



T.C

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**SPOR YAPAN VE YAPMAYAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR  
VERME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Murat DENİZ**

**0000-0003-2287-7447**

**BURSA - 2023**





T.C

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**SPOR YAPAN VE YAPMAYAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR**  
**VERME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Murat DENİZ**

**0000-0003-2287-7447**

**Danışman**

**Prof. Dr. Nimet Haşıl KORKMAZ**

**BURSA - 2023**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Murat DENİZ**

**12/12/2022**

## TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Spor Yapan ve Yapmayan Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Murat DENİZ

Danışman  
Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ



## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

### ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı: **SPOR YAPAN VE YAPMAYAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin, 12/12/2022 tarihinde şahsım tarafından TURNİTİN adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esas'larını inceledim ve bu Uygulama Esas'larında belirtilen azami benzerlik oranına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

12/12/2022

**Adı Soyadı:** Murat DENİZ  
**Öğrenci No:** 811810004  
**Anabilim Dalı:** Spor Bilimleri Fakültesi  
**Programı:** Beden Eğitimi ve Spor  
**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora

**Danışman**

**Prof. Dr. Nimet Haşıl KORKMAZ**

T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI (TEZ ONAY SAYFASI)**

Bursa Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 811810004 numaralı Murat Deniz'in hazırladığı ''Spor Yapan ve Yapmayan Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi'' başlıklı Doktora tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 29/12/2022 Perşembe günü 10.00-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı / başarısız) olduğuna (oybirliği / oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Şenay ŞAHİN  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Halil SAROL  
Gazi Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Feyza Meryem KARA  
Kırıkkale Üniversitesi

Üye

Dr.Öğr.Üyesi. Salih ERDEN  
Bursa Uludağ Üniversitesi

## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Murat DENİZ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XIV + 101
Mezuniyet Tarihi	
Tez	Spor Yapan ve Yapmayan Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi
Danışman	: Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

### **SPOR YAPAN VE YAPMAYAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Bu tez çalışmasının amacı, spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde görev yapan 2334 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evren içerisinde çalışmaya katılan 358 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Tez çalışmasının verilerini toplamak amacıyla, uzman görüşlerine başvurulmuş olan Kişisel Bilgi Formu, uluslararası geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeklerden Problem Çözme Ölçeği (PÇÖ) ve Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) kullanılmıştır.

Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmış olup, analizlerde anlam düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak alınmıştır. PÇÖ ve MKVÖ'den elde edilen toplam ve alt ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluk göstermesi durumunda, ortalama ve standart sapma; normal dağılıma uygunluk göstermemesi durumunda ise medyan, minimum ve maksimum değerleriyle birlikte verilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach's alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek puanlarının gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarında iki grup olması ve normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi durumunda Mann Whitney U, grup sayısının iki gruptan fazla olması ve normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi durumunda ise Kruskal Wallis testi



kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonrasında genel anlamlılık bulunması durumunda alt grup analizler Dunn-Boenferroni testi kullanılarak yürütülmüştür. Kategorik değişkenler gruplar arasında Ki-Kare Testi, Fisher'ın kesin Ki-Kare Testi ve Fisher Exact test kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almama ve okul türü değişkenlerine göre spor yapan ve yapmayan okul yöneticileri arasında farklılık bulunamamıştır. Sporcu geçmişi değişkenine göre, lisanslı olarak spor yapan ve yapmayan okul yöneticileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öz saygı alt ölçeğine göre; cinsiyet, mezun olunan bölüm, yöneticilik eğitimi alıp almama, spora bakış açısı, ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Problem çözme beceri algısına göre; cinsiyet, yöneticilik eğitimi alıp alamama, spora bakış açısı, ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların problem çözme beceri algısına bakıldığında, spor yapan ve yapmayan gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen spor yapan grupta olan katılımcıların problem çözme ölçeğinin alt ölçeklerinden olan istendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekleri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Spor yapmayan grupta olan okul yöneticilerinin ise etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan, katılımcılar arasında spor yapma sıklığı yüksek olan okul yöneticilerinin karar vermede öz saygı, dikkatli karar verme ve problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu, ayrıca spor yapan okul yöneticilerinin dikkatli karar verme stilini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar Sözcükler: karar verme stili, okul yöneticisi, problem çözme becerisi, spor yapan ve yapmayan***

## ABSTRACT

Author	Murat DENİZ
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Physical Education and Sport
Branch	
Degree Awarded	PhD Degree
Page Number	XIV + 101
Degree Date	
Thesis	Investigation of Decision Making Styles and Problem Solving Skill Levels of School Administrators Doing Sports and Non Sports
Supervisor	Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

### INVESTIGATION OF DECISION MAKING STYLES AND PROBLEM SOLVING SKILL LEVELS OF SCHOOL ADMINISTRATORS DOING SPORTS AND NON SPORTS

The aim of this thesis is to examine the decision-making styles and problem-solving skill levels of school administrators who do and do not do sports. For this purpose, the study was carried out according to the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study area of the research consists of 2334 school administrators working in Bursa in the 2021-2022 academic year. The sample of the study is 358 school administrators who participated in the study in this area. In order to collect the data of the thesis study, the Personal Information Form prepared by consulting expert opinions, the Problem Solving Scale (PSS) and the Melbourne Decision-Making Scale (MDMS), which are among the scales whose international validity and reliability studies have been carried out, were used.

The analysis of the data was made by using the SPSS program, and the level of significance was taken as  $\alpha=0.05$ . The conformity of the total and subscale scores obtained from the PSS and MDMS to the normal distribution was examined using the Shapiro Wilk test. When the scale scores were in accordance with the normal distribution, the mean and standard

deviation; median is given with its minimum and maximum values when it does not conform to the normal distribution. The reliability of the scales was evaluated using Cronbach's alpha coefficient. In the comparison of the scale scores between the groups, Mann Whitney U test was used when there were two groups and conformity to normal distribution was not observed, and Kruskal Wallis test was used when the number of groups was more than two groups and conformity to normal distribution was not observed. When overall significance was found after the Kruskal Wallis test, subgroup analyzes were conducted using the Dunn-Boenferroni test. Categorical variables were compared between groups using Chi-Square Test, Fisher's exact Chi-Square Test and Fisher Exact test.

As a result; There was no difference between the school administrators in the study who received and did not take management training and who did and did not do sports according to the school type variants. According to the sportive background variant, it was found that there was a significant difference between school administrators who did and did not play sports professionally. According to the self-esteem subscale; it was observed that there was no significant difference regarding the variants of gender, department graduated, whether management training was taken, perspective on sports, and whether any sports was played in elementary and middle school years. As for the perception of problem solving skills; it was determined that there was no significant difference regarding the variants of gender, whether management training was taken, perspective on sports, and whether any sports was played in elementary and middle school years. Additionally, when participants' perceptions of problem solving skill were examined, it was found that there was no significant difference between groups that did and did not play sports. Nonetheless, it was determined that the participants in the sports group used the subscales measuring desired-positive approach styles, which are subscales of the problem solving scale, more. On the other hand, it was found that school administrators in the non-sportive group used ineffective-negative approach styles more. It was further concluded that school administrators who had a high frequency of playing sports among the participants had higher of self-esteem in decision making, careful decision making and problem solving skill perception. It was also concluded that school administrators who played sports use the careful decision making style.

***Keywords: doing sports and non sports, problem solving, school managers, style of making decisions,***

## ÖN SÖZ

Bütün kurum ve kuruluşlarda en önemli rolü ve sorumluluğu taşıyanlar hiç kuşkusuz yöneticilerdir. Yöneticiler, örgütün ya da kurumun sunmuş olduğu hizmetlerin organize edilmesi ve yürütülmesinde birinci derecede sorumluluk alabilen, göreviyle ilgili iş ve işlemleri yaparken karşısına çıkan problemlere çözüm önerileri sunarak, bu çözüm önerilerinden en doğru olanı seçmeye çaba gösteren, gözetleyen, denetleyen üst olarak bilinmektedir. Yöneticilik görevini yerine getirmek için, en doğru kararı vermek adına problem çözme becerisine sahip olan, eğitim-ortamının hedeflerine varması noktasında önemli derecede rol üstlenen sahip olan kişi ise yine yöneticidir. Bu doğrultuda; eğitim yöneticilerinin asli görevleri, okulların amaçlarını yerine getirebilmek ve eğitimin kalitesini artırarak gelişimleri ve yenilikleri takip edebilmektir. Buradan hareketle, okul yöneticilerinin yönetsel açıdan donanımlı olmaları, etkili ve verimli bir okul yapısının oluşmasında büyük önem arz etmektedir. Ancak, okul yöneticilerinin yeterince donanımlı olmaması, problem çözme ve karar verme noktasında eksik kalması, beraberinde birtakım yönetsel sorunların oluşmasına sebep olmaktadır.

Yöneticiler, yöneticilik faaliyetlerini yerine getirirken aldıkları kararlar ile sonuca varmaktadır. Alınan kararların veya çözüme ulaştırılan problemlerin başarısı noktasında, geçmişteki birikimlerin yönetim başarısıyla doğrudan ilgili olduğu izlenimi oluşmaktadır. Bu birikimlerin ön önemli bileşenlerinden birisinde spor olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle; okul yöneticilerinin sosyal sermayesinde spor geçmişine ilişkin bulguların varlığı, yönetsel başarı noktasında araştırma yapma hissiyatı oluşturmuştur.

Bu sorundan hareketle bu tez çalışmasında, Bursa ilinde tüm okul türlerinde görev yapan okul yöneticilerinin; sosyal sermayesinde spor geçmişi olup olmadığı, yöneticilik hayatında başarılı kararlar verirken ve problem çözerken spor geçmişinin etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak arzusu ile 358 kişiden oluşan nicel bir örneklem grubunun görüşlerine başvurularak tezin amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu tez çalışmasının sonucundaki bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili paydaşlara muhtemel okul yöneticileri seçiminde, projelerin oluşması aşamasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sonrasında yapılacak bilimsel araştırmalara kaynak teşkil etmesi ve yeni araştırmalara rehber olması beklenmektedir.

