				
	21 yıl ve üzeri	20	126,65				

\*p<.05

Tablo 36. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar verme toplam	Büyükşehir	86	19,1977	5,88282	233	2,062	,130	Yok
	Şehir	83	20,2530	6,31654				
	İlçe	67	21,1194	5,20059				

\*p<.05

Tablo 37’de öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine göre karar verme stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal- Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine göre karar verme stilleri alt boyutlarından erteleyici karar vermede anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =6,023 P=0,049<0.05). Karar verme stilleri alt boyutlarından panik karar vermede öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =6,023 P=0,049<0.05).

Tablo 37. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	Büyükşehir	86	129,05	2	4,176	,124	Yok
	Şehir	83	116,92				
	İlçe	67	106,91				
Dikkatli Karar Verme	Büyükşehir	86	124,01	2	,912	,634	Yok
	Şehir	83	114,83				
	İlçe	67	115,98				
Kaçıngan Karar Verme	Büyükşehir	86	112,22	2	1,482	,477	Yok
	Şehir	83	119,30				
	İlçe	67	125,57				
Erteleyici Karar Verme	Büyükşehir	86	106,71	2	6,023	,049	1-3
	Şehir	83	118,44				
	İlçe	67	133,71				
Panik Karar Verme	Büyükşehir	86	104,01	2	7,541	,023	1-3
	Şehir	83	121,15				
	İlçe	67	133,82				

\*p<.05

Tablo 38’de öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre karar verme ölçeği toplam puanının farklılaşp farklılaşmadığı F testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; karar verme ölçeği toplam puanının da öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur(F:3,589 P=0,014<0,05).

Tablo 38. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu

	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
	0 - 18 Saat Arası	28	19,60	8,29			
Karar Verme	19-22	71	21,85	5,38	232	3,589	,014
Toplam	23-26	96	19,70	5,74			
	27 ve üzeri	41	18,39	4,34			

\*p<.05

Tablo 39'de öğretmenlerin Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının haftada girmiş olduğu ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin haftada girmiş olduğu ders saati değişkenine göre karar vermede öz saygı puanlarında istatistiksel bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=8,725 P=0,033<0.05).

Karar verme stilleri alt boyutlarından kaçınan karar vermede öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=11.305 P=0,010<0.05). Öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre karar verme stilleri alt boyutlarından kaçınan karar vermede anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =11,295 P=0,010<0.05) ve karar verme stilleri alt boyutlarından panik karar vermede öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri=12,698 P=0,005<0.05).

Tablo 39. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	0 - 18 Saat Arası	28	110,04	3	8,725	,033	2-3 3-4
	19-22	71	101,13				
	23-26	96	129,63				
	27 VE ÜZERİ	41	128,30				
Dikkatli Karar Verme	0 - 18 Saat Arası	28	119,54	3	2,551	,466	Yok
	19-22	71	109,03				
	23-26	96	120,57				
	27 VE ÜZERİ	41	129,35				
Kaçıngan Karar Verme	0 - 18 Saat Arası	28	109,64	3	11,305	,010	2-3 2-4
	19-22	71	139,71				
	23-26	96	113,68				
	27 VE ÜZERİ	41	99,10				
Erteleyici Karar Verme	0 - 18 Saat Arası	28	115,61	3	11,295	,010	2-4
	19-22	71	137,87				
	23-26	96	115,27				
	27 VE ÜZERİ	41	94,50				
Panik Karar Verme	0 - 18 Saat Arası	28	130,00	3	12,698	,005	1-4 2-3 2-4
	19-22	71	136,64				
	23-26	96	112,84				
	27 VE ÜZERİ	41	92,49				

\*p<.05

Tablo 40. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar verme toplam	İlkokul	45	20,6222	5,77726	233	2,665	0,072	Yok
	Ortaokul	116	19,2414	6,09721				
	Lise	75	21,1600	5,46992				

\*p<.05

Tablo 41. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	İlkokul	45	121,91	2	1,312	,519	Yok
	Ortaokul	116	121,91				
	Lise	75	111,17				
Dikkatli Karar Verme	İlkokul	45	119,44	2	,028	,986	Yok
	Ortaokul	116	118,80				
	Lise	75	117,47				
Kaçınan Karar Verme	İlkokul	45	119,59	2	10,266	,006	2-3
	Ortaokul	116	105,63				
	Lise	75	137,75				
Erteleyici Karar Verme	İlkokul	45	117,99	2	2,237	,327	Yok
	Ortaokul	116	112,75				
	Lise	75	127,70				
Panik Karar Verme	İlkokul	45	126,76	2	3,425	,180	Yok
	Ortaokul	116	110,23				
	Lise	75	126,34				

\*P<.05

Tablo 42. Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F-Testi Sonucu

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar Verme Toplam Puanı	Memur	41	18,8537	5,33180	230	1,185	.317	Yok
	İşçi	27	21,2963	7,27385				
	Esnaf	26	19,8077	5,97340				
	Çiftçi	15	22,6667	6,81036				
	Emekli	104	20,0000	5,42737				
	Serbest Meslek	23	20,1739	6,20595				

\*P<.05

Tablo 43'de öğretmenlerin karar vermede öz saygı boyutunun baba meslek gurubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin baba mesleği değişkenine göre karar verme öz saygı puanları arasında istatistiksel bir fark bulunmuştur( $x^2$  değeri=17.850 P=0.003<0.05). Öğretmenlerin

baba meslek değişkenine göre karar verme stilleri alt boyutlarından panik karar vermede anlamlı bir fark bulunmuştur( $x^2$  değeri=13.085 P=0.023<0.05).

Tablo 43. Öğretmenlerin Baba Meslek Grubu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	Memur	41	132,62	5	17,850	,003	1-2
	İşçi	27	85,50				1-4
	Esnaf	26	136,92				2-3
	Çiftçi	15	72,97				2-5
	Emekli	104	123,65				3-4
	Serbest meslek	23	117,63				4-5
Dikkatli Karar Verme	Memur	41	115,00	5	1,417	,922	Yok
	İşçi	27	106,59				
	Esnaf	26	123,08				
	Çiftçi	15	116,93				
	Emekli	104	122,32				
	Serbest meslek	23	117,28				
Kaçınan Karar Verme	Memur	41	113,67	5	5,579	,349	Yok
	İşçi	27	132,65				
	Esnaf	26	102,90				
	Çiftçi	15	119,37				
	Emekli	104	115,47				
	Serbest meslek	23	141,26				
Erteleyici Karar Verme	Memur	41	109,74	5	4,175	,524	Yok
	İşçi	27	133,80				
	Esnaf	26	111,96				
	Çiftçi	15	141,57				
	Emekli	104	116,37				
	Serbest meslek	23	118,15				
Panik Karar Verme	Memur	41	104,74	5	13,085	,023	1-2
	İşçi	27	145,33				1-4
	Esnaf	26	122,29				2-5
	Çiftçi	15	154,03				2-6
	Emekli	104	116,04				4-5
	Serbest Meslek	23	95,17				4-6

\*P<.05



Tablo 44'de öğretmenlerin anne meslek değişkenine göre karar verme ölçeği toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı T-Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin anne meslek değişkenine göre karar verme ölçeği toplam puanında anlamlı bir fark bulunmuştur( $t: -2.137$   $P=0.034 < 0.05$ ).

Tablo 44. Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t testi sonucu

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam Puan	Çalışıyor	19	17,36	7,51	234	-2,137	0,034
	Çalışmıyor	217	20,35	5,67			

\* $p < .05$

Tablo 45. Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Çalışıyor	19	113,08	2148,50	1958,500	-,367	,713
	Çalışmıyor	217	118,97	25817,50			
Dikkatli Karar Verme	Çalışıyor	19	109,50	2080,50	1890,500	-,606	,545
	Çalışmıyor	217	119,29	25885,50			
Kaçınan Karar Verme	Çalışıyor	19	105,58	2006,00	1816,000	-,868	,386
	Çalışmıyor	217	119,63	25960,00			
Erteleyici Karar Verme	Çalışıyor	19	96,71	1837,50	1647,500	-1,467	,142
	Çalışmıyor	217	120,41	26128,50			
Panik Karar Verme	Çalışıyor	19	91,55	1739,50	1549,500	-1,814	,070
	Çalışmıyor	217	120,86	26226,50			

\* $p < .05$

Tablo 46. Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar Verme Toplam Puan	İlkokul Mezunu	94	19,95	6,50	232	0,295	0,829	Yok
	Ortaokul Mezunu	46	20,52	5,04				
	Lise Mezunu	60	20,43	5,95				
	Lisans Mezunu	36	19,47	5,18				

\* $p < .05$

Tablo 47’de öğretmenlerin karar vermede öz saygı ve karar verme ölçeği alt boyutlarına ilişkin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin baba eğitim durumu değişkenine göre karar vermede öz saygı puanlarında istatistiksel bir fark bulunmuştur( $X^2$  değer=8.924 P=0.030<0.05).

Tablo 47. Öğretmenlerin Baba Eğitim Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	İlkokul mezunu	94	102,99	3	8,924	,030	2-4
	Ortaokul mezunu	46	123,54				
	Lise mezunu	60	133,39				
	Lisans mezunu	36	127,72				
Dikkatli Karar Verme	İlkokul mezunu	94	119,59	3	2,080	,556	Yok
	Ortaokul mezunu	46	106,09				
	Lise mezunu	60	123,48				
	Lisans mezunu	36	123,21				
Kaçınan Karar Verme	İlkokul mezunu	94	118,72	3	1,567	,667	Yok
	Ortaokul mezunu	46	126,52				
	Lise mezunu	60	110,38				
	Lisans mezunu	36	121,21				
Erteleyici Karar Verme	İlkokul mezunu	94	112,83	3	2,589	,459	Yok
	Ortaokul mezunu	46	125,04				
	Lise mezunu	60	127,17				
	Lisans mezunu	36	110,50				
Panik Karar Verme	İlkokul mezunu	94	116,20	3	3,411	,333	Yok
	Ortaokul mezunu	46	128,28				
	Lise mezunu	60	124,00				
	Lisans mezunu	36	102,83				

\*p<.05

Tablo 48. Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin F Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Karar Verme Toplam	Okur Yazar Değil	17	21,1176	4,59459	231	0,165	.956	Yok
	Okur Yazar	25	19,9600	7,80748				
	İlkokul Mezunu	119	19,9412	5,65130				
	Ortaokul Mezunu	34	20,3529	4,48487				
	Lise Mezunu	41	20,0976	6,86223				

\*p&lt;.05

Tablo 49. Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Öz Saygı	Okur yazar değil	17	108,65	4	3,465	,483	Yok
	Okur yazar	25	97,72				
	İlkokul mezunu	119	123,08				
	Ortaokul mezunu	34	122,85				
	Lise mezunu	41	118,35				
Dikkatli Karar Verme	Okur yazar değil	17	139,24	4	3,093	,542	Yok
	Okur yazar	25	116,66				
	İlkokul mezunu	119	112,54				
	Ortaokul mezunu	34	121,56				
	Lise mezunu	41	125,78				
Kaçınan Karar Verme	Okur yazar değil	17	132,76	4	1,228	,873	Yok
	Okur yazar	25	111,42				
	İlkokul mezunu	119	119,42				
	Ortaokul mezunu	34	118,74				
	Lise mezunu	41	114,05				
Erteleyici Karar Verme	Okur yazar değil	17	122,91	4	0,711	0,950	Yok
	Okur yazar	25	117,46				
	İlkokul mezunu	119	115,94				
	Ortaokul mezunu	34	126,35				
	Lise mezunu	41	118,23				
Panik Karar Verme	Okur yazar değil	17	104,15	4	1,585	,811	Yok
	Okur yazar	25	126,04				
	İlkokul mezunu	119	121,51				
	Ortaokul mezunu	34	114,56				
	Lise mezunu	41	114,38				

Tablo 50. Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Spor Yapma	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam	Spor Yapıyor	179	20,17	5,90	234	,271	,786
	Spor Yapmıyor	57	19,92	5,87			

\*p<.05

Tablo 51. Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmenlerin Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Spor yapan	179	122,12	21859,00	4454,000	-1,468	,142
	Spor yapmayan	57	107,14	6107,00			
Dikkatli Karar Verme	Spor Yapan	179	123,31	22073,00	4240,000	-1,940	,052
	Spor Yapmayan	57	103,39	5893,00			
Kaçınan Karar Verme	Spor Yapan	179	117,96	21114,50	5004,500	-,218	,827
	Spor Yapmayan	57	120,20	6851,50			
Erteleyici Karar Verme	Spor Yapan	179	115,97	20759,50	4649,500	-1,018	,309
	Spor Yapmayan	57	126,43	7206,50			
Panik Karar Verme	Spor Yapan	179	116,45	20845,00	4735,000	-,826	,409
	Spor Yapmayan	57	124,93	7121,00			

\*p<.05

Tablo 52. Aktif Olarak Spor Yapan Öğretmenlerin Yaptıkları Spor Branşı Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam	Bireysel Spor	73	20,86	5,51	177	1,299	,195
	Takım Sporu	106	19,69	6,14			