Lisans eğitimimden beri beni yetiştiren tüm Bursa Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi üyelerine sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince değerli fikirlerini esirgemeyen, daima engin bilgileri ile aydınlanacağım çok kıymetli, saygıdeğer tez izleme komitesi üyeleri; kıymetli hocalarım

Dr.Öğr.Üye. Salih Erden ve Prof. Dr. Şenay Şahin'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yapmış olduğum bu çalışmanın her aşamasında yorum, öneri ve yönlendirmeleriyle tezin şekillenmesinde yardımlarını esirgemeyen, bilgi birikimlerini benimle paylaşarak bana yol gösterici olan, alçak gönüllüğü ve çalışkanlığıyla model aldığım, saygı değer hocam ve değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Nimet Haşıl Korkmaz'a tüm minnettarlığım ile teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak, tüm bu çalışmalar süresince bana yardımcı olan; varlıkları ile moral ve destek veren eşim Elif'e, oğullarım Ömer Efe ve Mehmet Akif'e, kızlarım Zehra ve Zeynep'e teşekkürlerimi sunuyorum.

**Murat Deniz**

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	I
<b>TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI</b> .....	II
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU</b> III	
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI (TEZ ONAY SAYFASI)</b> .....	IV
<b>ÖZET</b> .....	V
<b>ABSTRACT</b> .....	VII
<b>ÖN SÖZ</b> .....	IX
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	XI
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	XIII
<b>KISALTMALAR</b> .....	XIV
<b>1. BÖLÜM</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Araştırmanın Amacı</b> .....	2
<b>1.2. Araştırmanın Hipotezleri</b> .....	2
<b>1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi</b> .....	5
<b>1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları</b> .....	6
<b>1.5. Araştırmanın Varsayımları</b> .....	6
<b>2. BÖLÜM</b> .....	7
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	7
<b>2.1. Spor ve Sosyal Boyutları</b> .....	7
<b>2.1.1.Sporun Tanımı</b> .....	7
<b>2.1.2. Spor ve Sosyal Çevre</b> .....	7
<b>2.1.3. Sporun Sağlık Açısından Yararları</b> .....	8
<b>2.1.4. Sporun Psikolojik Açıdan Yararları</b> .....	9
<b>2.1.5. Sporun Sosyal Açıdan Yararları</b> .....	9
<b>2.2. Yönetim</b> .....	10
<b>2.2.1. Yönetimin Tanımı</b> .....	10
<b>2.2.2. Yönetimin Bilimin Amacı</b> .....	11
<b>2.2.3. Yönetim Fonksiyonları</b> .....	11
<b>2.2.3.1. Planlama</b> .....	11
<b>2.2.3.2. Örgütlenme</b> .....	12
<b>2.2.3.3. Yönelme</b> .....	13
<b>2.2.3.4. Denetim</b> .....	13

<b>2.3. Karar Verme</b> .....	14
<b>2.3.1. Karar Verme Kavramı</b> .....	14
<b>2.3.2 Karar Verme Süreci</b> .....	15
<b>2.3.3 Karar Verme Stilleri</b> .....	16
<b>2.3.4 Yönetim ve Karar verme</b> .....	17
<b>2.4. Problem Çözme</b> .....	18
<b>2.4.1. Problem Çözme Kavramı</b> .....	18
<b>2.4.2. Problem Çözme Süreci</b> .....	19
<b>2.4.3. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar</b> .....	20
<b>2.4.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler</b> .....	22
<b>2.5. Literatür Taraması Sonucu</b> .....	24
<b>2.5.1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar</b> .....	24
<b>2.5.2. Karar Verme ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</b> .....	28
<b>2.5.3. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar</b> .....	33
<b>2.5.4. Karar Vermeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar</b> .....	34
<b>3. BÖLÜM</b> .....	37
<b>YÖNTEM</b> .....	37
<b>3.1. Araştırmanın Deseni</b> .....	37
<b>3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi</b> .....	37
<b>3.3. Verilerin Toplanması</b> .....	38
<b>3.3.1. Kişisel Bilgi Formu</b> .....	38
<b>3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)</b> .....	38
<b>3.3.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ)</b> .....	43
<b>3.4. İstatistiksel Analiz</b> .....	45
<b>4. BÖLÜM</b> .....	47
<b>BULGULAR</b> .....	47
<b>5. BÖLÜM</b> .....	70
<b>TARTIŞMA</b> .....	70
<b>5.1. Sonuç</b> .....	78
<b>5.2. Öneriler</b> .....	80
<b>KAYNAKÇA</b> .....	81
<b>EKLER</b> .....	93

## TABLULAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
<b>Tablo 1.</b> Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması için Puanların Yorumlanması.....	40
<b>Tablo 2.</b> Çalışmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı .....	47
<b>Tablo 3.</b> Demografik karakteristiklerin spor yapma durumuna göre karşılaştırılması .....	49
<b>Tablo 4.</b> Katılımcıların melbourne karar verme ölçeği ve alt ölçeklerinin puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılması .....	52
<b>Tablo 5.</b> Katılımcıların problem çözme ölçeği ve alt ölçeklerinin puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılması .....	53
<b>Tablo 6.</b> Katılımcıların melbourne karar verme ölçeği alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılması .....	55
<b>Tablo 7.</b> Katılımcıların problem çözme ölçeği ve alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılması .....	61



## KISALTMALAR

<b>Akt:</b>	Aktaran
<b>GSGM:</b>	Gençlik ve Spor Bakanlığı
<b>KSÖ:</b>	Karar Stratejileri Ölçeği
<b>MKVÖ:</b>	Melbourne Karar Verme Ölçeği
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>n:</b>	Örneklem
<b>p:</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>PÇÖ:</b>	Problem Çözme Ölçeği
<b>SPSS:</b>	Statistical Package For The Social Sciences
<b>Vd:</b>	Ve Diğerleri
<b><math>\alpha</math>:</b>	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

## 1. BÖLÜM GİRİŞ

Bütün kurum ve kuruluşlarda en ciddi görevi ve sorumluluğu üzerine alan kişiler kuşkusuz yöneticilerdir (Vural, 2013). Yönetici; bir kurum ya da örgütte hizmetlerin yürütülebilmesi için sorumluluk alabilen, göreviyle ilgili olan iş ve işlemleri yaparken zaman zaman belli başlı işlemlerin dışında kalan konularla ilgili kararları alan, gözetleyen ve denetleyen üst olarak tanımlanmıştır (Bozkurt ve Ergun, 1998). Kurum yöneticileri, yönetim görevlerini gerçekleştirirken karar verme ve problem çözme durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Yöneticiler, karşılaşılan bu problemleri çözebilmek için bir karar vermek durumundadır (Zembat ve diğerleri 2018). Etkili karar verme ve problem çözme becerisine sahip yöneticiler, eğitim-öğretim ortamının kalitesinin artırılmasında ve eğitim kurumunun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli derecede rol oynamaktadır. Eğitim yönetiminin başında olan bireylerin en önemli görevlerinden biri; kurumun belirlenmiş hedeflerini yerine getirebilmek, eğitim ortamlarının işlevsel hale getirerek verilen eğitimin kalitesini yükseltmek, eğitimsel gelişimleri takip ederek yeniliklere ayak uydurabilmektir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin özellikle de okul yöneticilerinin yönetsel açıdan donanımlı olmaları oldukça önem arz etmektedir. Etkili ve verimli bir kurum yapısının oluşması için, okul yöneticilerinin sağlam bir yönetim anlayışına sahip olması büyük önem taşımaktadır.(Çiçek, 2019)

Karşılaşılan sorunların çözümü noktasında her zaman benzer yöntemler sonuç vermeyebilir. Bu hususta bazen zorluk ve karmaşıklık yaşanırken, sorunların çözümü bazen de çok kolay ve kısa sürebilmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin bazı özelliklere sahip olması, karar verme ve problemlerin çözümü noktasında kendilerine büyük kolaylık sağlayabilmektedir. Bu özelliklerin başında, sağlıklı bir ruh hali gelmektedir (Karaca, 2021). Sağlıklı bir ruh halinin oluşmasındaki en önemli unsur spordur.

Biyolojik olarak sağlıklı bireylerin yetişmesinde sosyal-sportif faaliyetler önemli bir yer tutmaktadır. Spor, özellikle küçük yaşlardan itibaren sportif faaliyetler içinde olan bireylerin kaliteli bir yaşam sürmesine imkân sağlamaktadır. Sporun, fiziksel ve biyolojik faydalarının yanında kişilerin sosyal gelişimlerini etkileyen, bu alandaki yeterliliklerinin güçlenmesine katkı sağlayan bir yönü de vardır (Emamvirdi, 2013). Ayrıca, sporun doğası gereği birtakım unsurlar dolaylı öğrenme şeklinde gerçekleşir. Özellikle bireysel sporlarda ve takım sporlarında, sporcunun rakibine karşı tutumu, tavrı ve kurallara birlikte uyma eğilimi, sporun dışındaki hayatını da etkilemektedir. Özellikle, çalışma hayatında kolektif

bir ruhla hareket etme gerekliliği, takım çalışmasına yatkın, sosyal ilişkilerde başarılı, uyumlu bireylerin ortaya çıkmasında oldukça etkilidir (Demirtaş, 2018).

Günümüzde spor, bireylerin sadece psikolojik ve fiziksel açıdan gelişimine katkı sağlamaktan çok daha ileri boyutlara giderek sorumluluk, işbirliği ve düzen sağlama kabiliyetlerini belirginleştirip bireylerin sosyalleşmesine önemli katkılar sağlamıştır (Toprak, 2019). Sorumluluk bilincinin kazandırılmasında, iletişimi güçlü olan bireylerin yetiştirilmesinde, küçük yaşta spora başlamanın etkisi ve önemi büyüktür (Yazarer ve diğerleri 2004). Literatüre bakıldığında araştırma bulgularında da genel anlamda bu görüşün desteklediğine dair sonuçlara rastlanmaktadır. Ancak literatüre bakıldığında, sosyal sermayesinde spor olan yöneticilerin karar verme stilleri üzerine ve problem zebilme beceri düzeylerinin ne durumda olduğu yönünde yapılan araştırmaların yetersiz ve sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle spor yapan ve yapmayan okul idarecilerinin karar verme stilleri ve problem zme beceri düzeylerinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu tez çalışmasının temel amacı; eğitim-ğretim iş ve işlemlerinin koordine edilmesinden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin, sosyal sermayesinde spor geçmişi olup olmadığı, yöneticilik hayatında başarılı kararlar verirken ve problem zerken spor geçmişinin etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Buradan hareketle, spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem zme beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaç edinilmiştir. Belirlenen genel amaca bağlı olarak aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

### **1.2. Araştırmanın Hipotezleri**

- 1- H0: Okul yöneticilerinin spor yapıp, yapmama değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin spor yapıp, yapmama değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır
- 2- H0: Okul yöneticilerinin spor yapıp, yapmama değişkenine göre problem zme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin spor yapıp, yapmama değişkenine göre problem zme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

- 3- H0: Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 4- H0: Okul yöneticilerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 5- H0: Okul yöneticilerinin, yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almama değişkenine göre, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin, yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almama değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 6- H0: Okul yöneticilerinin, spora bakış açısı değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin, spora bakış açısı değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 7- H0: Okul yöneticilerinin ne sıklıkta spor yaptığı değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin ne sıklıkta spor yaptığı değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 8- H0: Okul yöneticilerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.  
H1: Okul yöneticilerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama değişkenine göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.
- 9- H0: Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

10- H0: Okul yöneticilerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

11- H0: Okul yöneticilerinin, yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almama değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin, yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almama değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

12- H0: Okul yöneticilerinin, spora bakış açısı değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin, spora bakış açısı değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

13- H0: Okul yöneticilerinin ne sıklıkta spor yaptığı değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin ne sıklıkta spor yaptığı değişkenine göre, problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

14- H0: Okul yöneticilerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp, yapmama değişkenine göre problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark yoktur.

H1: Okul yöneticilerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama değişkenine göre problem çözme becerisi alt boyutları ve toplam puana ilişkin skor dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

### 1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Spor; bireyleri fiziksel, ruhsal, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan pozitif yönde geliştirmenin yanında; kişilik ve karakter oluşumlarına da destek olmaktadır. Ayrıca spor bireyin bilgi, beceri ve yeteneği doğrultusunda mücadele gücünü artırarak, rekabet ortamında yarışmasını sağlayan, üstün gelme, heyecan duyma amacıyla planlanan aktivitelerin tamamıdır (Yetim, 2005).

Yönetici, başkaları aracılığı ile iş yapan kişidir. Buradan hareketle, yöneticinin karar verme organı gibi çalıştığı anlaşılmaktadır. Yöneticiler, alternatif yollar arasından en doğru olanı seçerek karar vermeye çalışır. Bununla birlikte; yöneticiler karşılaşılan problemlerin çözüm merkezi gibidir. Bir yandan problem çıkmasına engel olurken, diğer yandan çıkan sorunlar karşısında çözüm yolları bulmaya çalışır (Özalp ve diğerleri 2012).

Karar verme stili, bireylerin karar alırken o sırada göstermiş olduğu davranış tarzı, ortaya koyduğu tepkiler ve uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin karar verirken göstermiş olduğu davranışı neden, nasıl ve niçin seçtiğinin bir yansıması olarak ortaya çıkan tepkiler kişinin karar verme stilini oluşturan unsurlardır (Kuzgun, 2000).

Problem çözme, amaca ulaşılmasını engelleyen tüm bileşenlerin ortadan kaldırılmasıdır (Veziroğlu, 2019). İnsanlar yaşamları boyunca her türden birçok sorun ile karşılaşır. Karşılaşılan sorunlar karşısında seçtiği problem çözme yöntemleri, kişinin hayatında farklı durumlara uyum sağlamasını kolaylaştırarak yaşamsal dengesini sağlar (Burger, 2006).

Literatürdeki bu tanımlamalardan hareketle, eğitim örgütlerinde görev yapan okul idarecilerinin karar verme fonksiyonlarının ve problem çözebilmeye algılarının güçlü olması, okul yöneticilerinin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinin en temel unsurlarından biri de okul yöneticileridir ve onların vereceği kararlar geçmişteki birikimleriyle doğrudan ilgilidir. Buradan hareketle okul yöneticilerin öz sermayesinde spor geçmişine ilişkin bulguların olup olmadığına dönük çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle, bu araştırma Bursa ilinde tüm okul türlerinde görev yapan okul yöneticilerinden, spor yapanların ve spor yapmayanların durumuna göre karar verme ve problem çözme beceri algıları arasında yönetim başarısı yönünden betimlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Böyle bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır. Dolayısıyla bu tez çalışması sonucundaki bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili paydaşlara muhtemel projelerin oluşması aşamasında katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sonrasında yapılacak bilimsel araştırmalara kaynak teşkil edeceği ve yeni araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Tez çalışması süreci ile ilgili olarak veya araştırmacı tarafından bu araştırma için tahmin edilen başlıca sınırlılıklar şunlardır:

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Bursa ilçelerinde MEB' de görev yapan okul yöneticileri ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma, veri toplama araçlarından toplanan veriler ile sınırlıdır.

#### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın temel varsayımı, araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel bilgi formuna, problem çözme envanterine ve karar verme stilleri ölçeğine içten, samimi ve kendilerini tam olarak ifade edebilecek şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

## 2. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Spor ve Sosyal Boyutları

#### 2.1.1. Sporun Tanımı

Günümüzde toplumsal yaşantı ile iç içe olan ve sosyal hayatın önemli unsuru olan spor; köklü popüler ve geniş bir aktivite alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız, 2016). Alanyazında sporun tanımını ifade edebilecek birçok tanım olduğu bilinmektedir. Yapılan tanımlar her ne kadar birbirinden farklı olsa da temeline inildiğinde ortak bileşenler etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır (Ülker, 2017). Spor, insanların fiziksel, ruhsal sağlığının geliştirilmesi için yapılan aktivitede üstün gelme ve gerçek anlamda başarı gücünün artırılması amacı ile en yüksek performansı göstermek için yapılan çabalar bütünüdür (Oda, 2014; Aracı, 1993). Spor ile fiziksel ve ruhsal sağlığı geliştirmek, kişilik oluşumunu desteklemek, bireye temelde bazı değerleri kazandırmak ve yaşam alanına uyumunu kolaylaştırmak hususunda destek görevi görmektedir. Bununla birlikte toplumların, ülkelerin ve hatta bireylerin arasında yardımlaşma duygusunu sağlayan, kişinin heyecan duyma, rekabet etme, üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler bütünüdür (Ülker, 2017). Spor; kişinin zihinsel, bedensel, sosyal uyumu ve bedensel sağlığının korunmasının yanı sıra, kişiye duygu yoğunluğu ve haz veren bir oyun güdüsünün belirlenmiş kurallar etrafında ortaya çıkmış şeklidir (Demirtaş, 2018; Sucan, 2012).

#### 2.1.2. Spor ve Sosyal Çevre

Spor, toplu bir kavramdır ve tek başına bir spor olgusundan söz edilemez (Atalay, 1998). Toplu bir kavram olmasında dolayı birçok varlıkla ilişki bağı kurar, kurulan bağları ifade edilebilir hale getirerek, kendi varlığının bir unsuru haline dönüştürür (Oda, 2014). Bu da bir başka ifade ile çevreyle bütünleşme işlemidir. Özellikle son yıllarda sıkça karşımıza çıkan sosyal çevre kavramı gündelik rutin yaşama kendini kabul ettirmiştir. Sosyal yaşam alanını oluşturan unsurlar; fiziksel, sosyal ve hatta kültürel unsurlar olmak üzere sınıflandırılabilir (Göktepe, 2008). Sosyal yapı incelendiğinde çevresel etkilerin önemi büyüktür. Değişen ve gelişen toplumumuzun aile bireylerindeki değişimin büyük şehir merkezlerinde artması, onların evinde gelişen ve yetişen çocuklara yansımaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olması, çevresinde olup bitenden haberdar olmak istemesinin en kolay yolu, çevresi ile sosyal ilişkiye girmek ve o çevrede olan bitenden etkilenecek kendisini de o çevreye kabul ettirmektir. Bu durum hemen gerçekleşmeyebilir. İlişki kurulan insanlar, aileden sonra yakın çevredeki kişilerden oluştuğu için insan ilişkileri çocukluk ve ergenlik



dönemlerinde arkadaşlar ile oynanan oyunlar ve yapılan sporlarla sosyalleşme adına gerçekleştirilen önemli atılımlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıcıgil, 1998).

### **2.1.3. Sporun Sağlık Açısından Yararları**

Toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan spor kavramı insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Sanayileşme ile birlikte gelişen ekonomik koşullar sayesinde spor olgusunun insanlar için değeri artmıştır. İnsanların sağlıklı bir yaşam sürmek düşüncesi ile spora yönelim noktasında ilgiyi ve isteği artırmıştır (Ülker, 2017). Bu durum insanların yaşam kalitesini artırmak amacıyla tercih ettikleri etkinlikler haline gelmiştir (Koruç & Bayar, 2004). Sağlığımız için düzenli olarak spor yapmadaki temel amaç; hareketsiz yaşam koşullarından kaynaklanan fiziksel ve sosyal rahatsızlıkların önüne geçerek oluşabilecek olumsuzlukları yavaşlatmaktır. Sağlıklı bir vücudun temel unsuru olan fizyolojik kapasiteyi yükseltmek, fiziksel uygunluğu mümkün olduğunca koruyabilmektir. Ekonomik olarak gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede spor tesislerinin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak spor yapmaya ilginin artmasındaki temel sebebi, biyolojik bir dengelenme ihtiyacı olarak açıklamak mümkündür (Kay, 2008).

Düzenli şekilde yapılan spor ve sportif etkinlikler, sağlık açısında hayati derece önem taşımaktadır. Spor sadece kronik sağlık sorunlarının giderilmesinde değil bunun dışında bu gibi birçok medikal problemlerin giderilmesini engellemek için de kullanılır. Düzenli yapılan spor ile bireyler vücut imajını, fiziksel uygunluğunu ve enerji kullanım kapasitesinin olumlu yönde gelişimine katkı sağlar. Bunun dışında kilo kontrolü ve strese bağlı olumsuzlukların azaltılmasında önemli derecede katkı sunar (Griffith, 2002).