\*p<.05

Tablo 53. Spor Yapan Öğretmenlerin Yaptıkları Spor Dalı Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Bireysel Spor	73	89,84	6558,00	3857,000	-,036	,971
	Takım Spor	106	90,11	9552,00			
Dikkatli Karar Verme	Bireysel Spor	73	97,13	7090,50	3348,500	-1,547	,122
	Takım Spor	106	85,09	9019,50			
Kaçınan Karar Verme	Bireysel Spor	73	93,72	6841,50	3597,500	-,803	,422
	Takım Spor	106	87,44	9268,50			
Erteleyici Karar Verme	Bireysel Spor	73	91,17	6655,50	3783,500	-,254	,800
	Takım Spor	106	89,19	9454,50			
Panik Karar Verme	Bireysel Spor	73	95,97	7005,50	3433,500	-1,292	,196
	Takım Spor	106	85,89	9104,50			

\*p<.05

Tablo 54. Aktif Olarak Spor Yapan Öğretmenlerin En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonucu

	Şampiyona	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Karar Verme Toplam	Ulusal	156	20,3397	6,09865	177	,983	,327
	Uluslararası	23	19,0435	4,31149			

\*p<.05

Tablo 55. Spor Yapan Öğretmenlerin Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Saygı	Ulusal	156	90,46	14112,50	1721,500	-,318	,750
	Uluslararası	23	86,85	1997,50			
Dikkatli Karar Verme	Ulusal	156	90,89	14179,00	1655,000	-,607	,544
	Uluslararası	23	83,96	1931,00			
Kaçınan Karar Verme	Ulusal	156	91,15	14219,00	1615,000	-,778	,437
	Uluslararası	23	82,22	1891,00			
Erteleyici Karar Verme	Ulusal	156	91,03	14200,50	1633,500	-,700	,484
	Uluslararası	23	83,02	1909,50			
Panik Karar Verme	Ulusal	156	91,21	14228,00	1606,000	-,819	,413
	Uluslararası	23	81,83	1882,00			

\*p<.05

#### 4. 5. Sürekli Öfke - Öfke İfade Tarzı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 56'de öğretmenlerin geneline ait sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke tarz alt boyutlarından sürekli öfke puan ortalaması Ort.=20,4703 ile(Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan 40 olması münasebetiyle) öfke düzeyinin orta seviyede olduğu, kontrol altına alınmış öfke puan ortalamasının Ort.=21,6653 (Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 32 olması münasebetiyle) ile orta seviyede öfkeyi kontrol ettikleri, dışa vurulan öfke puan ortalaması Ort.=15,3178 (Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 32 olması münasebetiyle ile öğretmenlerin öfkelerini kolayca ifade edemedikleri ve içe vuran öfke ortalama puanları ile de Ort.=14,9746 orta seviyede öfkelerini bastırdıkları söylenebilir.

Tablo 56. Öğretmenlerin Genel Olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına Ait Ort., Ss, Min. ve Max. Değerine İlişkin Sonuçlar

Sürekli Öfke –Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutları	n	Ort.	Ss	Min	Max	Ölçekten Alınabilecek en düşük ve en yüksek puan
Sürekli Öfke	236	20,47	5,80	,00	38,00	10-40
Kontrol altına alınmış Öfke	236	21,66	5,22	,00	32,00	8-32
Dışa Vurulan Öfke	236	15,31	3,83	,00	25,00	8-32
İçe Vurulan Öfke	236	14,97	3,63	,00	24,00	8-32

Tablo 57. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait t-testi Sonuçları

		Cinsiyet	n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Cinsiyet	Sürekli Öfke	Kadın	86	21,1395	4,63786	234	1,342	.181
		Erkek	150	20,0867	6,36785			
	Dışa Vurulan Öfke	Kadın	86	15,3023	3,18847	234	1,049	.295
		Erkek	150	14,7867	3,86620			
Medeni Durum	Sürekli Öfke	Bekar	57	19,8772	6,46714	234	1,727	,377
		Evli	179	20,6592	5,59003			
	Dışa Vurulan Öfke	Bekar	57	15,4737	3,94654	234	,003	,725
		Evli	179	15,2682	3,80355			

\*p<.05

Tablo 58. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Kadın	86	115,90	9967,50	6226,500	-,444	,657
		Erkek	150	119,99	17998,50			
	İçe Vurulan Öfke	Kadın	86	125,63	10804,00	5837,000	-1,221	,222
		Erkek	150	114,41	17162,00			
	Öfke Toplam	Kadın	86	124,97	10747,50	5893,500	-1,104	,270
		Erkek	150	114,79	17218,50			
Medeni Durum	Kontrol altına alınmış Öfke	Bekar	86	115,90	9967,50	6226,500	-,444	,657
		Evli	150	119,99	17998,50			
	İçe Vurulan Öfke	Bekar	86	125,63	10804,00	5837,000	-1,221	,222
		Evli	150	114,41	17162,00			
	Öfke Toplam	Bekar	86	124,97	10747,50	5893,500	-1,104	,270
		Evli	150	114,79	17218,50			

\*p<.05

Tablo 59'da öğretmenlerin sürekli öfke ve dışa vurulan öfke puanına ait ortalamalarının yaş ve meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı F testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; hizmet yılı değişkenine göre sürekli öfke açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (F:4.258 P=0.002<0,05).

Tablo 59. Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait F-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anımlı farklılık tukey testi	
Yaş	Sürekli Öfke	20-25	21	20,33	7,95	230	1.955	.086	Yok
		26-30	37	21,43	6,52				
		31-35	73	21,39	4,40				
		36-40	67	19,43	6,25				
		41-45	22	21,22	5,43				
		46-50	16	17,50	3,72				
Yaş	Dışa Vurulan Öfke	20-25	21	14,57	4,65	230	1.580	.167	Yok
		26-30	37	15,64	4,54				
		31-35	73	16,08	2,71				
		36-40	67	14,41	4,56				
		41-45	22	15,59	2,75				
		46-50	16	15,43	2,44				
Meslekteki Hizmet Yılı	Sürekli Öfke	1-5 yıl	42	18,90	6,18	231	4,258	.002*	2-1 2-3
		6-10 yıl	66	22,83	5,43				
		11-15 yıl	68	19,82	6,02				
		16-20 yıl	40	19,97	5,44				
		21 yıl ve üzeri	20	19,15	4,00				
	Dışa Vurulan Öfke	1-5 yıl	42	14,42	4,13	231	2,069	.086	Yok
		6-10 yıl	66	16,27	3,42				
		11-15 yıl	68	15,22	4,15				
		16-20 yıl	40	14,60	3,90				
		21 yıl ve üzeri	20	15,80	2,44				

\*p&lt;.05

Tablo 60'da öğretmenlerin Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına ait ortalamalarının yaş ve meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir. Hizmet yılı değişkenine göre öfke toplam puan ortalaması açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $\chi^2$  değeri=12.162 P=0.16<0.05).



Tablo 60. Öğretmenlerin Yaş ve Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Bir Fark Var	
Yaş	Kontrol Altına Alınmış Öfke	20-25	21	130,12	5	6.762	.239	Yok
		26-30	37	129,72				
		31-35	73	111,00				
		36-40	67	119,51				
		41-45	22	94,82				
		46-50	16	139,88				
	İçerilen Öfke	20-25	21	101,19	5	10.238	.059	Yok
		26-30	37	115,95				
		31-35	73	137,39				
		36-40	67	104,18				
		41-45	22	115,41				
		46-50	16	125,16				
	Öfke Toplam	20-25	21	121,19	5	10.030	.074	Yok
		26-30	37	128,08				
		31-35	73	134,28				
36-40		67	100,78					
41-45		22	110,45					
46-50		16	106,06					
Meslekteki Hizmet Yılı	Kontrol Altına Alınmış Öfke	1-5	42	134,99	4	4,297	,367	Yok
		6-10	66	107,38				
		11-15	68	119,76				
		16-20	40	118,98				
		21 Yıl ve üzeri	20	115,35				
		İçerilen Öfke	1-5	42				
	6-10		66	133,61				
	11-15		68	118,43				
	16-20		40	101,21				
	21 Yıl ve üzeri		20	130,95				
	Öfke Toplam		1-5	42	105,37	4	12,162	,016
		6-10	66	142,08				
		11-15	68	115,28				
		16-20	40	101,69				
		21 Yıl ve üzeri	20	112,85				

\*p&lt;.05

Tablo 61. Öğretmenlerin Eğitim Durum Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Puanına Ait T- Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Sürekli Öfke	Lisans	203	20,67	5,88	234	,398	.191
	Lisans Üstü	33	19,24	5,26			
Dışa Vurulan Öfke	Lisans	203	15,26	3,84	234	,032	,574
	Lisans Üstü	33	15,66	3,78			

\*p&lt;.05

Tablo 62. Öğretmenlerin Eğitim Durum Değişkenine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Lisans	203	115,62	23470,50	2764,500	-1,614	,107
	Lisans Üstü	33	136,23	4495,50			
İçeride Vurulan Öfke	Lisans	203	115,84	23515,00	2809,000	-1,493	,135
	Lisans Üstü	33	134,88	4451,00			
Öfke Toplam	Lisans	203	118,04	23962,00	3256,000	-,257	,797
	Lisans Üstü	33	121,33	4004,00			

\*p&lt;.05

Tablo 63'de öğretmenlerin sürekli öfke ve dışa vurulan öfke ifade tarzı alt boyutuna ait puan ortalamalarının haftada girmiş olduğu ders saati değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı F testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; sürekli öfke açısından haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (F:3,955 P=0,009<0,05).

Tablo 63. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Sürekli Öfke	0 - 18 Saat Arası	28	18,17	7,05	232	3,955	,009	1-2
	19-22	71	22,19	5,54				
	23-26	96	20,12	5,19				
	27 Ve Üzeri	41	19,85	6,10				
Dışa Vurulan Öfke	0 - 18 Saat Arası	28	14,85	5,75	232	1,752	,157	Yok
	19-22	71	16,14	3,37				
	23-26	96	15,13	3,42				
	27 ve üzeri	41	14,63	3,76				

\*p&lt;.05

Tablo 64. Öğretmenlerin Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Kontrol Altına Alınmış Öfke	0 - 18 Saat Arası	28	126,55	3	4,223	,238	Yok
	19-22	71	109,67				
	23-26	96	115,57				
	27 ve Üzeri	41	135,16				
İçe Vurulan Öfke	0 - 18 Saat Arası	28	117,36	3	5,405	,144	Yok
	19-22	71	131,33				
	23-26	96	107,22				
	27 ve Üzeri	41	123,46				
Öfke Toplam	0 - 18 Saat Arası	28	121,14	3	4,447	,217	Yok
	19-22	71	131,84				
	23-26	96	110,17				
	27 ve Üzeri	41	113,11				

\*p&lt;.05

Tablo 65. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri ve Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenlerine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	n	Ort.	Ss	Sd	F	P-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi	
Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri	Büyükşehir	86	19,9186	6,18007					
	Sürekli Öfke	Şehir	83	21,0361	5,65135	233	,780	,460	Yok
		İlçe	67	20,4776	5,52229				
		Dışa Vurulan Öfke	Büyükşehir	86	14,8721	3,69036			
	Dışa Vurulan Öfke	Şehir	83	15,2410	4,21261	233	1,624	,199	Yok
		İlçe	67	15,9851	3,45750				
Çalıştıkları Eğitim Kurumu	İlkokul	45	21,1778	5,70999					
	Sürekli Öfke	Ortaokul	116	19,7241	5,49717	233	1,897	,152	Yok
		Lise	75	21,2000	6,25365				
		Dışa Vurulan Öfke	İlkokul	45	15,7556	3,29708			
	Ortaokul		116	14,8966	3,73789	233	1,386	,252	Yok
	Lise		75	15,7067	4,22916				

\*p<.05

Tablo 66'de öğretmenlerin öfke ifade tarzı alt boyutlarına ve öfke toplam puanına ait ortalamalarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yer ve çalıştıkları eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; kontrol altına alınmış öfke açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =13.955  $P=0.001 <0.05$ ) ve içe vurulan öfke açısından yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur(  $X^2$  değeri =9.867  $P=0.007<0.05$ ).

Tablo 66. Öğretmenlerin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri ve Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Büyükşehir	86	139,29	2	13,955	,001	1-2 1-3
		Şehir	83	112,33				
		İlçe	67	99,46				
	İçerilen Öfke	Büyükşehir	86	100,26	2	9,867	,007	1-2 1-3
		Şehir	83	127,33				
		İlçe	67	130,98				
	Öfke Toplam	Büyükşehir	86	111,26	2	1,550	,461	yok
		Şehir	83	121,89				
		İlçe	67	123,60				
Çalıştıkları Eğitim Kurumu	Kontrol Altına Alınmış Öfke	İlkokul	45	115,77	2	1,801	,406	Yok
		Ortaokul	116	124,32				
		Lise	75	111,13				
	İçerilen Öfke	İlkokul	45	131,16	2	3,609	,165	Yok
		Ortaokul	116	110,40				
		Lise	75	123,44				
	Öfke Toplam	İlkokul	45	126,01	2	5,325	,070	Yok
		Ortaokul	116	108,17				
		Lise	75	129,97				

\*p<.05

Tablo 67. Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına Ait F-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi
Sürekli Öfke	Memur	41	20,48	5,36	230	0,487	.786	Yok
	İşçi	27	21,77	6,91				
	Esnaf	26	20,19	6,95				
	Çiftçi	15	19,06	7,74				
	Emekli	104	20,31	5,14				
	Serbest Meslek	23	20,82	5,54				
Dışa Vurulan Öfke	Memur	41	14,63	3,30	230	1,798	.114	Yok
	İşçi	27	16,92	3,77				
	Esnaf	26	14,69	4,42				
	Çiftçi	15	14,80	5,00				
	Emekli	104	15,17	3,79				
	Serbest Meslek	23	16,34	2,94				

\*p<.05

Tablo 68'de öğretmenlerin toplam öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarına ait puan ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin baba meslek değişkenine göre içe vurulan öfke açısından anlamlı bir fark bulunmuştur( $X^2$  değeri =11.915 P=0.036<0.05).