Kişilerin hareketli, zinde ve enerjik bir organizmaya sahip olmalarının temelinde spor vardır. Düzenli olarak spor yapma eğiliminde olan bireylerin beden ve zihnen oluşabilecek yorgunluklar karşısında daha dirençli oldukları söylenebilir. Spor yapmak obeziteyi önlediği gibi vücutta oluşabilecek yağ oranının düşürülmesinde önemli bir etkiye sahiptir. İçerisinde hareketin olduğu aktiviteler de erken toparlanmayı, yorgunluk eşiğinin yükselmesi ve iç salgı bezlerinin düzenli çalışması konusunda fayda sağlar, vücudumuzdaki kılcal damar sayısının artışı ve kalp sağlığı üzerinde olumlu etkilere yol açar, buna bağlı olarak kalbimizin volümünde artışa ve vücudumuzu besleyen damarların genişlemesine etkisi olur. Planlı olarak yapılan aktiviteler ve sportif faaliyetler, sağlıklı yaşam kalitesinin oluşmasında hayati derecede öneme sahiptir (Eyüboğlu, 2012). Spor yapan bireylerdeki sürat, kuvvet, dayanıklılık, hareketlilik ve beceri gibi temel motorik yeteneklerin gelişmesinde olumlu rolü vardır. Özellikle düzenli spor alışkanlığı olanlarda kalp ve şeker

hastalığı, hipertansiyon gibi kronik hastalıkların görülme oranında ciddi azalma görülmektedir (Akgün, 1986).

#### **2.1.4. Sporun Psikolojik Açıdan Yararları**

Psikolojik yapı üzerinde spor yapmanın faydaları konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda spor yapmanın etkilerine bakıldığında, psikolojik açıdan faydalı olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Sporun, psikolojik açıdan olumlu veriler ortaya koymasının temelinde spor yapmanın psikolojik yapıyı güçlendirmesi yatmaktadır (Şahin, 2015). Spor bilimcileri tarafından yapılan araştırmalarda spor yapmanın kalp-damar sağlığı, dayanıklılık, vücut bütünlüğü ve kas kuvveti üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Aslında ilk yapılan araştırmalara baktığımızda sporun daha çok fiziksel sağlık üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır (Ülker, 2017). Zamanla spor yapmanın psikolojik yapı üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmış ve spor yapmanın psikolojik açıdan olumlu etkilerinin olduğu bulgulara ulaşılmıştır (Şahin et al., 2012). Araştırmalar sporun psikolojik yapıyı genel anlamda olumlu yönde etkilediği, kaygı ve depresyon gibi psikolojik belirtileri azalttığına dair çalışmalara rastlanmıştır (Canan & Ataoğlu, 2010). Spor etkinlikleri ile iç içe olan bireylerin daha sağlıklı bir ruh yapısına sahip oldukları yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Ülker, 2017). Spor, sosyalleşmeyi ve dayanışmayı sağlamasının yanında bireylerin ruhsal ve fiziksel gelişimine farklı bir anlam kazandırmıştır. Yapılan ilk çalışmalar sporun daha çok sağlık boyutuna verdiği katkılara odaklanırken, son dönem de yapılan çalışmalarda ise sporun bireyler üzerindeki psikolojik sağlamlık üzerinde de etkili olduğu ortaya konulmuştur. Brown ve Siegel'in (1988) yaptıkları çalışmada sporun stres ile başa çıkma konusunda çok etkili olduğu yönünde sonuçlara varılmıştır. Başka bir çalışmada yüksek düzeyde stres yaşayan bireylerde fiziksel egzersiz yaparak stresi önlemede yardımcı bir unsur olarak işlev gördüğü bulunmuştur (Holmes & Roth, 1988). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda sporun bireyin iyi bir psikolojik sağlamlık düzeyine ulaşmasında etkisinin olduğu ve fiziksel aktivite yapan kişilerde depresif belirti düzeylerinin fiziksel aktivite yapmayanlara oranla anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir (Salih et al., 2012).

#### **2.1.5. Sporun Sosyal Açıdan Yararları**

Sporun sosyal açıdan yararları olmasının en önemli sebepleri arasında spor aktivitelerinin sosyal açıdan değişim ve gelişime katkılarının olduğu yönünde önemli bir olgu olması yatmaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında sportif organizasyonlar sosyal değerlerin kazandırılmasında ve bu değerlerin sürdürülebilir hale gelmesinde ve bireylerin katıldığı sportif faaliyetlerde kendilerini daha rahat ifade edebileceği ortamların oluşmasına

olanak sağladığı görülmektedir (Uluişik, 2015). Bulgu'nun (2013) çalışmasında, bireylerin sosyal etkileşim sürecinde sportif aktivitelere katılmanın birçok faydası vardır. Bunların başında saygınlık kazanma, arkadaş edinme, kendini gruba ait hissetme, dayanışmayı öğrenme, kendine güven kazanma, kurallara saygılı olmayı öğrenme, mücadeleden kaçmama, düzenli ve disiplinli olma, rakibine saygılı olmayı öğrenme davranışlarında temel kazanımlar elde edilir. Şahan'a (2007) göre, spor faaliyetleri insanların birlikte etkinlik yapmalarına olanak sağlamaktadır. İnsanların spor sayesinde rekabetçi bir yapıya sahip olmasına, çalışma disiplinine, mücadele azminin güçlendirmesine olanak sağlar. Birlikte hareket etmesinden kaynaklı olarak sosyal sorumluluk kazanılır ve neticede toplumda sosyalleşme süreci tamamlanmış olur. Sosyalleşme süreci içerisinde bireyler fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan değişim ve gelişimlerini tamamlayan, sportif aktivitelerle bireylerin grup üyeliği kazanmasına ve grup çalışmalarına katılmasını kolaylaştırır. Bu açıdan bakıldığında sportif etkinlikler sayesinde insanların iyi bir kimlik kazanmasına ve sosyal yönünün güçlenmesine katkı sunan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçük ve Koç, 2004).

## **2.2. Yönetim**

### **2.2.1. Yönetimin Tanımı**

Yönetim bilimi, insanlık tarihi kadar geçmişi olan ve çok eskilere dayanan bir bilim dalıdır. Fakat 20.yy başlarından itibaren Taylor'un 1911 yılında yazmış olduğu 'Bilimsel Yönetim' isimli kitabı ile birlikte sosyal bir bilim dalı olarak görülmeye başlanmıştır. Sonraki süreçte Frederick Taylor'u Max Weber ve Henry Fayol'un yönetim alanındaki eserleri izlemiştir (Çiçek, 2019). Yönetim, farklı bilim dallarınca çeşitli biçimlerde tanımlanmasına rağmen yönetim bilimcilerin üzerinde anlaşmış buldukları bir tanımlı verebilmek bir hayli güçtür. Klasik yönetim bilimciler yönetimi; insan, para, metot, araç ve gerecin uyumlaştırılması olarak tanımlarken, davranış bilimciler; kararların alınması ve uygulamaya konulması olarak tanımlamaktadır (Yıldız, 2016)

Günümüzde ise kamu kurum ve kuruluşlarında verilmek istenen amaç, toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda etkili şekilde sunacak yöntemlerinin geliştirilmesidir. Bu da ancak hızla gelişen ve değişen dünyada kamu kurum ve kuruluşlarının uzun dönemde ayakta durabilecek vizyona sahip olmaları ile gerçekleşebilir. (Nezahat Güçlü, 2003). Örgütlerin yüksek düzeyde performans göstermek istemesi belirli bir stratejiyle mümkündür. Firmalar, çevrelerinde olan bitenden bağımsız olmadan gelişen ve değişen durumları sürekli takip ederek gelecek için planlar tasarlamalıdır (Bayat, 2008).

### 2.2.2. Yönetimin Bilimin Amacı

Yönetim bilimi, mevcut kaynaklardan en iyi şekilde yararlanılmasını benimseten bir bilim dalı olarak düşünülebilir. İdeal bir yönetimin amacı; insanın, paranın, zamanın, malzemenin az kullanılmasıyla en yüksek verimi elde etmek olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle yönetimin amacı, mevcut kaynakları verimli şekilde kullanarak işleri ucuz, basit ve daha verimli kullanabilmeyi sağlamaktır (Yıldız, 2016).

### 2.2.3. Yönetim Fonksiyonları

Yönetici konumunda bulunan bireylerin hedeflere ulaşabilmek adına yapmaları gereken esaslar, yönetim fonksiyonları olarak adlandırılmaktadır. Yönetim fonksiyonları, aklımıza gelen her türden kamu kurum ve kuruluşları dâhil birçok örgüt ve alan için de geçerlidir. Başka bir ifade ile yönetim fonksiyonları hangi alanda ve seviyede çalışıldığına bakılmaksızın yöneticiler tarafından uygulanması gereken asli görevlerdir. Çalışılan kurumun büyük veya küçük olsun hiçbir farklılık gözetmeksizin yönetim fonksiyonları yöneticiler tarafından uygulanmalıdır (Leonard ve Kazmier, 1979). Buradan hareketle, örgütlerin hedefleri birbirinden farklı olsa da esas hedefe ulaşmak için yönetim fonksiyonlarını uygulama mecburiyeti vardır. Yönetim fonksiyonlarının tüm alanlar için ortak bir hareket noktasıdır. Bu nedenle bu fonksiyonlar tüm örgüt yöneticilerinde bulunması gereken esaslardır (Vollmer ve Esslinger, 1967).

Yönetim fonksiyonları nelerdir sorusuna birçok kaynak türünde çeşitli şekillerde cevap aranmış olsa da; genellikle kaynaklarda planlama, örgütlenme, yönetme, koordinasyon ve denetim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Döngünün bu şekilde olması, fonksiyonların birbirlerinden kopuk oldukları anlamına gelmez. Fonksiyonlar birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan unsurlardır. Yönetimsel fonksiyonların biri diğerinden daha önemli değildir. Örgütlerin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşılması açısından her bir yönetimsel fonksiyonun katkısı olduğu bilinmelidir (Ekenci ve İmamoğlu, 2002). Yönetimin başlıca fonksiyonları şu şekilde özetlenebilir;

#### 2.2.3.1. Planlama

Planlama, genel bir ifade ile örgütlerin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşılabilmesi adına stratejilerin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir. Planlama ile önceden ne yapılacağına kararının verilmiş olmasıdır (Newman, 1972).

Yönetim fonksiyonlarına verilen önemin artmasının temelinde yönetim alanındaki gelişmeler yatmaktadır. Değişen, gelişen bir ortamda faaliyet gösteren kurumlar ekonomik, politik ve sosyal gelişmelerin etkisi altındadır. Bu nedenle çevrede oluşan değişimleri dikkate alarak planlama yapılmalıdır (Ekenci & İmamoğlu, 2002). Bununda tek yolu iyi bir

planlamadan geçer. Çünkü planlama, “örgüt etkinliğiyle emeğin verimliliğini artırmak, en az girdiyle en çok çıktıyı sağlamak, örgütün amaçlarıyla örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını bağdaştırmak, bilimsel teknolojik gelişmeleri üretim süreçlerine uygulamak ve iş yeri sorunlarına iş yerinin somut koşullarındaki en iyi çözümü getirmek” (Kurthan, 1979 s:214) gibi fonksiyonlar içermektedir. İyi bir planlama örgütün başarı şansını artırmaktadır ve yöneticinin dikkatini belli bir noktaya yoğunlaştırarak karar verme ve problem çözebilme becerisini kolaylaştırmaktadır.

Bir başka yönden planlama fonksiyonu toplumsal hayatın birçok kesimini içine alan bir faaliyettir. Şüphesiz planlama ile asıl anlamda ekonomik kalkınma hedeflenmektedir. Fakat kalkınma tek başına ekonomik alanı kapsamaz, sosyal ve kültürel alanlar başta olmak üzere birçok alanı da kapsayan bir unsurdur (Hesapçioğlu, 1984).

Kalkınma hedeflerine ulaşmada eğitim, kültür, sağlık, spor vb. önemli ölçüde katkı sağlayan sosyal nitelikli yatırımlardır. Bu yatırımlar bir bakıma insana yapılan yatırımlardır. Toplumun sosyal, ruhsal ve fiziksel gelişinde olumlu etkileri olan spor faaliyetleri de sosyal nitelikli yatırımlar bağlamında hareket edilerek planlanması gerekir. Böylece, spor talepleri karşılama toplumdan oluşan bireylerin kalkınmaya katkıları da fazla olacaktır (Ekenci & İmamoğlu, 2002).

### 2.2.3.2. Örgütlenme

Örgütlenme, bir grup insanın belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek maksadıyla bir araya gelmesidir. Yani insanların tek başına ulaşamayacağı hedefleri diğer insanlar ile işbirliği yaparak başarabileceği hissiyatı, örgütlenme faaliyetinin başlıca sebebidir. Bir başka ifade ile bir amacın gerçekleşmesi için bir kişinin tüm meseleleri çözmesi ve bütün iş ve işlemleri başarması mümkün olmadığı anlaşılan durumlarda, örgütlenme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Podol, 1973). En kapsamlı ifade ile örgütlenme, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için fiziki ve beşeri hususlar arasındaki koordinasyonu sağlar (Hicks, 1975). Diğer bir tanıma göre ise, toplu etkinliklerde sistemli ve sürekli işleyen bir düzen oluşturabilmektir (Yıldız, 2016).

Kamu kurum ve kuruluşları başta olmak üzere tüm örgütlerin asıl görevi toplumun beklentilerini karşılayacak hizmetleri vatandaşına sunmaktır. Bu durumda işletmelerin yaşayabilmeleri toplumun beklentilerini karşılayabilmelerine bağlıdır. Bu maksatla işletmeler kendini geliştirebilmek için ihtisaslaşmaya gider. Eğitim, ticaret, sağlık, sanayi ve spor alanında hizmet veren kuruluşlar faaliyet gösterir. Bahsedilen bu alanlarda amaçlarına ulaşabilmek için farklı faaliyet türlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle işletmeler büyüdükçe istihdam edilecek personel sayısı artmakta ve birçok görev bölümü

ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, işletmelerin maksatlarına ulaşabilmesi için, işletme çalışanlarının hiyerarşik olarak ilişkilerini düzenlemesi bir taraftan da çalışanların yapacakları görev dağılımını bölümlere ayırarak işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir (Ekenci ve İmamoğlu, 2002).

### **2.2.3.3. Yönelme**

Yönelme, planlama ve örgütlenme süreçlerini takip eden aşama sonucunda belirlenen yapının kurumsal hedefler doğrultusunda işlevsel hale getirilmesi ile ilgili fonksiyondur (Ekenci & İmamoğlu, 2002).

Yönelme, belirlenen hedeflere ulaşmak için diğerlerini etkileme demektir. Yönelme fonksiyonu insan davranışları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektirir. Yönetim uygulamalarından fayda alabilmek için işletmenin iç yapısı ve kişiler, gruplar ve bölümler arası ilişkilerin üst düzeyde olması olumlu anlamda yansımaktadır. Yönelme fonksiyonunu tanımlayacak olursak; örgütteki çalışanların belirlenen hedeflere ulaşabilecek şekilde çalışmalarını sağlayan, onları belirlenen amaçlar doğrultusunda istediği biçimde hareket etmeye yönlendiren, çalıştıran, sevk ve idare eden ayrıca onların performansını artırmayı arzulayan bir yönetim fonksiyonudur. Burada amaç çalışanları sadece iş yapar konuma getirmek değildir. Asıl önemli olan çalışanların yaptıkları işten zevk alacak şekilde çalışmalarını sağlamaktır. Sonuç olarak yönelme fonksiyonunun konusu çalışanlardır. O halde bu fonksiyonun esas amacı, örgüt çalışanların görevlerini etkin ve verimli bir şekilde örgütün amaçları doğrultusunda yapmalarını sağlamaktır (Özalp ve diğerleri 2012).

### **2.2.3.4. Denetim**

Denetim, çalışanların örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde hareket etmelerinin sağlanması şeklinde tanımlanabilir. Denetim, işletme tarafından hedeflenen amaçların, vazifelerin, tam ve eksiksiz bir şekilde zamanında uygulanıp uygulanmadığının ast üst ilişkisi içerisinde ve yaptırımli olarak izlenmesi olarak tanımlanabilir (Fişek, 2011).

Denetim, örgüt içinde hayata geçirilen faaliyetlerin sonuçları itibariyle, yönetim fonksiyonlarının ilk aşaması olan planlama aşamasında öngörülen hedeflerin ne oranda başarılabildiği ile ilgili bir kavramdır. Buradan anlaşılan, planlama ve denetim birbirleriyle yakın ilişkileri olan yönetim fonksiyonları olarak düşünülmelidir. Yönetimsel fonksiyonlardan denetim, son derece önemli bir fonksiyonel unsur olarak bilinmelidir. Çünkü bu aşamada yöneticiler örgütün faaliyet alanlarını planladıkları andan itibaren denetim süreci de aslında başlamış olmaktadır. Yöneticiler denetim sistemi ile işletme içerisinde çalışan bireylerin iş ve işlemlerini ne derece ve ölçüde doğru yapıp yapmadıklarını veya zamanı verimli kullanıp kullanmadığı ile ilgili verileri elde etme fırsatı

sunar. Sonuçta işler planladığı gibi gitmiyor ise, kurumların başında bulunan yöneticiler bu duruma sebep olan durumların ve problemlerin tespit edilmesi yönündeki gerekli tedbirleri almaları, çözüm aşamalarını mümkün olduğunca etkin ve hızlı bir şekilde ortaya koymalıdır (Özalp ve diğerleri 2012).

### **2.3. Karar Verme**

#### **2.3.1. Karar Verme Kavramı**

Bireyin hayattaki en önemli işlevlerinden biri de etkili ve doğru karar verebilmesidir (Nas ve Temel, 2019). Karar verme, bulunulan durumla ilgili seçenekler arasında bir seçim yapma yetisidir. Karar süreci, öncelikle sorunun muhakeme edilmesi başlar ve bireyin sonrasında anlaşılmış durum karşısında neler yapabileceğinin netleşmesi ile sonlandırılır. Karar süreci sürekli dinamik bir yapıya sahiptir ve aşama aşama devam eden bir yapıya sahiptir. Bu dinamik yapı içerisinde tutarlı değerlendirmelerde bulunarak doğru olan seçenekler arasından en iyi sonuca ulaşarak bir tercihte bulunmaktır. (Mert, 2019). Karar verme süreci, birçok seçenek arasından en doğru tercihi uygulamak ile ilgili davranışsal ve bilişsel çabaların tamamıdır (Vural, 2013).

Karar verme sürecinde tüm alternatiflerin değerlendirmesi yapıldıktan sonra uygun olan yolun belirlenmesi, incelenmesi ve bunlar arasından uygun olanın tercih edilmesidir. Karar verme; önümüzdeki seçenekler arasından tercih ettiğimiz olağan bir süreç değildir. Karar alırken sürecin kısa olmadığı bilinmelidir. Süreç içerisinde kaşıma çıkan seçeneklerin muhakeme edilmesi, incelenmesi, değerlendirilerek uygun koşullar sağlandığında uygulanmak üzere harekete geçilmesi gereken dinamik bir süreçtir. Bakıldığında sonuçlandırdığımız birçok işin karar verilmeden performansa dönüşmediği bilinmelidir. Alınan kararların doğru veya yanlış olması bireylerin başarılı veya başarısız olması ile sonuçlandığı bilinmelidir. Karar verme süreci iyi yönetilebilirse arzu edilen sonuca ulaşılabilir (Kıral, 2015).

Karar verme kavramı üzerine birçok tanımlama ve değerlendirmeler yapılmış olsa da ortak bir tanım üzerinde mutabık kalınamamıştır. Buna rağmen karar verme kavramının ortak ifadeleri şu şekilde ifade edilebilir;

- Etkili eylemin belirlenmesidir.
- Birçok eylemin etkilenmesi ile sonuçlanır.
- Sonuç itibarıyla bir hüküm verme süreci olarak ortaya çıkar.
- Farklı davranışları içeren seçenekler arasından etkili olanın seçilmesi işlemidir.
- Problem çözme işlemidir.

• Sorunlarla sebeplerini muhakemeli bir şekilde karşılaştırarak karara ulaşmaktır (Koçel, 2001; Akt. Özdemir, 2017).