Tablo 68. Öğretmenlerin Baba Meslek Değişkenine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Memur	41	143,15				
	İşçi	27	121,17				
	Esnaf	26	125,81		8,910	,113	Yok
	Çiftçi	15	95,37				
	Emekli	104	111,19				
	Serbest meslek	23	111,33				
İçe Vurulan Öfke	Memur	41	95,96				
	İşçi	27	149,17				1-2
	Esnaf	26	112,63		11,915	,036	1-5
	Çiftçi	15	102,23				2-3
	Emekli	104	120,51				2-5
	Serbest meslek	23	130,80				
Öfke Toplam	Memur	41	111,63				
	İşçi	27	151,02				
	Esnaf	26	120,13		8,488	,131	Yok
	Çiftçi	15	104,80				
	Emekli	104	112,25				
	Serbest meslek	23	127,93				

\*p<.05

Tablo 69. Öğretmenlerin Anne Meslek Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke İfade Tarzı Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Sürekli Öfke	Çalışıyor	19	18,10	5,30	234	-1,860	,064
	Çalışmıyor	217	20,67	5,81			
Dışa Vurulan Öfke	Çalışıyor	19	15,94	4,36	234	,746	,456
	Çalışmıyor	217	15,26	3,78			

\*p<.05

Tablo 70. Öğretmenlerin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Öfke Toplam ve Öfke İfade Tarzı Alt Boyut Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol Altına Alınmış Öfke	Çalışıyor	19	138,45	2630,50	1682,500	-1,332	,183
	Çalışmıyor	217	116,75	25335,50			
İçerilen Öfke	Çalışıyor	19	123,24	2341,50	1971,500	-,317	,751
	Çalışmıyor	217	118,09	25624,50			
Öfke Toplam	Çalışıyor	19	113,97	2165,50	1975,500	-,302	,763
	Çalışmıyor	217	118,90	25800,50			

\*p&lt;.05

Tablo 71. Öğretmenlerin Baba Eğitim ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Tarzı Puanına İlişkin F-Testi Sonuçları

		n	Ort.	Ss	Sd	F	p-Değeri	Anlamlı farklılık tukey testi		
Baba Eğitim Durumu	Sürekli Öfke	İlkokul Mezunu	94	19,7979	6,68103	232	,869	,458	Yok	
		Ortaokul Mezunu	46	20,8261	3,65941					
		Lise Mezunu	60	21,2833	5,75809					
		Lisans Mezunu	36	20,4167	5,68896					
Baba Eğitim Durumu	Dışa Vurulan Öfke	İlkokul Mezunu	94	15,2128	4,09792	232	,094	,963	Yok	
		Ortaokul Mezunu	46	15,5435	3,43645					
		Lise Mezunu	60	15,3833	3,65964					
		Lisans Mezunu	36	15,1944	4,00585					
Anne Eğitim Durumu	Sürekli Öfke	Okur Yazar Değil	17	19,3529	4,68963	231	,277	,893	Yok	
		Okur Yazar	25	21,1200	8,19715					
		İlkokul Mezunu	119	20,6218	5,34408					
		Ortaokul Mezunu	34	20,2059	4,27664					
	Anne Eğitim Durumu	Dışa Vurulan Öfke	Lise Mezunu	41	20,3171	6,99085	231	,351	,843	Yok
			Okur Yazar Değil	17	14,4118	2,31999				
			Okur Yazar	25	15,3200	4,96421				
			İlkokul Mezunu	119	15,4622	3,36429				
		Ortaokul Mezunu	34	15,5588	4,20815					
		Lise Mezunu	41	15,0732	4,55736					

\*p&lt;.05

Tablo 72'de öğretmenlerin öfke toplam ve öfke ifade tarzı alt boyutlarına ait puan ortalamalarının baba ve anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda; kontrol altına alınmış öfke açısından öğretmenlerin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $\chi^2$  değeri=19.107 P=0.000<0.05).

Tablo 72. Öğretmenlerin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarının ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark	
Baba eğitim Durumu	Kontrol Altına Alınmış Öfke	İlkokul Mezunu	94	130,41	3	19,107	,000	4-2 4-3
		Ortaokul Mezunu	46	89,85				
		Lise Mezunu	60	105,37				
	İçe Vurulan Öfke	Lisans Mezunu	36	145,90	3	7,142	,068	Yok
		İlkokul Mezunu	94	111,93				
		Ortaokul Mezunu	46	127,77				
		Lise Mezunu	60	132,88				
	Öfke Toplam	Lisans Mezunu	36	99,85	3	1,030	,794	Yok
		İlkokul Mezunu	94	115,59				
		Ortaokul Mezunu	46	113,65				
		Lise Mezunu	60	125,14				
	Anne Eğitim Durumu	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Lisans Mezunu	36	121,22	4	2,883	,578
Okur Yazar Değil			17	109,00				
Okur Yazar			25	126,74				
İlkokul Mezunu			119	117,07				
Ortaokul Mezunu			34	107,71				
İçe Vurulan Öfke		Lise Mezunu	41	130,51	4	2,595	,628	Yok
		Okur Yazar Değil	17	98,68				
		Okur Yazar	25	107,48				
		İlkokul Mezunu	119	122,68				
		Ortaokul Mezunu	34	120,28				
Öfke Toplam		Lise Mezunu	41	119,83	4	6,141	,189	Yok
		Okur Yazar Değil	17	82,12				
	Okur Yazar	25	129,46					
	İlkokul Mezunu	119	121,73					
	Ortaokul Mezunu	34	112,59					
		Lise Mezunu	41	122,43				

\*p<.05



Tablo 73. Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Spor Branşı ve En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenine Göre Sürekli Öfke ve Dışa Vurulan Öfke Tarzı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

			n	Ort.	Ss	Sd	t	p-Değeri
Aktif Olarak Spor Yapma	Sürekli Öfke	Spor Yapıyor	179	20,6648	5,98401	234	0,911	.363
		Spor Yapmıyor	57	19,8596	5,22507			
	Dışa Vurulan Öfke	Spor Yapıyor	179	15,2961	3,75163	234	-0,154	.878
		Spor Yapmıyor	57	15,3860	4,10468			
Spor Branşı	Sürekli Öfke	Bireysel Sporlar	73	21,5068	6,19615	177	1,569	.118
		Takım Sporları	106	20,0849	5,79181			
	Dışa Vurulan Öfke	Bireysel Sporlar	73	15,6164	3,46262	177	0,948	.345
		Takım Sporları	106	15,0755	3,93930			
Katıldığı Şampiyona	Sürekli Öfke	Ulusal Şampiyona	156	20,7885	6,21757	177	,719	,473
		Uluslararası Şampiyona	23	19,8261	4,06372			
	Dışa Vurulan Öfke	Ulusal Şampiyona	156	15,3526	3,85178	177	,523	,601
		Uluslararası Şampiyona	23	14,9130	3,02885			

\*p<.05

Tablo 74. Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma, Spor Branşları ve En Üst Düzeyde Katıldıkları Şampiyona Değişkenlerine Göre Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Öfke Toplam Puanına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Aktif Olarak Spor Yapılma	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Evet	179	122,62	21948,50	4364,500	-1,647	,100
		Hayır	57	105,57	6017,50			
	İçerilen Öfke	Evet	179	114,85	20557,50	4447,500	-1,464	,143
		Hayır	57	129,97	7408,50			
	Öfke Toplam	Evet	179	118,96	21294,50	5018,500	-,185	,853
		Hayır	57	117,04	6671,50			
Spor Branşları	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Bireysel Spor	73	94,41	6892,00	3547,000	-,948	,343
		Takım Sporları	106	86,96	9218,00			
	İçerilen Öfke	Bireysel Spor	73	87,38	6378,50	3677,500	-,565	,572
		Takım Sporları	106	91,81	9731,50			
	Öfke Toplam	Bireysel Spor	73	95,05	6938,50	3500,500	-1,083	,279
		Takım Sporları	106	86,52	9171,50			
Katıldığı Şampiyona	Kontrol Altına Alınmış Öfke	Ulusal Şampiyona	156	88,56	13816,00	1570,000	-,969	,333
		Uluslararası Şampiyona	23	99,74	2294,00			
	İçerilen Öfke	Ulusal Şampiyona	156	89,28	13927,50	1681,500	-,488	,626
		Uluslararası Şampiyona	23	94,89	2182,50			
	Öfke Toplam	Ulusal Şampiyona	156	89,94	14030,00	1784,000	-,043	,966
		Uluslararası Şampiyona	23	90,43	2080,00			

\*p<.05

Tablo 75'e bakıldığında problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0.47 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu(p<0.01), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0.36 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu(p<0.01), erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,28 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu(p<0.01), panik karar verme düzeyleri arasında 0,35 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu(p<0.01), karar vermede öz saygı düzeyleri arasında -0,38 oranında negatif

yönde orta düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kontrol altın alınmış öfke düzeyleri arasında -0.37 oranında orta düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,29 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), öfke toplam puanları arasında 0,26 oranında düşük düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ ).

Problem çözme alt boyutlarından kaçınan yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında 0.33 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında -0.32 oranında orta düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), erteleyici karar verme düzeyleri arasında -0,36 oranında negatif yönde orta düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında -0,34 oranında negatif yönde orta düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), karar vermede öz saygı düzeyleri arasında 0,29 oranında pozitif yönde düşük düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kontrol altın alınmış öfke düzeyleri arasında 0,33 oranında pozitif yönde orta düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,20 oranında negatif yönde düşük düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), öfke toplam puanları arasında -0,17 oranında negatif yönde düşük düzeyde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ ).

Problem çözme alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0.25 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0.31 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,23 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında -0,26 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), karar vermede öz saygı düzeyleri arasında 0,15 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.05$ ), kontrol altın alınmış öfke düzeyleri arasında 0,32 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,30 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), öfke toplam puanları arasında 0,26 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ ).

Problem çözme alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0.29 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel

olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0.32 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,23 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında 0,26 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), karar vermede öz saygı düzeyleri arasında -0,27 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kontrol altına alınmış öfke düzeyleri arasında -0,24 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,26 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), öfke toplam puanları arasında 0,18 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ ).

Problem çözme alt boyutlarından planlı yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0.30 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0.32 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,30 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında 0,31 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), karar vermede öz saygı düzeyleri arasında -0,37 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), kontrol altına alınmış öfke düzeyleri arasında -0,32 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,34 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), öfke toplam puanları arasında 0,19 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ ).

Problem çözme toplam düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0.065 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, kaçınan karar verme düzeyleri arasında -0.062 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, erteleyici karar verme düzeyleri arasında -0,051 istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, panik karar verme düzeyleri arasında -0,047 yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, karar vermede öz saygı düzeyleri arasında -0,045 yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, kontrol altın alınmış öfke düzeyleri arasında -0,091 yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, içte tutulan öfke düzeyleri arasında 0,11 yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öfke toplam puanları arasında 0,053 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sürekli öfke ve öfke ifade alt boyutlarından kontrol altına alınmış öfke yaklaşım düzeyleri ile problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım düzeyleri arasında -0.37 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan yaklaşım düzeyleri arasında 0.33 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında -0,32 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kendine güvenli yaklaşım düzeyleri arasında -0,24 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), planlı yaklaşım düzeyleri arasında -0.32 oranında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), problem çözme toplam puan düzeyleri arasında -0,09 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), dikkatli karar verme düzeyleri arasında 0,30 orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında -0,29 düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ). erteleyici karar verme düzeyleri arasında -0,30 orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında -0,42 orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ), karar verme öz saygı düzeyleri arasında 0,29 düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ).

İçte tutulan öfke yaklaşım düzeyleri ile problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım düzeyleri arasında 0.28 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan yaklaşım düzeyleri arasında -0.20 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında 0,31 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kendine güvenli yaklaşım düzeyleri arasında 0,26 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), planlı yaklaşım düzeyleri arasında 0.34 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), problem çözme toplam puan düzeyleri arasında 0,11 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0,21 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0,29 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ). erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,27 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında 0,42 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ) ve karar verme

öz saygı düzeyleri arasında -0,26 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ).