### 2.3.2 Karar Verme Süreci

Karar verme süreci hareketli bir süreçtir. Karar verici kişi bu süreçte aktif bir rol alır. Sürecin içerisinde olan birey karmaşık durumda olan bilgiler arasından işe yarar olan bilgileri toplar, bir kısmının eler ve nihayetinde bir karar verme sürecine girer daha sonrasında almış olduğu dönütleri ayrıntılı olarak inceler. Başka şekilde ifade edersek, karar verme sürecini yaşayan birey aslında iç dünyasındaki karmaşıklığı gidererek bir dengelenme sürecine girmektedir. Karar verici bu süreç içerisinde hem kendi beklentilerini, hem de etrafındaki beklentileri karşılamaya dönük bir çaba içerisinde bulunmaktadır. Bu süreçten başarılı çıkabilmesi için hem çevresel hem de kişisel olanaklarını verimli kullanması gerekmektedir (Vural, 2013).

Karar verme sürecinde ilk olarak sorunun tanımlanması gerekir. Bireyin bu aşamada üzerinde durması gereken nokta, tanımlanmış olan sorunun çözümünde var olabilecek ölçütlerin iyi belirlenmesi olmalıdır. Her karar vericinin kararlarına etki edecek, yön verebilecek ölçütleri vardır. Dikkat edilmeyen tanımlı yapılmayan kriterlerin; dikkat edilmiş, tanımlanmış kriterler kadar önemli olduğu bilinmelidir (Özdemir, 2017).

Zeleny, (1982) göre birey karar verme aşamasındaki yoğunluğu üç aşamaya ayırarak incelemiştir (Akt: Vural, 2016).

**1- Karar öncesi dönem;** bu dönemdeki bireyde karmaşa ile kendini belli eder, karmaşa ile birlikte kişide karar verme noktasında bir huzursuzluk ortaya çıkar. Birey beklentilerini karşılayacak seçenekleri aramaktadır, bu seçenekler arasından çıkabilecek muhtemel sonuçların geniş bir değerlendirmesini yapar. Bu aşamadaki kişi, karar vermeden önce kendine göre bilgileri muhakeme eder ve uygular.

**2- Karar döneminde karar verici;** birey bu aşamada elindeki tüm seçenekleri değerlendirir ve bir karşılaştırma yaparak kendine göre ideal olanı bulur ve kararını verir.

**3. Karar sonrası dönem ise;** birey kararını uygulamaya koyduktan sonra ortaya çıkan sonuçların değerlendirmesini, yorumlamasını yapar. Adair (2000), ilk olarak karar verme sürecinde problemin belirtilmesinin öneminden bahsetmiştir. En nihayetinde, karar verici mevcut seçeneklerden en uygun olanını uygular.

Adair (2000), karar verme süreci ile karşı karşıya kalan bireyler için aşağıdaki yaklaşımlar sıralı olarak takip edilmesi önerilmektedir.

- Amaç belirlenmeli
- İhtiyaç duyulan bilgiler toparlanmalı



- Sonuç için en uygun seçenek netleştirilmeli
- Karar verilmeli
- Karar uygulanmalı
- Sonuç itibariyle bir değerlendirme yapılmalı

Bireyin doğru kararları alabilmesi karar verme aşamalarını ne şekilde uygulamaya geçirdiği ile ilgili bir durumdur. Carney ve Wells (1995) karar verme sürecinde olan bireylerin doğru kararlar alabilmeleri için izlemesi gereken süreçleri şu şekilde sıralamıştır;

- Doğru ve güncel bilgiye hâkim olunmalı
- Seçenekler sınırlı olmamalı, birçok seçenek olmalı
- Karar öncesinde detayların farkında olunmalı
- Seçenekler elenerek bir seçenek ile yola devam edilmeli,
- Kararlar almak için gereçleri oluşturulmalı,
- Verilen kararlar gözden geçirilmeli (Carney ve Wells, 1995).

### **2.3.3 Karar Verme Stilleri**

Karar verme stili, kararı vermeye yakın olan bir bireyin yaklaşımı, tepkisi ve eylemlerle ortaya koyduğu durumudur (Phillips, 1984). Karar verme stili; bireyin, karar verme aşamasında göstermiş olduğu, kendine has özelliklerini yansıtan davranış şeklidir.

Karar verme aşamasında, bireyler farklı yöntemler kullanmaktadır. Kullanılan bu yöntemler, beraberinde bir çatışma durumu söz konusu olmaktadır. Bu çatışma durumunda ya sorunlarla yüzleşmekte ya da kaçınma stratejisini benimsemektedir. Karar verme sürecinde tercih edilen stratejiler daha önceden uygulanabildiği gibi, karar verme durumuyla karşılaşıldığı anda da seçilebilmektedir. Bireyler karar verme durumlarında kullandıkları stratejiler, kullanılan teknik ve harcanan emek açısından değişkenlik göstermektedir (Payne ve diğerleri 1993).

Bunla birlikte alanyazın incelendiğinde karar verme stratejisi ve karar verme stili kavramları karmaşık bir yapı içerisinde incelenmiş durumdadır. Bakıldığında “erteleme” kavramı çalışmaların bazılarında karar verme stili, bazı çalışmalarda ise karar verme stratejisi kavramı olarak incelendiğine rastlanmaktadır (Ferrari ve Dovidio, 2000).

Karar verme stratejileri ilk olarak Dinklage (1967) ile birlikte ifade edilmeye başlanmış ve ilerleyen dönemlerde birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır (Akt: Sinangil, 1993).

**İç Tepkisel Karar Vericiler:** Mevcut seçenekler arasında yeterince düşünmeden içten olduğu gibi alınan kararları ifade eder. Daha çok duyguların ön planda olduğuna inanılarak alınan kararlardır.

**Boyun Eğici Karar Vericiler:** Bu tip karar vericiler daha çok kendileri adına başkalarının karar vermesi yönünde eğilim gösterirler.

**Erteleyici Karar Vericiler:** Bu kişiler karar ve düşüncelerini erteleme eğilimi gösterirler.

**Kaderci Karar Vericiler:** Bu kişiler karar verirken çevresel koşul ve olayların etkisinde kalarak karar verirler.

**Kararsız Karar Vericiler:** Bu kişiler karar aldıklarında memnun olmama, kararlarını değiştirme eğiliminde hareket ederler.

**Donup Kalarak Karar Vericiler:** Birey bu aşamaya yaklaşırken karar vermekte çok fazla zorlanan ama nihayetinde kararını verebilen bireylerdir.

**Mantıklı Karar Vericiler:** Bu kişiler duyuşsal ve bilişsel anlamda sistemli ve dengeli karar verme sürecine girebilirler. Seçenekleri karşılaştırabilmekte ve var olan seçenekleri değerlendirebilmektedirler. Mantıklı ve sistemli bir şekilde hareket ederek kendince doğru olan kararı verebilirler.

**Gerçekten Kaçan Karar Vericiler:** Bu aşamadaki bireyler karar vermekten kaçan kişiler olarak tanımlanır.

**Riske Girmek İstemeyen Karar Vericiler:** Bu kişiler seçenekler arasından sürekli eleyerek riski en az olanı tercih eden karar alıcılarıdır.

**Bağımsız Karar Vericiler:** Hiç kimsenin etkisi altında kalmadan kendi hür iradeleri ile kimseden etkilenmeden karar veren kimselerdir (Payne ve diğerleri 1993).

### 2.3.4 Yönetim ve Karar verme

Fergan'ın (1974) çalışmasına bakıldığında; yönetimlerin temel fonksiyonları, belirlenmiş hedefler doğrultusunda etkin kararlar vermek başkaları aracılığıyla sonuca ulaşılmasını sağlamaktır. Dolayısıyla karar verme sürecinin çalışmadığı yönetim biçimi düşünülemez. Bu nedenle yönetim, yapısal olarak insanlara ilişkin eylemler; işleyiş mekanizması yönünden ise karar verme süreciyle ilgilidir (Akt: Taşcı, 2011; Vural, 2013).

Karar verme süreci sonunda örgütlerde değişik nitelikte ve yapıda kararlar oluşmaktadır. Oluşan bu kararları gruplara ve türlere ayırmak mümkündür. Bu şekilde kategorize etmenin faydası, oluşan karar türüne göre farklı teknik ve yaklaşımların uygulanabileceğini göstermektir (Koçel, 2001). Yönetimde verilen kararların gruplandırılmasında ortak bir

görüş yoktur, fakat hiyerarşi derecesi ve yapısına göre sınıflandırma yapmak mümkündür (Taşcı, 2011).

Literatüre bakıldığında verilen kararlar iki ayrı kutupta toplanmıştır. Bunlar, programlanmış ve programlanmamış olan kararlardır. Her defasında gözden geçirilmeye ihtiyaç duyulmadan alışılmış şekilde verilen kararlara programlanmış kararlar denilmektedir. Herhangi bir programa bağlanmamış, karar alındığında önemli sonuçların ortaya çıkabileceği nitelikteki kararlar ise programlanmamış kararlar olarak tanımlanmaktadır. Programlanmış kararların uygulanmasında örgüt yapısı, çalışma usulleri ve alışkanlıklar önemli rol oynamaktadır. Programlanmamış kararlarda ise; deneyimler, yaratıcılık ve sezgi, uygulamaya dayalı geleneksel teknikler uygulamaktadır (Taşcı, 2011).

Kararlar hiyerarşi ve yetki dağılımına göre üç gruba ayrılarak incelenmektedir. Yönetimin alt kademelerinde alınan kararlar teknik ve kısa vadeli kararlardır. Bu kararların büyük çoğunluğu üst kademelerce verilen kararların uygulanmasından ibarettir. Yönetimin orta kademesince verilen kararlar ise alt ve üst kademeler arasındaki düzeni ve koordinasyonu sağlamak amacıyla alınan kararlardır. Üst kademece alınan kararlar ise geniş kapsamlı, stratejik ve uzun vadeli dönemi etkileyeceği düşünülen kararları kapsamaktadır (Koçel, 2001).

## **2.4. Problem Çözme**

### **2.4.1. Problem Çözme Kavramı**

Kavramsal olarak latince köklere dayanan “Problem”, Arapçada “mesele” anlamına gelmektedir. Dilimizde problem karşılığı olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kelimesi kullanılmaktadır. Problem kavramı eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Çok kapsamlı bir alana sahip olan problem kavramı çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ortamlarında başarı durumu problem oluştururken, bir akademisyen bakış açısıyla araştırılması gereken konular ve buluşlar problem olarak görülmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Bu duruma eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu idareciler açısından bakıldığında, idarecilerin karşılaştıkları problemler çeşitlilik bakımından bir hayli farklılık gösterir. Bunların başında eğitim programı, eğitim ortamının fiziki koşulları, öğrenci işleri, akademik kadro yetersizliği gibi birçok problemler gelmektedir.

Morgan'ın (1986) çalışmasında, “bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşmada bir engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur”. Şeklinde tanımlanmıştır.

Karşılaşılan problemi çözmek; yaşantılarımızdan, öğrendiklerimizden yola çıkarak farklı çözüm yolları üretmek olarak tanımlanabilir. Bu süreç de oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları da içerisinde barındıran iç içe geçmiş bir döngüdür. Dahası problem çözmek; kişinin kendine güvenini, psikolojik uyumunu, iletişim becerilerinin etkinliği ile yakın ilişki içerisinde (Korkut, 2002).

Heppner ve Krauskopf (1987) yapmış oldukları çalışmada, problem kavramını bireylerin gündelik yaşantıları içerisinde karşılaştıkları problem ve psikolojik durumlar olarak irdelenmiştir. Problem, belirlenmiş hedeflere ulaşma konusunda zorluk çıkaran, engelleyen veya geciktiren durumların kişilerde meydana getirdiği rahatsızlık veren his olarak belirtilmiştir.

Problem, insanı zihinsel olarak karmaşa yaşamaya sebep olan ve iradesini güçsüzleştiren, bireyin arzulanamaya ulaşmasını engelleyen durumdur. Problem, insanın çözmesi ve aşması gereken bir durumdur (Güçlü, 2003).

Bir duruma problem diyebilmemiz için bireyi çıkmaza sokması ve onda birtakım huzursuzluklar oluşturması gerekmektedir. Problem ile daha önceden karşılaşmamış olan birey, bu problemin üstesinden gelmek için gayret gösterme ihtiyacı duyacak ve sorunu çözmek yolunda bir girişimde bulunacaktır. Fakat problem durumu benzer olsa da herkes için aynı derecede sorun olarak görülmemeyebilir. Bu durum bireyin öncesinde benzer problem ile uğraşmış uğraşmamasına göre değişiklik gösterir (Akay, 2006). Bu ifadelerden yola çıkarak, ister kişi olsun ister toplum olsun problem çözülmesi ve sonuçlandırılması elzem olan bir durum olarak ifade edilebilir.

#### **2.4.2. Problem Çözme Süreci**

Problem çözme süreci, bireyi var olan sorunun çözümüne götürecek bilgilerin elde edilmesi, toplanması ve kullanıma hazır hale getirilerek bir problemin çözümüne uygulayabilme yeteneğidir. İnsan, hayatı boyunca çözmesi gereken pek çok problem ile karşılaşır. Bakıldığında insanlar yaşamları boyunca bir sorunu çözerken bir başka sorun ile karşı karşıya kalmakta, hatta aynı anda birden fazla sorun ile karşılaşmaktadır. Yaşamın her anında sorun belirleme, bilgi toplama, hedef oluşturma, planlama, uygulama ve değerlendirmelerde bulunarak sorunların çözümünde belirlenmiş bir halka takip edilmektedir (Bahar, 2006).

Koberg ve Bagnal'ın (1981) çalışmasından hareketle, problem çözme becerisine sahip bireylerin öne çıkan özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yenilikçidir ve yeni oluşumlara açıktır.
- Alternatif fikirler üretir.

- Düşüncelerinde esnektir.
- Cesaretli ve maceracıdır.
- Sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Objektif ve mantıklıdır
- Kendine güvenir ve kendine yeterlidir.
- İlgi alanları geniştir.
- Aktif ve enerjiktir
- Rahat ve duygusaldır.
- Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır
- Tercih ve kararlarını ifade eder
- Verimlidir.
- Yaratıcıdır

### 2.4.3. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar

Problemin çözümü, problemin çeşitliliğine ve durumuna göre değişiklik gösterir (Dinçer, 2013). Problem çözmenin bilinen en güvenilir yolu belli süreçleri olan “bilimsel yöntem” olarak kabul edilmektedir. Bilimsel yöntemden kast edilen, karşılaşılan problem ile hangi şart ve koşullarda takip edilmesi gereken yol yani “problem çözmek için izlenen yol” şeklinde algılanabilir. Bu yöntemin işe yarar biçimde ele alınmasıyla birlikte birtakım ortak problem çözme süreci üzerinde genel kanaat oluştuğu görülmektedir. Bingham, (2004); Karasar, (2005) Dewey’in problem çözme yaklaşımından faydalanarak 8 aşamalı problem çözme yöntemi belirlemiştir. Bunların dışında bilimsel yöntem basamakları üzerine, Derin, (2006); Gelbal, (1991); Yılmaz ve Sünbül, (2000) tarafından da tavsiye olarak sunulmuş aşamalar bulunmaktadır. Buradan hareketle problem çözme aşamalarını genel anlamda 10 başlık altında incelenebileceği anlaşılmaktadır:

**Problemin Farkına Varılması:** Problemin farkına varılabilmesi için ortamda yolunda gitmeyen ve zorluk çıkaran bir durumun hissedilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesi gerekir. Bu şekilde problem çözme süreci başlamış olur.

**Problemin Tanımlanması:** Problemin farkına varılmasından sonra, problem artık araştırılabilecek bir sürece girmiştir. Bunu yapmak için, problem üzerinde düşünmek, anlamak ve çıkarımlarda bulunmak; karşılaşılan problemin niteliğini, ilişkili olduğu alanı tanımaya ve problemi tam anlamıyla muhakeme ederek kavramaya çalışılır. İhtiyaç ve beklentiler tanımlanır. Özellikle bu aşamada bireyin probleme karşı duygu, düşünce ve olumsuz inançlarının giderilmesi problemin çözümü için etkili bir unsurdur.

**Problemle İlişkili Bilgilerin Toplanması:** Problemin çözümünde işe yarayacağı düşünülen veriler, bilgiler toplanır.

**Verilerin Analizi:** Problemin çözümüne ilişkin işe yarar bilgi ve belgelerin tanımlanması ve düzenlenmesidir.

**Çözüm Yollarının Oluşturulması:** Problemin çözümü için bu aşamada bir planlama yapılır. Problemin çözümü için toplanan verilerden çeşitli varsayımlar oluşturularak olası çözüm yolları belirlenmeye ve sorunun çözümüne ilişkin katkı verebileceği düşünülen sorular hazırlanır. Belirlenen hedeflere varılması yönünde bir sistem veya bir akış şeması belirlenir.

**Çözüm Yollarının Probleme Uygunluklarının Araştırılması:** İlk olarak bir önceki aşamada belirlenen hipotezlerin denenmesi, problemin çözümüne ilişkin hazırlanmış soruların cevaplandırılması için gerekli olacak gözlenebilir verilerin neler olduğu belirlenir. Elde edilen bu verilerden yararlanarak birtakım deney ve mukayeseler yapılarak muhtemel çözüm yolları dikkatli bir şekilde değerlendirilir. Çözüm için en uygun seçenek belirlenerek bir karar verilir.

**Uygulanan Çözüm Sonuçlarının Değerlendirilmesi:** Problem çözme metodunun değerlendirilebilmesi için belli standartlar ile karşılaştırılması ve çözümün amaca uygun olup olmadığı kontrol edilir. Buradaki değerlendirmenin yapılması gereksiz yere yapılan yanlış çözümlerin önüne geçer.

**Çözüme Ulaşma Ya Da Ulaşamama:** Varsayımların doğrulanabilmesi için uygulanan çözüm yöntemlerinin sonuca götürmesi beklenir. Fakat uygulanan çözüm yönteminin sonuca götürmemesi var olan problem durumunun devam etmesine sebep olur. Bu durumda problem bir kenarda bırakılarak bir duraksama dönemine geçilir. Sonraki süreçte probleme tekrar bakılarak yeniden bir değerlendirme yapılır ve sonuca ulaşıncaya kadar bu aşamalar tekrar eder.

**Raporlaştırma:** Bilimin birikimli ilerlemesinden dolayı bu basamağa ihtiyaç duyulmuştur. Bu sayede bulunan çözümlerin ilerleyen dönemlerde raporlaştırmanın verdiği kolaylıktan dolayı başka kuşaklara aktarılmasına kaynak teşkil etmektedir. Raporlaştırma sayesinde çözüm yollarının denetlenmesi ve ihtiyaç duyulduğunda benzer durumlarda kullanılabilir. Bununla birlikte ister bu aşamada ister diğer aşamalarda problem durumu için görüşler, bulgular ve yöntemler diğer bireyler ile tartışılabilir ya da uygulanan çözüm yolları başkalarıyla paylaşılabilir. Bu sayede bireylerin eleştirileri dikkate alınarak mevcut çözüm yolları geliştirilebilir.

Bingham'a (2004) göre, karşılaşılan tüm problemleri çözecek, işe yarayacak ve önerilecek etkili bir tek yöntemden bahsetmek mümkün değildir. Problem çözme dinamik bir süreç olduğundan zamana ve duruma göre değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla problem çözerken izlenen süreç ve yaklaşım, karşılaşılan problem durumuna göre değişiklik göstermesi doğaldır.

#### **2.4.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler**

Bazı unsurlar bireylerin problem çözme beceri düzeyini etkiler. Bu unsurlar bireyin kendine göre duygusal, psikolojik, zihinsel, biyolojik ve sosyallaşmasını etkiler. Bu bahsedilen durumların dengeli bir şekilde olması bireylerin bütün hayatını etkiler (Yanbaşı, 1990). Problem çözme beceri düzeylerini etkileyen temel unsurlar sıralandığında,

**Öz güven:** Problem çözme becerisini etkileyen faktörler ayrıntılı olarak incelendiğinde, öz güven temel unsurlardan biridir. Kişinin öz güveninin yüksek olması bireylerin karşılaştığı problemi tanınması ve çözümü noktasında başarılı olmaya yatkındır. Problem çözme sürecinin içinde bulunan bireylerin öz güvenleri yüksektir (Sonmaz, 2002).