Öfke toplam yaklaşım düzeyleri ile problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım düzeyleri arasında 0.26 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan yaklaşım düzeyleri arasında -0.17 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında 0,26 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kendine güvenli yaklaşım düzeyleri arasında 0,18 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), planlı yaklaşım düzeyleri arasında 0.19 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), problem çözme toplam puan düzeyleri arasında 0,05 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), dikkatli karar verme düzeyleri arasında -0,14 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), kaçınan karar verme düzeyleri arasında 0,23 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ). erteleyici karar verme düzeyleri arasında 0,15 oranında düşük düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<0.01$ ), panik karar verme düzeyleri arasında 0,34 oranında orta düzeyde pozitif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ) ve karar verme öz saygı düzeyleri arasında -0,16 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.01$ ).

Tablo 75. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme, Karar Verme ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki Sperman Dağılımı

		Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	P.Ç. Toplam	Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme	Karar Vermede Özsaygı	Kontrol Altına Alınmış Öfke	İçte Tutulan Öfke	Öfke Toplam
Düşünen Yaklaşım	r														
	p	,236													
	N	236													
Kaçınan Yaklaşım	r	-,432**													
	p	,000													
	N	236	236												
Değerlendirici Yaklaşım	r	,440**	-,302**												
	p	,000	,000												
	N	236	236	236											
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	,657**	-,237**	,538**											
	p	,000	,000	,000											
	N	236	236	236	236										
Planlı Yaklaşım	r	,716**	-,325**	,441**	,562**										
	p	,000	,000	,000	,000										
	N	236	236	236	236	236									
Problem Çözme Toplam	r	,429**	,211**	,404**	,656**	,531**									
	p	,000	,001	,000	,000	,000									
	N	236	236	236	236	236	236								
Dikkatli Karar Verme	r	-,466**	,332**	-,248**	-,285**	-,295**	-,065								
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,322								
	N	236	236	236	236	236	236	236							

Tablo 75'in devamı

Kaçınan Karar Verme	r	,362**	-,323**	,312**	,315**	,321**	,062	-,289**						
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,341	,000						
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236				
Erteleyici Karar Verme	r	,283**	-,356**	,234**	,230**	,303**	-,051	-,162*	,598**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,435	,013	,000					
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236			
Panik Karar Verme	r	,349**	-,341**	,262**	,258**	,313**	-,047	-,305**	,582**	,617**				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,469	,000	,000	,000				
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236		
Karar Verme Özsaygı	r	-,384**	,287**	-,150*	-,268**	-,372**	-,045	,437**	-,398**	-,378**	-,429**			
	p	,000	,000	,021	,000	,000	,488	,000	,000	,000	,000			
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	
Kontrol Altına Alınmış Öfke	r	-,373**	,328**	-,318**	-,242**	-,324**	-,091	,296**	-,295**	-,302**	-,418**	,295**		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,165	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236
İçte Tutulan Öfke	r	,285**	-,201**	,306**	,259**	,337**	,109	-,210**	,294**	,270**	,418**	-,264**	-,373**	
	p	,000	,002	,000	,000	,000	,094	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236
Öfke Toplam	r	,258**	-,170**	,259**	,183**	,186**	,053	-,139*	,230**	,147*	,336**	-,162*	-,133*	,683**
	p	,000	,009	,000	,005	,004	,414	,032	,000	,024	,000	,013	,041	,000
	N	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236	236

\*\* p&lt;0.01 \*p&lt;0.05



Tablo 76'ya bakıldığında ise problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım düzeyleri ile karar verme toplam düzeyleri arasında -0.18 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu( $p<0.01$ ), dışa vurulan öfke düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, Sürekli öfke düzeyleri arasında 0,14 oranında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.05$ ).

Tablo 76. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme, Karar Verme ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Dağılımı

		Karar Verme Toplam	Dışa Vurulan Öfke	Sürekli Öfke
Aceleci Yaklaşım	r	-,182(**)	-,036	-,138(*)
	p	,005	,578	,034
	N	236	236	236

\*\*  $p<0.01$  \* $p<0.05$

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatürdeki problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke tarzları ile ilgili bulgularla desteklenmiştir. İncelenen literatürde problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve sürekli öfke tarzları ile ilgili araştırmayı birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır. Problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke tarzları konularında birbirinden bağımsız çalışmalara rastlanmış ve yapılan çalışma bu araştırmalardaki bulgularla desteklenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin geneline ait, problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Problem çözme envanteri alt boyutlarından ise; aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puanlarında düşük, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım puanlarında ise yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Pehlivan ve Konukman (2006) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri karşılaştırılmış. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerin aceleci yaklaşım alt boyutunda Ort.=28.31, düşünen yaklaşım alt boyutunda Ort.=10.06, kaçınan yaklaşım alt boyutunda Ort.=10.99, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda Ort.=6.62, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda Ort.=12.74, planlı yaklaşım alt boyutunda Ort.=9.00 ve Problem Çözme Envanteri toplamında Ort.=79,35 puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Pehlivan ve Konukman (2006)'ın düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamaları araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Fakat kaçınan yaklaşım, aceleci yaklaşım ve toplam puan ortalamalarıyla paralellik göstermemiştir. Ayrıca Çağlayan (2007) tarafından yapılan araştırmada, Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile problem Çözme becerileri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmada genel olarak beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde çıkmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik gösterdiği söylenebilir. Kösterelloğlu (2007), "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde çıkararak çalışmamızla paralellik göstermediği, fakat düşünen yaklaşım,

değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeyde çıkararak çalışmamızla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Problem çözme becerilerinin demografik değişkenlerden medeni durum ele alındığında bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre aceleci yaklaşım düzeyleri düşük bulunmuştur. Ayrıca bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre aceleci yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre düzenli bir yaşam şekline sahip olmaları, belli konuları tartışıp aile bireyleriyle beraber hareket edip doğru çözüm yolunun bulunduğu bir ortamının olması, özgüvenlerinin olumlu yönde etkilemesi olası sebepler arasında sayılabilir.

Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Tavlı (2009) çalışmasında lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını bulmuştur. Bozkulak (2010) da yaptığı çalışmasında aynı şekilde problem çözme becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) çalışmalarında problem çözme becerilerinin medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre; 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre değerlendirici yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte daha eski olan öğretmenlere göre daha idealist yapıda olmaları karşılaştıkları problemlere karşı planlı ve programlı yaklaştıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Tunca' nın (2004) meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlayan çalışmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözümedeki yaratıcılık puanları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışma ise yaptığımız çalışmayla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda tecrübe önemli bir yer tutmaktadır. Bu sonuca göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgi birikimlerini, motivasyonlarını, işlerinden hoşnut olma düzeylerinin yüksek olmasından dolayı bu sonuç ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamızda ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda; Kösterelloğlu' nun (2007) yaptığı araştırmada yöneticilerin problem çözme becerileri yöneticilik kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre okul öncesi

öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Karaca ve ark.(2013) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmamız bulgularıyla benzer şekilde problem çözme becerisinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırmamızla paralellik göstermezken, Çetin (2011) tarafından yapılan araştırmada, 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, 26 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu sonucuyla çalışmamızla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin ilçede yaşayan öğretmenlere göre düşünen yaklaşım düzeyleri, ilçe ve şehirde yaşayan öğretmenlere göre değerlendirici ve planlı yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Şehirde yaşayan öğretmenlerin ilçede yaşayan öğretmenlere göre kaçınan yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Büyük şehir demek, büyük olanaklar, sosyal yaşantı zenginliği, daha fazla faaliyet alanı, daha fazla iş imkânı ve daha fazla problem demektir. Bu yoğun tempoda büyük şehirlerde yaşayan insanların daha fazla deneyim kazanması söz konusudur. Buna göre, büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin diğer yerleşim birimlerinde yaşayan öğretmenlere göre çevresel ve kültürel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Türkçapar' ın (2007) yapmış olduğu çalışmada; Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile aylık gelir düzeyleri, sosyal çevre ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Topal (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Haftada girmiş olduğu ders saati değişkenine göre 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin, 19-22 saat ile 23-26 saat derse giren öğretmenlere göre düşünen yaklaşım düzeyleri yüksek çıkarken, bu durum kaçınan yaklaşım düzeyleri açısından da paralellik göstermiş ve yüksek çıkmıştır. Buna göre, haftada daha fazla derse giren öğretmenlerin problem çözme tutumlarının daha az derse giren öğretmenlere göre daha düşünerek hareket ettiği söylenebilir. Karşılaştıkları problem çözümü konusunda sahip oldukları deneyim ve tecrübeden dolayı kaçınan olmadıkları sonucuna varılabilir.

Bu farklılık sonucunda; lisede görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerine göre aceleci yaklaşım düzeyleri yüksektir. Lise

öğretmenlerinin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için aceleci davrandığı bununda nedeni lise öğrencilerin büyük ve ergen olmaları nedeniyle olayın büyümemesini engellemek istemeleri söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Arslan (2001) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi adlı çalışmasında Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkeninin, değerlendirici kendine güvenli yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur. Güçlü (2003) lise müdürlerinin problem çözme becerileri adlı çalışmasında Özel liselerde görevli müdürler, resmi lise müdürlerine göre, problem çözme yeteneklerine daha fazla güvenmektedirler. Bu çalışmaların yapılan çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Fakat, Sesli, S. (2013) yapmış olduğu araştırmada ele alınan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ceylan ve ark.(2012) ve Özgül (2009) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmamızla benzer şekilde problem çözme becerisinin okul türüne göre tamamıyla farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların ise yapılan çalışmayla paralellik göstermediği söylenebilir.

Baba mesleği değişkenine göre baba mesleği işçi olan öğretmenlerin, baba mesleği memur, esnaf ve emekli olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba mesleği serbest meslek olan öğretmenlerin ise baba mesleği esnaf ve emekli olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba mesleği işçi olan öğretmenlerin baba mesleği memur, emekli ve serbest meslek olanlara göre planlı yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba mesleği memur olan öğretmenlerin, baba mesleği emekli olanlara göre planlı yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba mesleği serbest meslek olan öğretmenlerin, baba mesleği esnaf ve memur olanlara göre problem çözme toplam puan düzeyleri düşük çıkarken, baba mesleği işçi olan öğretmenlerin, baba mesleği memur ve emekli olanlara göre problem çözme toplam puan düzeyleri düşük çıkmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Çağlayan ve ark.(2008), spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler bakımından incelediği çalışmada, Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarından baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yapılan çalışmayla paralellik göstermediğini söyleyebiliriz.

Baba eğitim durumu değişkenine göre babası ortaokul mezunu olan öğretmenlerin lise ve lisans mezunu olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Babası ortaokul mezunu olan öğretmenlerin lise ve lisans mezunu olanlara göre problem çözme toplam puanları düşük çıkmıştır. Buna göre baba eğitim durumu, öğretmenlerin geçmiş yaşantısında önemli rol oynamaktadır. Babanın problemlere karşı sergilediği yaklaşım tarzı bugün öğretmenin kendine güvenli yaklaşım tarzı ve problem çözme açısından önemli bir rol olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Güzel (2004), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, problem çözme becerilerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Polat (2008)'in araştırmasında baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Topal (2011) çalışmasında baba eğitim durumuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Hamarta (2007) ve Altay (2011) tarafından yapılan çalışmalarda yine bu araştırmayla paralellik göstermemektedir. Diğer taraftan, Çağlayan ve ark.(2008) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının baba eğitim durumu düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmesi ise yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin karar vermede öz saygı puan ortalamaları (Ort.=9.57) düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarında dikkatli (Ort.=9,26) puan ortalaması ortanın üstü hatta yüksek puana sahip oldukları, kaçınan (Ort.=4.26), erteleyici (Ort.=3.89) ve panik (Ort.=3.32) puan ortalamalarının düşük puana sahip oldukları söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatle değerlendirdikleri söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin kararları başkalarına bırakma eğilimi, kararları erteleme ve karar durumu ile karşı karşıya kaldığında panikleme durumunda ise yeterli derecede kendilerine güveni olmadığı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Çetin'nin (2009) yapmış olduğu çalışmaya göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel olarak karar vermede öz saygı puan ortalamalarının yüksek olduğu, öğrencilerin karar verme stilleri alt boyutlarından; dikkatli karar verme stilini yüksek, kaçınma karar verme stilini düşük, erteleyici karar verme stilini orta seviyede kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre Karar verme öz saygı ve karar verme alt boyutlarından dikkatli karar verme düzeyiyle paralellik gösterirken, diğer düzeylerde paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dikkatli karar verme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunu da geleneksel Türk aile yapısında, erkek çocuklara sorumlulukların, kızlara göre daha erken verilmesi, gelişim süreçleri buna sebep olabilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Dinçer (2013) yapmış olduğu çalışma bulgularına göre, cinsiyet değişkeni ile karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Diğer yandan kadın yöneticilerin, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme boyutlarının daha belirgin olduğunu izlenmiştir. Can (2009)'da üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi adlı çalışmasında; Araştırma bulgularına göre; karar vermede özsaygı, dikkatli, kaçınan ve erteleyici karar verme stili düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak öğrencilerin panik karar verme stili düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermesi yapılan çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sinangil (1993), yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre karar verme stillerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Güçray (2001), yapmış olduğu araştırmada, dikkatli karar verme stili ve seçicilikte ise cinsiyetler arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Buna göre yapılan çalışmayla paralellik göstermediği sonucuna varılabilir. Ayrıca Taşdelen (2002), Kesici (2002), Köse (2002), Avşaroğlu (2007) eğitim seviyesi yükseldikçe karar verme stili alt boyutları birleşenlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre evli olan öğretmenlerin karar verme ölçeği toplam puan ortalamaları bekar olan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre kaçınan karar verme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Buna göre evli öğretmenlerin vereceği kararlar ailesini de etkilediğinden dolayı risk almayıp daha kaçınan cevap vermeyi yeğledikleri söylenebilir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada, Uzunoğlu (2008) yapmış olduğu Türk futbol hakemlerinin karar verme stillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi isimli çalışmasında futbol hakemlerinin medeni durumları ile kaçınan puan ortalamaları ele alındığında, evli hakemlerin puan ortalamalarının, bekar hakemlerin puan ortalamalarından düşük olduğu bulgusuna varmıştır. Gacar'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada, medeni hal değişkenlerine göre karar verme stilleri ölçeği puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, karar verme stilleri alt boyutlarının medeni hal değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı saptanmıştır ( $p < 0.05$ )

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu olan öğretmenlerin karar verme ölçeği toplam puan ortalamaları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Özcan (1999) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim seviyelerine göre karar verme stilleri arasında önemli bir farklılaşma tespit edememiştir. Sanders (2008) de çalışmasının sonucunda karar verme stillerinin kişilerin eğitim seviyesine göre önemli ölçüde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yiğit (2005)'in yaptığı bir çalışmada, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin karar verirken, orta ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerden daha çok mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları belirtilmiştir. Kao (2005) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasının sonuçlarında yöneticilerin rasyonel, bağımlı, kaçınma ve kendiliğinden-anlık karar verme stili ortalamalarının yöneticilerin eğitim seviyelerine göre önemli ölçüde farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre erteleyici karar verme stili yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçede geçiren öğretmenlerin büyükşehirde yaşamlarını geçiren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca panik karar verme stili yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçede geçiren öğretmenlerin büyükşehirde yaşamlarını geçiren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Buna da yaşamının büyük bir bölümünü büyükşehirde geçiren öğretmenlerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere daha çok katılması, almış olduğu eğitim imkanları, yaşamsal tecrübelerinin çokluğu ile açıklayabiliriz.

Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına baktığımızda, Avşaroğlu (2007) "yerleşim yerleri ile karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur" yargısı bizim yaptığımız çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Diğer taraftan Çetin (2009), "öğrencilerin karar vermede öz-saygı ile yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır" yargıları bizim araştırma bulgularımızla paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre 23-26 saat derse giren öğretmenlerin karar verme öz saygı düzeyleri 19-22 ve 27 ve üzeri derse giren öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Karar verme toplamda hafta da 19-22 saat derse giren öğretmenlerin 27 ve üzeri derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre kaçınan karar verme de haftada 19-22 saat arası derse giren öğretmenlerin 23-26 saat ve 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Hafta da 19-22 saat arası derse giren öğretmenlerin 23-26 saat ve 27 ve üzeri derse giren öğretmenlere göre panik karar verme



düzeyi yüksek çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin panik karar verme düzeyine göre, 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin 0-18 saat derse giren öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Buna göre ders saati fazlılığı öğretmende kendine güveni artırmakta ve aldığı kararlarda emin adımlar atmasına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin anne ve baba mesleği değişkenlerine göre baba mesleği işçi olanlar baba mesleği memur, esnaf ve emekli olanlara göre karar vermede öz saygı düzeyleri düşük çıkarken, baba mesleği çiftçi olanların baba mesleği memur, esnaf ve emekli olanlara göre karar verme öz saygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba meslek düzeyi işçi olan öğretmenlerin memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanlara göre ve baba meslek düzeyi çiftçi olan öğretmenlerin memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanlara göre yüksek çıkmıştır. Karar verme toplam puanına göre anne mesleği çalışmıyor olan öğretmenlerin çalışıyor olanlara göre yüksek çıkmıştır.

Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına baktığımızda paralellik gösteren, Bağlılık (2010) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendine saygı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Baba mesleği değişkenine göre farklılığı test edilmiştir.

Öğretmenlerin baba eğitim durumu değişkenine göre, babası ortaokul mezunu olan öğretmenlerin, lise mezunu olanlara göre karar vermede öz saygı düzeyi düşük çıkmıştır. Eğitim kişinin kendine olan güvenini artırmaktadır bu nedenle eğitim yükseldikçe öz saygı düzeyi de yükselmektedir denilebilir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada, Tiryaki (1998) Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Eğitim Bölümü ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümünde örgenim gören 604 öğrencinin karar verme stratejilerini incelemiştir. Anne-baba eğitim düzeyleri ve karar verme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmamıza benzerlik gösteren çalışmada ise Güçray (1998), bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisini araştırmış. Baba eğitim düzeyine göre ise karar verme tepki stili puanlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin geneline ait öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarından sürekli öfke puan ortalaması(Ort.=20.47) orta seviye olduğu, kontrol altına alınmış öfke puan ortalaması(Ort.=21.66) orta seviyede olduğu, dışa vurulan öfke puan ortalaması(Ort.=15.31) düşük denilebilecek oranda olması münasebetiyle öğretmenlerin öfkelerini kolayca ifade edemediklerini ve içe vurulan öfke puan ortalaması(Ort.=14.97) orta seviyede olması nedeniyle öfkelerini bastırıldığı söylenebilir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada ise Koçak (2008) yılında yapmış olduğu araştırmada; öğrencilerin ölçeklerden sırasıyla Sürekli öfke ölçeği için 25.32 (Ss = 6.56), Öfke içe alt ölçeği için 16.72 (Ss = 4.12), Öfke dışı alt ölçeği için 15.84 (Ss = 4.78), Öfke kontrolü alt ölçeği için 19.80 (Ss = 5.07) puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayna'nın (2013) yapmış olduğu Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyine Göre Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi adlı çalışmaya göre Sürekli Öfke Alt Ölçeğinden aldıkları puan aritmetik ortalamalarına bakıldığında yüksek olması nedeniyle paralellik göstermediği söylenebilir. Koçak (2008) yılında yapmış olduğu araştırmada; öğrencilerin ölçeklerden sırasıyla Sürekli öfke ölçeği için 25.32 (Ss = 6.56), Öfke içe alt ölçeği için 16.72 (Ss = 4.12), Öfke dışı alt ölçeği için 15.84 (Ss = 4.78), Öfke kontrolü alt ölçeği için 19.80 (Ss = 5.07) puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 1-5 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre sürekli öfke düzeyleri yüksektir. öğretmenlerin mesleki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olanların, 1-5,11-15 ve 16-20 yıl arasında olanlara göre öfke toplam puan ortalamaları yüksektir. İlk yılların vermiş olduğu enerji ve iyi öğretmen olma isteği ve son yılların vermiş olduğu tükenmişlik bu durumu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada Akmaz' ın (2009) yapmış olduğu çalışmaya göre eğitim yöneticilerin Sürekli Öfke - Öfke ifade tarzının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Bu sonuçlara göre yöneticilerin hizmet yılı Sürekli Öfke - Öfke Tarz davranışlarına anlamlı bir şekilde etki etmediği bulunmuştur. Türker (2010) yılında yapmış olduğu araştırmada; Görev süresi farklı olan öğretmenlerin sürekli öfke boyutu açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ( $p>0.01$ ).

Öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre haftada 0-18 saat arasında derse giren öğretmenlerin haftada 19-22 saat arası derse giren öğretmenlere göre sürekli öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır. Derse yoğun giren bir öğretmenin öğrencilerle olan daha sık iletişimi onları daha iyi anlamasına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin şehir ve ilçede yaşamlarını geçiren öğretmenlere göre kontrol altına alınmış öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır. Yaşamlarının büyük çoğunluğunu büyükşehirde geçiren öğretmenlerin yaşamlarını büyük bir bölümünü şehir ve ilçede geçiren öğretmenlere göre içe vurulan öfke düzeyleri düşük çıkmıştır. Her türlü

avantajın lehine olduğu büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin kültürel, sosyal ve iletişim yönlerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin baba eğitim değişkenine göre baba eğitim durumu lisans mezunu olanların ortaokul, ilkokul ve lise mezunu olanlara göre kontrol altına alınmış öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin baba mesleği değişkenine göre baba mesleği işçi olanların memur, esnaf ve serbest meslek olanlara göre içe vurulan öfke düzeyleri yüksek çıkarken, baba mesleği memur olanların ise baba mesleği serbest meslek olanlara göre içe vurulan öfke düzeyi düşük çıkmıştır. Mesleğin eğitimle doğrudan ilişkisi olması münasebetiyle eğitim düzeyi mesleği etkilemekte meslek düzeyi arttıkça eğitim düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim düzeyi arttıkça öfke düzeyleri azalmakta olduğu söylenebilir.

Çalışmamızla benzerlik gösteren çalışmalara baktığımızda; Thomas (1974), yapmış olduğu araştırmada eğitim seviyesi yükseldikçe hem kadınlarda, hem de erkeklerde öfke kontrolünün arttığını, eğitim seviyesi düştükçe öfkenin belirtilerle ifade edilmesinin arttığını saptamıştır (Akt. Yıldız, M. 2008). Benzer bir şekilde Özer (1994), lise ve üniversite öğrencilerinin öfke kontrol ve denetiminin, eğitim düzeyi daha düşük olanlara göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Özkamalı (2005), ilk ve ortaokul mezunlarının lise ve üniversite mezunlarına göre sürekli öfke düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Akt. Yıldız M., 2008).

Problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme, karar vermede öz saygı, kontrol altına alınmış öfke, kaçınan karar verme ve panik karar verme düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve pozitif yönde ilişki varken erteleyici karar verme, içte tutulan öfke ve öfke toplam düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.001$ ).

Problem çözme alt boyutlarından kaçınan yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme, kontrol altına alınmış öfke, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve pozitif yönde ilişki varken karar vermede özsaygı, içte tutulan öfke ve öfke toplam düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.001$ ).

Problem çözme alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım düzeyleri ile kaçınan karar verme, kontrol altına alınmış öfke, içte tutulan öfke ve öfke toplam düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki varken karar vermede özsaygı, dikkatli karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme düzeyleri arasında ise düşük düzeyde pozitif ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.001$ ).

Problem çözme alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme, karar vermede öz saygı ve kontrol altına alınmış öfke düzeyleri arasında

düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki varken, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme, içte tutulan öfke ve öfke toplam düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.001$ ).

Problem çözme alt boyutlarından planlı yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme, karar vermede öz saygı, kontrol altına alınmış öfke ve içte tutulan öfke düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve pozitif yönde bir ilişki varken, öfke toplam düzeyleri arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır( $p<0.01$ )

Problem çözme toplam düzeyleri ile dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme, karar vermede öz saygı, kontrol altın alınmış öfke, içte tutulan öfke ve öfke toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sürekli öfke ve öfke ifade alt boyutlarından kontrol altına alınmış öfke yaklaşım düzeyleri ile problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım dikkatli karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve pozitif yönde bir ilişki varken, kaçınan karar verme, karar vermede öz saygı ve problem çözme toplam düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.01$ ).

Sürekli öfke ve öfke ifade alt boyutlarından içte tutulan öfke yaklaşım düzeyleri ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, problem çözme toplam, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve karar vermede öz saygı düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif ve pozitif yönde bir ilişki varken, panik karar verme, problem çözme alt boyutlarından planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur( $p<0.01$ )

Öfke toplam yaklaşım düzeyleri ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme toplam, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, karar vermede öz saygı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif yönde bir ilişki varken panik karar verme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur( $p<0.01$ ).

Problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım düzeyleri ile karar verme toplam ve sürekli öfke düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, dışa vurulan öfke düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yıkılmaz' ın (2001) yapmış olduğu, eğitim fakülteleri yöneticilerinin yönetsel karar verme/sorun çözme yeterliliği konulu araştırma eğitim fakültelerinde çalışmakta bulunan akademik yöneticilerin yönetimle ilgili karar verme/sorun çözme sürecindeki yeterliklerini test ederek erişilen araştırma bulgularını alana yönelik fonksiyonel olarak değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla: Eğitim fakültelerinin karar verme/sorun çözme sürecinin aşamaları olan: 1) sorunu duyma, 2) sorunu tanıma, 3) çözüm arama, 4) kararlaştırma, 5) kararı uygulama, 6) değerlendirme boyutlarında yer alan davranışları ne derece yerine getirebildikleri sorusuna hem yöneticilerin hem de öğretim elemanlarının algılama dereceleri ve algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Araştırmada öğretim elemanları ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2006) tarafından yapılan araştırmada 11 kişi ve üzerinde çalışana sahip yöneticilerin diğerlerine göre daha yüksek problem çözme ve karar verme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Personel sayısının fazla olduğu örgütlerde yöneticilik yapmanın diğerlerine göre dezavantajlarının yanında avantajlarının da olduğu söylenebilir. Kendisine bağlı olarak az sayıda personeli olan bir yönetici daha az sorunla karşılaşabilirken, problem çözme becerisini geliştirme şansından da yoksun kalabilmektedir. Büyük kurumlarda yöneticilik yapanların karşılaştıkları sorunların çeşitliliği ve verdikleri kararların daha çok kişiyi etkileyecek olmasının, bu becerilerin gelişmesine olanak sağlayacağı düşünülebilir. Bu nedenle yöneticilerin, kendilerine bağlı olarak çalışan personel sayısına göre problem çözme ve karar verme becerilerinde farklılık olduğu düşünülmektedir.

Deniz (2004) üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada Melbourne karar verme ölçeği I-II'nin uyarılama çalışmasını yapmıştır. İkinci aşamada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, karar vermede özsaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, problem çözme becerileri açısından öğrencilerin kendilerini yetersiz algılamalarını yansıtan problem çözme envanteri alt ölçek ve toplam puanlarıyla anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler karar verme sürecinde kendilerine güven duydukça, problemin çözümünde de kendine güvenli yaklaşım sergilediklerini saptamıştır.

Arın (2006) tarafından yapılan araştırma, okul örgütlerindeki yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ile karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve aralarındaki ilişki düzeyinin ne olduğu sorusuna cevap aramakta ve

okul örgütlerinin değişim ve gelişimini sağlayacak kişi olarak okul yöneticilerinin liderlik, karar verme ve problem çözme ile ilgili davranışlarının gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

## 6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırma; Konya ilinde Milli Eğitim bakanlığında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin, problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve sürekli öfke düzeylerini tespit ederek kişisel özelliklere göre bunların farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır;

a. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeylerinde;

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir (Envanterden alınabilecek en düşük değer 32, en yüksek değer 192 olması dolayısıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerin problem çözme toplam puanı 101,7034 olarak bulunmuştur).

2- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeylerinde; cinsiyet değişkenine, yaş değişkenine, medeni durum değişkenine, eğitim durumu değişkenine, meslekteki hizmet yılı değişkenine, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine, haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine, görev yaptıkları eğitim kurumu değişkenine, baba meslek değişkenine, anne mesleği değişkenine, baba eğitim durumu değişkenine, anne eğitim durumu değişkenine, aktif olarak spor yapıp yapmama değişkenine, aktif olarak spor yapan öğretmenlerin yaptıkları spor branşı değişkenine ve aktif olarak spor yapanların en üst düzeyde katıldıkları şampiyona değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3- Medeni durum değişkenine göre; bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre aceleci yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır,

4- Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre; 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-5 yıl arasında olanlara göre değerlendirici yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır,

5- Yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre; büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin ilçede yaşayan öğretmenlere göre düşünen yaklaşım düzeyi

yüksek çıkmıştır ve Şehirde yaşayanlar öğretmenlerin büyükşehirde ve ilçede yaşayanlara göre kaçınan yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin ilçe ve şehirde yaşayan öğretmenlere göre değerlendirici yaklaşım düzeyleri yüksektir. Büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin ilçe ve şehirde yaşayan öğretmenlere göre planlı yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır,

6- Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati değişkenine göre; 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin, 19-22 saat ile 23-26 saat derse girenlere göre düşünen yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca, 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin, 0-18 saat, 19-27 saat ve 23-26 saat derse girenlere göre kaçınan yaklaşım düzeyleri düşük çıkarmıştır. Bununla birlikte, 0-18 saat derse giren öğretmenlerin 23-26 saat derse girenlere göre kaçınan yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır,

7- Baba meslek düzeyi değişkenine göre; baba mesleği memur olanların, işçi, esnaf olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Baba mesleği işçi olanların, emekli, işçi, esnaf ve serbest meslek olanlardan yüksek çıkmıştır. Ayrıca, baba mesleği emekli olanların serbest meslek sahibi olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Baba mesleği memur olanların, işçi ve serbest meslek olanlardan daha yüksektir. Emekli olanların, işçi olanlardan ve esnaf olanların, serbest meslek sahibi olanlara göre planlı yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Baba mesleği memur olanların, işçi ve serbest meslek olanlardan, baba mesleği emekli olanların, işçi olanlardan ve baba mesleği esnaf olanların serbest meslek sahibi olanlara göre planlı yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır,

8- Baba eğitim durumu değişkenine göre; babası ortaokul mezunu olan öğretmenlerin lise ve lisans mezunu olanlara göre kendine güvenli yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğretmenlerin lise ve lisans mezunu olanlara göre problem çözme toplam puanları düşük çıkmıştır,

9- Aktif olarak spor yapan öğretmenlerin en üst düzeyde katıldığı şampiyona değişkenine göre; ulusal şampiyonaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım düzeyleri yüksek çıkmıştır,

b. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme öz saygı düzeylerinde;

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir(ölçekten alınabilecek en düşük değer 0, en yüksek değer 12 olması dolayısıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerin karar vermede öz saygı toplam puanı 9,57 olarak bulunmuştur).

2- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar vermede öz saygı düzeylerinde; cinsiyet değişkenine, yaş değişkenine, medeni durum değişkenine, eğitim durumu değişkenine, meslekteki hizmet yılı değişkenine, yaşamlarının büyük bir kısmının geçtiği yerleşim yeri değişkenine, görev yaptıkları eğitim kurumu değişkenine, anne mesleği



değişkenine, anne eğitim durumu değişkenine, aktif olarak spor yapıp yapmama değişkenine, aktif olarak spor yapma düzeyi değişkenine ve aktif olarak spor yapanların en üst düzeyde katıldıkları şampiyona değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3- Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati değişkenine göre; 23-26 saat derse giren öğretmenlerin karar verme öz saygı düzeyleri 19-22 ve 27 ve üzeri derse giren öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

4- Baba Meslek Değişkenine göre; Baba meslek düzeyi işçi olanlar, baba meslek düzeyi memur, esnaf ve emekli olanlara göre, karar verme öz saygı düzeyleri düşük çıkarken, baba mesleği çiftçi olanların memur, esnaf ve emekli olanlara göre karar verme öz saygı düzeyleri düşük çıkmıştır.

5- Baba eğitim düzeyi değişkenine göre; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğretmenlerin, lise mezunu olanlara göre karar verme öz saygı düzeyi düşük çıkmıştır.

c.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Karar Verme Stillerine Göre;

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar verme düzeyleri dikkatli yüksek (ölçekten alınabilecek en küçük değer 0 en yüksek değer 12 olması dolayısıyla, yapılan çalışmada ise öğretmenlerin dikkatli puan ortalamalarının 9,26 olarak bulunması), bunun yanı sıra kaçınan (ölçekten alınabilecek en küçük değer 0 en yüksek değer ise 12 olması münasebetiyle yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kaçınan puan ortalamalarının 4,2614 olarak bulunması), erteleyici(ölçekten alınabilecek en küçük değer 0 en yüksek değer ise 10 olması münasebetiyle yapılan çalışmada ise öğretmenlerin erteleyici puan ortalamalarının 3,89 olarak bulunması) ve panik (ölçekten alınabilecek en küçük değer 0 en yüksek değer ise 10 olması münasebetiyle yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kaçınan puan ortalamalarının 3,3263 olarak bulunması) karar verme stillerinde ise düşük puana sahip oldukları söylenebilir.

2- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin karar verme stillerinde; cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, medeni durum değişkeni, eğitim durumu değişkeni, meslekteki hizmet yılı değişkeni, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkeni, haftada girmiş oldukları ders saati değişkeni, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumu değişkeni, baba meslek değişkeni, anne meslek değişkeni, baba eğitim durumu değişkeni, anne eğitim durumu değişkeni, aktif olarak spor yapma değişkeni, yaptıkları spor branşı değişkeni, en üst düzeyde katıldığı şampiyona değişkeni göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dikkatli karar verme düzeyleri yüksek çıkmıştır,

4- Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre; evli olan öğretmenlerin karar verme ölçeği toplam puan ortalamaları bekar olan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır,

5- Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre; lisans mezunu olan öğretmenlerin karar verme ölçeği toplam puan ortalamaları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır,

6- Yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre; Erteleyici karar verme stili, yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçede geçiren öğretmenlerin büyükşehir de geçiren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca, panik karar verme düzeyi yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçede geçiren öğretmenlerin büyükşehir de geçiren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır,

7- Haftada Girmiş Oldukları Ders Saati değişkenine göre; Karar verme toplamda, haftada 19-22 saat derse giren öğretmenlerin 27 ve üzeri derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Kaçınan karar verme düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre haftada 19-22 saat arası derse giren öğretmenlerin, 23-26 saat ve 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, kaçınan karar verme düzeyi, öğretmenlerin haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre haftada 19-22 saat arası derse giren öğretmenlerin 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin panik karar verme düzeyine göre ise, 27 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin 0-18 saat derse giren öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır,

8- Öğretmenlerin çalışmış oldukları eğitim kurumu değişkenine göre; Kaçınan Karar verme düzeyi, liseye giren öğretmenlerin ortaokulda derse giren öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır,

9- Baba meslek değişkenine göre; baba meslek düzeyi işçi olan öğretmenlerin memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanlara göre ve baba meslek düzeyi çiftçi olan öğretmenlerin memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanlara göre yüksek çıkmıştır,

10- Anne meslek değişkenine göre; Karar verme toplam puanına göre anne mesleği çalışmıyor olan öğretmenlerin çalışıyor olanlara göre yüksek çıkmıştır,

e. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelendiğinde;

1- Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke tarz alt boyutlarından sürekli öfke puan ortalaması Ort.=20.47 ile ( Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan 40 olması münasebetiyle ) öfke düzeyinin orta seviyede olduğu, kontrol altına alınmış öfke puan ortalamasının Ort.=21.66 (Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 32 olması münasebetiyle) ile orta seviyede öfkeyi kontrol ettikleri, dışa vurulan öfke puan ortalaması Ort.=15.31 (Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 en

yüksek puan 32 olması münasebetiyle ile öğretmenlerin öfkelerini kolayca ifade edemedikleri ve içe vuran öfke ortalama puanları ile de Ort.=14.97 orta seviyede öfkelerini bastırdıkları söylenebilir.

2- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine, medeni durumu değişkenine, eğitim durumu değişkenine, meslekteki hizmet yılı değişkenine, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine, haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine, çalıştıkları eğitim kurumu değişkenine, baba meslek değişkenine, anne meslek değişkenine, baba eğitim durumu değişkenine, anne eğitim durumu değişkenine, aktif olarak spor yapıp yapmama değişkenine, spor yapan öğretmenlerin yaptıkları spor branşı değişkenine ve spor yapan öğretmenlerin en üst düzeyde katıldığı şampiyona değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3- Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre; 6-10 yıl arasında olanların, 1-5 ve 11-15 yıl arasında olanlara göre sürekli öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır. Mesleki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olanların, 1-5 yıl,11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olanlara göre öfke toplam puan ortalamaları yüksek çıkmıştır,

4- Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine göre; şehir ve ilçede yaşamlarını geçiren öğretmenlere göre kontrol altına alınmış öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır. Büyükşehirde geçiren öğretmenlerin yaşamlarını büyük bir bölümünü şehir ve ilçede geçiren öğretmenlere göre içe vurulan öfke düzeyleri düşük çıkmıştır,

5- Haftada girmiş oldukları ders saati değişkenine göre; haftada 0-18 saat arasında derse giren öğretmenlerin haftada 19-22 saat arası derse giren öğretmenlere göre sürekli öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır,

6- Baba meslek değişkenine göre; baba mesleği işçi olanların memur, esnaf ve serbest meslek olanlara göre içe vurulan öfke düzeyleri yüksek çıkarken, baba mesleği memur olanların ise baba mesleği serbest meslek olanlara göre içe vurulan öfke düzeyi düşük çıkmıştır,

7- Baba eğitim durumu değişkenine göre; baba eğitim durumu lisans mezunu olanların ortaokul, ilkokul ve lise mezunu olanlara göre kontrol altına alınmış öfke düzeyleri yüksek çıkmıştır.

f. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme, Karar Verme ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki ilişki düzeylerine göre;

1- Problem çözme alt boyutlarından Düşünen yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri kaçınan karar verme düzeyleri erteleyici karar verme panik karar verme düzeyleri karar vermede öz saygı düzeyleri arasında, kontrol altın alınmış öfke düzeyleri

içte tutulan öfke düzeyleri öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2- Problem çözme alt boyutlarından Kaçınan yaklaşım düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri, kaçınan karar verme düzeyleri, erteleyici karar verme düzeyleri panik karar verme düzeyleri arasında, karar vermede öz saygı düzeyleri, kontrol altın alınmış öfke düzeyleri, içte tutulan öfke düzeyleri, öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

3- Problem çözme alt boyutlarından Değerlendirici yaklaşım düzeyleri, kaçınan karar verme düzeyleri, erteleyici karar verme düzeyleri, panik karar verme düzeyleri, karar vermede öz saygı düzeyleri, kontrol altın alınmış öfke, içte tutulan öfke düzeyleri, öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

4- Problem çözme alt boyutlarından Kendine güvenli yaklaşım düzeyleri, kaçınan karar verme düzeyleri, erteleyici karar verme, panik karar verme düzeyleri, karar vermede öz saygı düzeyleri, kontrol altın alınmış öfke düzeyleri, içte tutulan öfke düzeyleri, öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

5- Problem çözme alt boyutlarından Planlı yaklaşım düzeyleri, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme düzeyleri, panik karar verme düzeyleri, karar vermede öz saygı düzeyleri, kontrol altın alınmış öfke düzeyleri, içte tutulan öfke düzeyleri, öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

6- Problem çözme toplam düzeyleri ile dikkatli karar verme düzeyleri, kaçınan karar verme düzeyleri, erteleyici karar verme düzeyleri, panik karar verme düzeyleri, karar vermede öz saygı düzeyleri, kontrol altın alınmış öfke, içte tutulan öfke düzeyleri, öfke toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

7- Problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım düzeyleri ile karar verme toplam düzeyleri arasında, Sürekli öfke düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

8- Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarından kontrol altına alınmış öfke yaklaşım düzeyleri ile problem çözme alt boyutlarından düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım dikkatli karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme, kaçınan karar verme, karar vermede öz saygı ve problem çözme toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

9- Sürekli öfke ve öfke ifade alt boyutlarından içte tutulan öfke yaklaşım düzeyleri ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, problem çözme toplam, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, karar vermede

öz saygı, panik karar verme, problem çözme alt boyutlarından planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

10- Öfke toplam yaklaşım düzeyleri ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme toplam, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, karar vermede öz saygı ve panik karar verme düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

11- Problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım düzeyleri dışı vurulan öfke düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

## **6. 2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırmacının kazandığı deneyimlere göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1- Ülkemizdeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları tespit edilerek gerek duyulduğu takdirde il içerisinde ve ulusal boyutta bu becerileri geliştirici faaliyetlerin yapılması önerilmektedir.

2- Okullarda görev alan öğretmenlere problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim verilebilir.

3- Her okul kendi bünyesinde öğretmenlerinin aktif olmalarını sağlayacak alanlar oluşturup ve etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmenler de sağlıklı karar verme, daha olumlu problem çözme becerisi gösterme ve en önemlisi sınıf içinde öfke kontrolünü elinde bulundurabilecek yapıya sahip olmaları için spor yapmalarına ve hayatlarının bir parçası haline getirilmesi sağlanmalı.

4- Öğretmenlerin anne ve baba meslekleri okuldaki problem çözme, karar verme ve sürekli öfke tarzları açısından önem arz etmektedir. Daha üniversite yıllarında öğretmenlerin ailelerini eğitici, bilgilendirici ve bizzat model alıcı faaliyetler içine alınabilir.

### **6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Yapmış olduğumuz çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelenmiş olup, aynı çalışma diğer branş öğretmenlerine de uygulanabilir.

2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri, kaygı, saldırganlık, örgütsel bağımlılık, örgütsel adalet gibi becerileri de içerisinde barındıran çalışmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmada veriler, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda, araştırmanın geçerlilik ve inandırıcılığını artırmak amacıyla çeşitlenme stratejisi kullanılabilir. Görüşme ve gözlem gibi farklı veri kaynakları ile araştırmanın geçerliliği sağlanıp, daha zengin bir bilgi edinilebilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adagide, S. (2008). 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akay, H. (2006). Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akmaz, N. (2009). Eğitim yöneticilerinin bağlanma stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, M. (1988). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözme yöntemleri el kitabı*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altay, C. A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Altuntaş, E. A. (2008). Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Arslan, Ç. (2001). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayna, F. (2013). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağlıkol, Y. (2010). İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin kendine saygı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, M. (2006). Yataklı tedavi kurumlarında çalışan yönetici hemşirelerin problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Transl.). Austin, TX: University of Texas Press.

- Balkaya, F. (2001a). Çok boyutlu öfke envanterinin geliştirilmesi ve bazı semptom gruplarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balkaya, F. (2001b). Öfke: temel boyutları, nedenleri ve sonuçları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 4(7), 21-45.
- Bar-eli, M. and Raab, M. (2006). Judgement and decision making in sport and exercise: rediscovery and new visions. *Psychology of Sport and Exercise*. 7, 519–524.
- Basmacı, S. (1998). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bedell, J. R. and Lennox, S. S. (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training- a cognitive - behavioral approach*. New York: John Wiley Sons, Inc.
- Berghammer, G. (1996). Evaluating critical thinking skills of children ages 4 and 5 through the use of creative drama, in drama and theatre in education: *Contemporary Research*, (John S. Ed.), North York: Captus Pres Inc.
- Biaggio, M.K. (1989). Sex differences in behavioral reactions to provocation of anger. *Psychological Reports*, 64, 23-36.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan Yayınları.
- Bingham, A.(1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Oğuzhan AF (Çev). İstanbul: M.E. Basımevi.
- Bozkulak, P. (2010). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bridewell, B.W. and Change, E.C. (1997). Distinguishing between anxiety, depression and hostility: relations to anger-in, anger-out and anger control, *Personal Individual Differences*, 22(4), 587-590.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canel, A. N. (2007). Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carney, C. and Wells, C. (1995). *Discover the career within you*. New York: Cole Publishing Company.
- Ceylan, R. Yıldız, Bıçakçı, M. Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1) 85-98.



- Cooper, J. O., (2010). Aggression and rational problem solving skills of early adolescence, (Capella University 2010), *Dissertation Abstracts International*, 271 pages; AAT 3398711.
- Cüceloğlu, D. (2000a). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000b). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, H.S., Taşğın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(1). <http://dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi/issue/view/10> adresinden 03 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Çağlayan, H. S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeşit, C. (2011). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çetin, M. Ç. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 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. Department of Exercise Sciences, University of Toronto, Toronto.
- D' Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407–426.
- Dalkılıç, M. (2006). Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Danışık, D. N. (2005). Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Deffenbacher, J.L., Story, D.A. and Stark, R.S. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions in the treatment of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 34(2), 171–176.
- Deffenbacher, J.L., Lynch, R.S., Oetting, E.R. and Kemper, C.C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 149– 157.

- Demir, F. (2007). Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini artırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyine etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin Ta-Baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 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(15), 25- 35.
- Dinçer, N. (2013). Spor yöneticilerinin karar verme stilleri ile problem Çözme becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- D'Zurilla, T.J. and Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2): 156-163.
- Dönmez, B. ve Genç, G. (2006). Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 41-60, 2006.
- Dryden, W. (1990). *Dealing with anger problems: Rational-emotive therapeutic interventions*, Sarasota, FL: Professional Resources Exchange.
- Dykeman, B. (2000). Cognitive-behavioral treatment of expressed anger in adolescents with conduct disorders. *Education*, 121(2), 298–301.
- Eckhardt, C., Norlander, B. and Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: a critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 17-43.
- Edginton, R.E., Chin, M.K. ve Demirhan, G. (2010). Beden eğitimi ve sağlık: Yeni bir küresel görüş birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.
- Efron, R. P. (1997). *Her an öfkeli misiniz?* (Çev: S. Eren) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Egesoy, H., Eniseler, H. ve Çamlıyer, H. (1999). Elit ve elit olmayan futbol oyuncularının karar verme performanslarının karar verme hızı ve verilen kararın doğruluğu açısından karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, (3), 22-33.
- Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana – baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 7–13.
- Ellez, M. ve Kaycar, N. (1998). Fen öğretiminde problem çözme stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma. *Ankara M.E. Basımevi*, 38(3), 13-23.
- Erdoğmuş, N. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Erenler, A. (2007). Acil servis hemşirelerinin problem çözme becerilerini algılayışları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ersever, H. O. (1996). Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertükler, A. (2009). Müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak verilen problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Evans, J. R. (1991). Creative thinking: In the decision and management sciences. Ohio: Sought-Western Publishing Company.
- Eves, S. (2008). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Farag-Stubbs, S. (2010). An investigation of the relationship between perceived problem solving capabilities and job stress experienced by child and family social workers. (Capella University, 2010) *Dissertation Abstracts International*, 94, AAT 3397160.
- Feldman, S. R. (1998). Social Psychology. (2. edition). London: Prentice-Hall. Intertional Limited.
- Ferah, D. (2000). Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Feyzioğlu, S. E. (2008). Bağlanma stilleri, problem çözme becerileri ve hükümlülük özellikleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Freidman, J. L., Sears D. O. and Carlsmiths, S. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*, (Çev.A. Dönmez). Ankara: Ara Yayıncılık.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Tomlinson-Keasey, C., Schwartz, J. E., Wingard, D. L., and Criqui, M. H. (1993). Does childhood personality predict longevity?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 176–185
- Gacar, A. (2011). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyatri*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Geçtan, E. (2000). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Germi, H. (2006). Gençlik ve spor genel müdürlüğü'nde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gillespie, L., Culpan, I. (2000). Critical thinking: ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand, ProQuest Education Journals*, 33 (3), 84-96.
- Giray, N. (2006). Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çözme yeterliliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gostalak, G. (2008). Ortaöğretim 10.sınıflar fizik dersinde öğretilen potansiyel enerji kavramının problem çözme stratejisi ile öğretiminin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 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.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 273-279.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı kişisel değişkenler algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Güçray, S. S. (2001) Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Güleç, Y. (2002). Ergenlerin öfke yaşantıları benlik algıları ve akademik başarı ilişkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülşen, D. (2008). Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, D. K. (2007). Boşanma sürecindeki eşlerin aile içi ilişkileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Grawitch, M.J., Munz, D.C. and Eliot, E.K. (2003). Promoting creativity in temporary problem-solving groups: *The effect of positive mood and autonomy in problem solving definition on idea-generating performance-group dynamics-theory research and practise*, 7(3): 200-213.
- Güven, N. (2005). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, A. (2004). Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hackney, L. B. (2010). Teacher use and student perceptions of instructional strategies that promote creative problem solving by students of advanced social studies classes at the middle school level, (Walden University, 2010), *Dissertation Abstracts International*, 188, AAT 3397110.
- Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Ruhbilim sözlüğü*. (2.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119- 133.
- Harris, R. (1998). *Introduction to decision making*. Vanguard University of Southern California, California.
- Heppner, P.P. (1978). A review of the problem solving literature and it is relationship to the counseling process. *Journal of Counselling Psychology*, 25, 366-375.
- Heppner, P. P. and Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29, 229–241.
- Heppner, P.P. and Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Hong, K. W. (2006, April). Links between personalities and leadership perceptions in problem solving groups, *The social science journal*, July 02, 2014, from [www.sciencedirect.com/science?ob=articleurl&udi=b6w644m4kk3n8&user=7090350&r.html](http://www.sciencedirect.com/science?ob=articleurl&udi=b6w644m4kk3n8&user=7090350&r.html).
- Jaffee, W.B. (2004). Social problem solving abilities, personality and adolescent substance use: Testing hierachical mediation and moderational models. Unpublished doctorate thesis, New York State University, Newyork.
- Johnson, J. G. (2006). Cognitive modeling of decision making in sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (6), 631–652.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kandemir, M. A. (2006). OFMA matematik eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimi hakkındaki görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kao. H. P. (2005). Taiwanese executive's leadership styles and their preffered decision-making models used in mainland China. Anpublished doctorate thesis, The University of the Incarnate Word, Texas.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 46-57.
- Kat, H. (2009). Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, E. (2005). Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kelleci, M. (2003). Birinci basamak sağlık hizmetlerinde kadınların sorun çözme becerilerini geliştirmenin depresif semptomlara etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kellner, M. H. and Bry, B. H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34(136), 645– 651.
- Keltikangas, J.L. and Pakaslahti L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior: A 7-year-follow-up childhood to late adolescence. *Aggressive behavior*, february 25, 2014, from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1892005>.
- Kesgin, E. (2006). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kısaç, İ. (1997). Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 71-81.
- Kızılkaya, G. (2009). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koberg, D. and Bangal, J. (1981). *The universal traveler*. California.
- Koçak, E. (2008). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Kuppens, P. (2005). Interpersonal determinants of trait anger: Low agreeableness, perceived low social esteem and the amplifying role of the importance attached to social relationships. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 13-23.
- Kurt, A. (2009). Milli eğitime bağlı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu, vii. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmalarını*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2005). Karar stratejileri ölçeği. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Editörler). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayınları, ss. 9-21.
- Küçük, L. (2006). Diyaliz hastalarına uygulanan sorun çözme eğitiminin anksiyete depresyon ve baş etme biçimlerine etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Landers, D. M., Maxwell, W., Butler, J. and Fagan, L. (2001). Developing thinking skills in physical education. In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. s.343–351.
- Leach, C. E. (2009). An investigation of training in creative problem solving and its relationship to affective and effective idea generation of entrepreneurial learners, (Nova Southeastern University, 2009), Dissertation Abstracts International, 223, AAT 3350010.
- Lloyd, M. (2003). Self-regulation of sport specific and educational problem solving Tasks by children with and without developmental coordination disorder. Unpublished Master Degree, McGill University, Montreal.
- Marco, C. D., Hartung, P. J., Nevman, I. & Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory, *Journal of Vocational Behavior*. 63, 1-19.
- Martin, J., McCaughy, N., Hodges Kulinna, P. and Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35, 511-529.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2009). Ortaöğretim beden eğitimi dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> adresinden 13 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2012). İlkokul beden eğitimi öğretim programı. <http://tegm.meb.gov.tr/www/oyun-ve-fiziki-etkinlikler-dersi-ogretimprogrami/icerik/62> adresinden 11 Kasım 2014 tarihine erişilmiştir.

- Murran, M., Duggan, C., Christopher, G. and Huban, D. N. (2007, March). The relationships between personality disorders and social problem solving in adult. *Personality and individual differences*, june 30 from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=18402687>.
- Mettas, A. and Costantinou, C. (2006). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and Technology education' *Int J Technol Des Education*.
- Mitchell, M. S. (2001). The effect of case-based instruction on pre-service teachers' problem-solving proficiencies. Degree doctor, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia, Virginia.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: all families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Morgan, T. C. (1986). *Psikolojiye giris* (çev. R. Eski). S. Karatas (ed.). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 8 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Nara, J. (2010). On-the-spot problem solving of airline professionals: A case study of sky business school personnel training program. (Capella University, 2010), Dissertation Abstracts International, 168, AAT 3396576.
- Naşer, T. (2008). Problem çözme becerilerini değerlendirmede alternatif yöntemler ve ilköğretim matematikte örnek uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Norman, E. C. (1990). Role of angerin posttraumatic stres. *American Journal Psychiatry*, 147.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development evaluation of an experimental treatment health and company*. Lexington Books.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olmuş, G. Ö. (2001). Ergenlik dönemindeki öfke ifade tarzlarının kendilik imgesi bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Özcan, G. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve eleştiriye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özcan, K. (1999). Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31) 25– 35.



- Özgül, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özmen, A. (2004). Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, A. (2006). Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 175-185.
- Papps, B. P. and O' Carroll, R. E. (1998). Extremes of self-esteem and narcissism and the experience and expression of anger and aggression. *Aggressive Behavior*, 24(6), 421-438.
- Payne, J. W., Bettman, J.R. and Johnson, E.J. (1993). *The adoptive decision-maker*. Cambridge University Press: New York.
- Phillips, S. D., Friedlander, M. L., Paziienza, N. J., and Kost, P. (1985). A factor analytic investigation of career decision-making styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106-115.
- Polat, R. H.(2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Rassin, E., Muris, P., Booster, E. And Klosloot, I. (2008). Indecisiveness and informational tunnel vision. *Personality and Individual Differences*, 45, 96-102.
- Robertson, J. L. (1997). The effects of an adventure education problem-based approach program on students' self-esteem and perceived problem solving ability. Unpublished master degree thesis, McGill University, Montreal.
- Sanders, R. P. (2008). The decision-making styles, ways of knowing and learning strategy preferences of clients at a one-stop career center. Unpublished doctorate thesis, Southern Oklahoma State University, Oklahoma.
- Saraçaloğlu A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:16,149-162.
- Satman, C. (2005). Futbol hakemlerinin kararları üzerinde seyirci sesinin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel ve davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Scott, S. G. and Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Selye, H. (1983). *The stres concept: Past, present and future*. Stres Research: Issues For the Eighties, New York: 1-22.
- Sesli, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallica, H., Ellez, M. and Kaycar, N. (1998). *Fen öğretiminde problem çözme stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma*. Ankara: M.E. Basımevi.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.
- Söylemez, S. (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Stearns, F. R. (1972). *Anger: Psycholog, physiolog, pathology*. Charles Thomas Publishing.
- Stodolsky, S., Salk, S. and Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28, 89-116.
- Sukhodolsky, D. G., Solomon, R. M. and Perine, J. (2000). *Cognitive behavioral, anger control intervention for elementary school children: A treatment outcome study*.
- Şahin, H. N.(1997). Öfke: O sizi kontrol edeceğine siz onu kontrol edin!. *Türk Psikoloji Bülteni*, 3(7), 79-85.
- Şahin, Z. (1999). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, S. (2006). Hastane yöneticilerinin problem çözme ve karar verme becerilerinin değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Hastanelerinde Bir Uygulama. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşdelen, A. (2002). Öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tatman, M. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının genetik kavramları anlayışları ve problem çözme becerileri üzerine nitel bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tavlı, O. (2009). Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Tavris, C. (1982). *Anger: The Misunderstood Emotion*. New York: Simon and Schuster Publishing.
- Taylan, S. (1990). Heppner 'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlilik çalışmaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Temel, C. ve Sunay, H. (2002). Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/temel.htm> adresinden 22 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. İstanbul: Gendaş Yayınları, 82-118-149-51.
- Thunholm P (2003). Decision-making style: habit, style or both?. *Journal of Personal. Individual Difference*, 932-933.
- Tiryaki, M.G. (1998). Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topal, H. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tosun, K. (1992). *İşletme Yönetiminin Genel Esasları*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Tunca, M. M. (2004). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, H. (2007). Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2014). Büyük Türkçe sözlük, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 21 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Türkçapar, Ü. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin strese karşı problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türker, S. (2010). Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ulupınar, Y. (2004). Obez hastaların bağımlı-özerk kişilik özelliklerinin ve problem çözme yeteneklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Ülger, O. E. (2003). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Ünsal, Y. (2006). Fizik eğitiminde bir öğretim tekniği olarak işbirliğine dayalı öğrenme takımlarıyla sürdürülen problem çözme seansları. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzunoğlu, Ö. U. (2008). Türk futbol hakemlerinin karar verme stillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vatansever, M. (2002). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin okullara girişte ve bitirirken sahip oldukları iletişim becerilerinin belirlenip kıyaslanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Von Kampen, R.G. (2004). The relation of cognitive ability and personality traits to 360-degree assessments of problem-solving behaviors in the workplace. Unpublished doctorate thesis, Walden University, Minnesota.
- Westbury, T. (2003). Decision making in sport – outlining the theory of the adaptive toolbox. XI<sup>th</sup> European Congress of Sport Psychology, 22-27 July, Copenhagen.
- Yıkılmaz, M. (2001). Eğitim fakülteleri yöneticilerinin yönetsel karar verme / sorun çözme yeterliliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, H. (2009). Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2008). Farklı liglerde yer alan futbolcuların kişilik tipleri ile sürekli öfke-öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2004). Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit A (2005) Lise öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenlere göre yordanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yüksel-Şahin, F. (2002). Yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(125), 8-16.

## **8. EKLER**

### Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Sürekli Öfke Düzeylerini Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda doktora çalışması yapmaktayım. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup, verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, sizlerin işbirliği ve yardımı ile mümkün olabilecektir. Araştırma açısından büyük önem taşıyan ilgi, destek ve katkılarınız için içtenlikle teşekkür ederim.

**Danışman**  
**Doç.Dr. Vedat AYAN**

**Doktora Öğrencisi**  
**Veysel TEMEL**

#### KİŞİSEL ÖZELLİKLER

**1- Cinsiyetiniz?**

Kadın  Erkek

**2- Yaşınız?**

20-25  26-30  31-35  36-40  41-45  46-50 yaş ve üzeri

**3- Medeni Durumunuz?**

Bekar  Evli

**4- Eğitim Durumunuz?**

Lisans mezunu  Yüksek Lisans Mezunu

**5- Meslekteki Hizmet Yılıınız?**

1-5  6- 10  11-15  16-20  21 ve üzeri

**6- Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünü Geçirdiğiniz Yerleşim Merkezi**

Büyükşehir  Şehir  İlçe

**7- Haftada Girmiş Olduğunuz Ders Saati?**

0-18 saat arası  15-18  19-22  23-26  27 ve üzeri

**8- Çalışmış Olduğunuz Orta Öğretim Kurumu**

İlkokul  Ortaokul  Lise

**9- Babanızın Mesleği**

Memur  İşçi  Esnaf  Çiftçi  
 Emekli  Serbest Meslek  Diğer.....(Lütfen Beliriniz)

**10- Annenizin Mesleği?**

Çalışıyor  Çalışmıyor

**11- Babanızın Öğretim Durumu**

İlkokul Mezunu  Ortaokul Mezunu  Lise Mezunu  Lisans Mezunu

**12- Annenizin Eğitim Durumu?**

Okur Yazar Değil  Okur Yazar  İlkokul Mezunu  Ortaokul Mezunu  Lise Mezunu

**13- Aktif Olarak Spor Yaptınız mı?**

Spor Yapıyor  Spor Yapmıyor

**14- Aktif Olarak Spor Yaptıysanız Hangi Tür Spor Yaptınız?**

Bireysel Spor  Takım Sportu

**15- Aktif Olarak Spor Yaptıysanız En Üst Düzeyde Hangi Şampiyonaya Katıldınız?**

Ulusal Şampiyona  Uluslararası Şampiyona

### **PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ**

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerimize (sorunlarımıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğimizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?”

<b>Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.</b>		1	2	3	4	5	6
	<b>1- Her zaman böyle davranırım</b> <b>2- Çoğunlukla böyle davranırım</b> <b>3- Sık sık böyle davranırım</b> <b>4- Ara sıra böyle davranırım</b> <b>5- Ender olarak böyle davranırım</b> <b>6- Hiçbir zaman böyle davranmam</b>						
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleye bilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunumu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmem yerine gelişi güzel sürüklenip giderim						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarısı olasılığını tek tek değerlendirmem						
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleri ile karşılaştırır, sonra karar veririm						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						

23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime İnançım vardır.						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir konu ile karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						



**MELOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II**

**Yönerge:** İnsanlar karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgili olarak farklılık gösterirler. Sizin için en uygun olan ifadeyi lütfen işaretleyiniz.

	<b>KISIM I</b>	<b>Doğru</b>	<b>Bazen Doğru</b>	<b>Doğru Değil</b>
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 hissedirim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.			
5	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.			
6	Diğer insanların, benim kararlarımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.			
	<b>KISIM II</b>	<b>Doğru</b>	<b>Bazen Doğru</b>	<b>Doğru Değil</b>
1	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissedirim.			
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 hissedirim.			
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 düşünmemem.			

## SÜREKLİ ÖFKE-ÖFKE TARZ ÖLÇEĞİ

### I. BÖLÜM

**YÖNERGE:** Aşağıda Kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her bir ifadeyi okuyun, sonrada **genel** olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanına çarpı işareti koymak belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **genel** olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1- Hiçbir Zaman 2- Bazen 3- Çoğu Zaman 4- Hemen Her Zaman	Hiç	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Çabuk parlarım.				
2	Kızgın mizaçlıyım.				
3	Öfkesi burnunda bir insanım.				
4	Başkalarının hataları yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.				
5	Yaptığım iyi bir şeyden sonra, takdir edilmemek canımı sıkar.				
6	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.				
7	Öfkelendiğimde, ağızıma geleni söylerim.				
8	Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir.				
9	Engellendiğimde, içimden birine vurmak gelir.				
10	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılına dönerim.				

### II. BÖLÜM

**YÖNERGE:** Herkes her zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak, kişilerin öfke duyguları ile ilgili tepkileri farklıdır. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlamada kullandıkları ifadeleri göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun ve öfke kızgınlık duyduğunuzda **genelde ne sıklıkla** ifade de tanımlanan şekilde davrandığınızı veya tepki gösterdiğinizi parantezlerden uygun olanına çarpı işareti koyarak belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeyin.

	ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...	Hiç	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
11	Öfkemi kontrol ederim.				
12	Kızgınlığımı gösteririm.				
13	Öfkemi içime atarım.				
14	Başkalarına karşı sabırlıyım.				
15	Somurtur ya da surat asarım.				
16	İnsanlardan uzak dururum.				
17	Başkalarına iğneli sözler söylerim.				
18	Soğukkanlılığımı korurum.				
19	Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.				
20	İçin için köpürürüm ama göstermem.				
21	Davranışlarımı kontrol ederim.				
22	Başkaları ile tartışırım.				
23	İçimde, kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.				
24	Beni çileden çıkararak her neyse saldırırım.				
25	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.				
26	Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.				
27	Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.				
28	Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.				
29	Kötü şeyler söylerim.				
30	Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.				
31	İçimden, insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.				
32	Sinirlenime hakim olamam.				
33	Beni sinirlendirene, ne hissettiğimi söylerim.				
34	Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.				



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99/ 6213  
Konu : Araştırma İzni

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE  
(Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu)

İlgi : 04/02/2013 tarihli ve 25050915/32 sayılı yazı

Yüksekokulunuz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencisi Veysel TEMEL'in "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Sürekli Öfke Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz MEB bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir. Bilgilerinizi ve acı geçene tebliğimi arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:  
Anket Formu(6 Sayfa)

## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1980 yılında Konya' da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Konya'da tamamladı. Lisans eğitimini 2007 yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Uzun yıllar amatör takımda futbol oynadı. Yüksek lisans eğitimini 2009 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında tamamladı. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. 2011 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na Öğretim Görevlisi olarak atandı. Halen aynı görevi sürdürmekte olan araştırmacı evli, iki çocuk sahibi, İngilizce bilmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**Adres** : Öğr. Gör. Veysel TEMEL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yunus Emre Yerleşkesi 70100 KARAMAN

**E-posta** : [veyseltemel@kmu.edu.tr](mailto:veyseltemel@kmu.edu.tr)

**Telefon** : 0338 226 37 29