**Yaş:** Sonmaz'a (2002) göre, yaş birçok alanda olduğu gibi problem çözme becerisi üzerinde de önemli ölçüde önem arz etmektedir. Geçmiş yaşantıdaki deneyimler sayesinde problem çözme becerisi üzerinde yaşın etkisi belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulupınar'ın (1997) çalışmasına bakıldığında; yaş ile problem çözme becerisi arasında doğru orantı olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır.

**Bireysel Farklılıklar:** Bireysel farklılıklar tüm alanlarda dikkate alınması gereken bir unsurdur. Problem çözme becerisi bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Chris ve Leith, 2006). Buradan anlaşılan, aynı problemlere yaklaşım her birey için değişmekte olup bazı bireyler çözüme ulaşırken bazıları ulaşamayabilir. Bu durumun sebepleri arasında cinsiyet, yerleşim yeri, ekonomik durum, kişilik ve kültürel yapılar belirleyici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem çözebilme becerilerini etkileyebilen unsurlar arasında, buldukları ortamlar, bireye sağlanan olanaklar, çevre ile etkileşimi gibi özellikler belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Söylemez, 2002).

**Sorumluluk Duygusu:** Bireyde sorumluluk duygusu hâkim ise karşılaştığı problemleri çözme ihtiyacı duyar. Özellikle ikili ilişkilerden kaynaklı problemlerin çözümünde sorumluluk duygusuyla hareket etmek çözüm noktasında kolaylık sağlar. Kişiler arası duygu akımı, problemleri büyüttüğü gibi küçültebilir. Bireylerin başkasını etkilemek için kendi davranışının farkında olması, olgunluk belirtisi olarak gösterilir ve sosyal problemlerin çözümü noktasında aranan bir özelliktir (Bingham, 1998).

**Problemler Hakkında Bilgi Düzey:** Birey güç bir durumla karşılaştığında, bilgisi ve kabiliyetini kullanarak çözüme pratik bir şekilde ulaşabilir. Bu durum, bireyin hangi tür problemleri çözme konusunda kabiliyetli olduğunun bir göstergesidir. Deneyimler sayesinde her türden sorunu çözebilecek hale gelir. Kişi ne kadar donanımlı ise karşılaştığı problemleri çözme konusunda daha başarılı olur (Thornton, 1998)

**Duyguların Etkisi:** Bireyler, duygularını bilinçaltında ve zihinde depolayabilirler. Özellikle duygularımızın temelinde inançlarımız vardır. İnançlar, kararları, tutumları ve seçimleri de oluşturacak, kapsamlı bir etkiye sahiptir. Sorunun kaynağı inançlara derinlemesine bakıldığında bulunabilir (Mountrose, 2000).

**Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler:** Problem durumuyla karşılaşan birey, bu alanda daha önceden deneyim sahibi olmuş ise fazla bilgiye ihtiyaç duymayabilir. Problem karşısında deneyimi olan birey, çözüm konusunda çeşitli bilgi ve beceriye sahip olduğundan deneyim sahibi olmayana göre daha az yardıma ihtiyaç duyar. Bilgi ve deneyim sahibi olmak problem çözme konusunda kabiliyet ve üstün zekâdan daha etkin bir faktör olarak çözümü kolaylaştırır (Thornton, 1998).

**Kültür:** Kültürel farklılıklardan dolayı bazı toplumlarda problemin çözümü noktasında bireylere farklı fırsatlar verebilir. Toplumun kültürel mirasından edinilen birikimler sayesinde, probleme bakış açısını da belirler. Kültürel açıdan toplumlar incelendiğinde, problem olarak algılanan olgular farklılık göstermektedir. Dolayısıyla çözüm noktasında kültürün etkisinden dolayı harekete geçilmeyebilir (Thornton, 1998)

**Kişiler Arası Etkileşimler:** Toplumdaki bir kişinin çevresi ile iletişim konusunda sorun yaşamaması iyi ilişkilerinin olması ve etkileşim konusunda sorun yaşamaması bireyin gelişim sürecine katkıda bulunur. Bu durumda birey toplum içerisinde karşılaştığı problemlerin çözümü noktasında kendisine katkı sunacaktır (Saygılı, 2000).

**Kişilik:** Kişilerin karşılaştıkları tüm problemleri çözmesi söz konusu değildir. Dolayısıyla bazı kişilik özelliklerinin, problemlerin çözümünde etkili olduğu varsayılmaktadır (Saygılı, 2000). Problem çözme konusunda başarılı olduğu düşünülen bazı kişilik özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

- Nesnel bakış açısına sahip olma
- Öz güven duygusuna sahip
- Yaratıcı düşünebilen
- Girişimci olabilme
- Olaylar karşısında fazla kaygılanmama (Temel, 2015).



## 2.5. Literatür Taraması Sonucu

Bu bölümde problem çözme becerisi ve karar verme stilleri ile ilgili olarak literatürde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Konu başlıkları, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar olmak üzere ele alınmaya çalışılmıştır.

### 2.5.1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kutluca'nın (2018) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinin tahminine yönelik yapılan çalışmada bazı bağımsız değişkenlerin etkisine bakılmak istenmiştir. Sonuç olarak; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve epistemolojik inanç gibi bağımsız değişkenlerin problem çözme becerisi üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Uygur'un (2018) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri akılcı olmayan inançlara göre yordamasını incelemek istemiştir. Elde edilen bulgulara göre, problem çözme konusunda psikolojik destek hizmeti sunan kurumların sorun yaşayan lise öğrencilerine, akılcı olmayan inançların azaltılması yönünde yapılan çalışmaların artırılması sorunların azaltılması yönünde önemli derece katkı sunacağı belirtilmiştir.

Danacı ve Pınarcık'ın (2017) yapmış oldukları çalışmaya göre, öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleri ile epistemolojik inanç ve güçlülük düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Oğuz'un (2016) çalışmasına göre, okulöncesi öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında; öğretmenlerin öz yeterlilik inancındaki artış problem çözme beceri düzeylerini de artırdığını belirtilmiştir.

Erdem ve Genç'in (2014) yapmış oldukları çalışmaya göre, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında, lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun problem çözme becerisine sahip olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin ilk olarak problemi anlamaya çalıştıkları fakat var olan problemin ne olduğunun anlaşılması konusunda duygusal nedenlere bağlı olarak problemin çözüm noktasında doğru tespitlerde bulunamadıkları sonucuna rastlanmıştır.

Efe ve diğerleri'nin (2008) yapmış oldukları çalışmada, aktif olarak futbol hakemliği yapan bireylerin problem çözme ve atılganlık düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, problem çözme ve atılganlık düzeylerinin arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca futbol hakemlerinin problem çözme ve atılganlık özellikleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna rastlanmıştır.

Kandemir'in (2006) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarına problem çözmede yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı uygulanmak istemiştir. Gerçekleştirilen programın öğretmen adaylarının birçok değişkenine etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar arasında, aday öğretmenlerin davranışlarını, performanslarını, çok boyutlu düşüncelerini, tutumlarını ve problem çözme becerileri düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada aday öğretmenlerin problem çözmede yaratıcılığı öncelikli olarak ele aldığı çalışmada vurgulanmıştır.

Giray'ın (2006) okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmaya göre, yöneticilerin yönetim ile ilgili süreç içerisinde karar verme ve problem çözmeye ilişkin davranışları “çoğunlukla” ve “tam” olarak gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenlerde ise bu davranışların “orta” derecede icra ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun karşılaştırılmasına bakıldığında ölçekte yer alan maddelerin hepsinde önemli ölçüde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçük (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, diyaliz hastalarına problem çözme beceri eğitimi verilmesine yönelik bir deneysel çalışma planlanmıştır. Planlanan deneysel çalışmaya göre, diyaliz hastalarının anksiyete ve depresyonla baş edebilme durumlarını tespit edebilmek için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Sonuç olarak, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan deney grubunda, stresle baş edebilme, anksiyete durumlarını düşüğü ve depresif belirtilerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Erenler'in (2007) çalışmasına göre, acil servislerde görev yapan hemşirelerin problem çözme becerilerini algılayışları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek maksatlı yapmış olduğu çalışma bulgularına göre, acil servis deneyim süresi fazla olan hemşirelerin kendilerini daha güvende hissettikleri, ayrıca karşılaştıkları problem durumlarında problem çözme becerilerine güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca otuz bir yaşın üzerinde olan kadın hemşireler, karşılaşılan problem durumlarında sorun üzerine gitme konusunda daha cesaretli olduğu, sürekli gece çalışan hemşirelerin ise daha az problem üzerine gitme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Germi'nin (2006) yapmış olduğu araştırmada GSGM bünyesinde çalışan spor yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, GSGM bünyesinde çalışan yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. GSGM'de bünyesinde çalışanlar arasındaki karşılaştırmada ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebinin ise bazı demografik özelliklerin birbirine yakın olduğundan kaynakladığı düşünülmektedir.

Gülşen'nin (2008) yapmış olduğu çalışma bulgularına göre, farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların problem çözebilme düzeylerine bakılmak istenmiştir. Futbolcuların oynadıkları mevki, spor yaşları ve eğitim düzeyleri dikkate alınarak problem çözme beceri düzeyleri belirlemek maksatlı yapılan çalışmaya göre, belirtilen değişkenler dikkate alındığında futbolcuların problem çözme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dalkılıç'ın (2006) araştırmasına göre, ergenlerin anne-baba ve ergen ilişkilerinde bazı değişkenlerin dikkate alınmasıyla problem çözme beceri düzeylerinin değişip değişmediği belirlemek maksatlı araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre, kızların erkeklere göre anne-babalarını yakın ve sıcak algıladıkları, akademik başarı, not ve ders çalışma bağlamında daha az sorun yaşadıkları, problemlerin fark edilmesi konusunda ve çözüm yollarının tespitinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kesgin'in (2006) yapmış olduğu çalışmaya göre, anasınıfı öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri ile öz yeterlilik arasındaki korelasyonu etkileyen unsurları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Eldeki bulgulara göre, anasınıfı öğretmenlerinin problem çözme becerisi ile öz yeterliliği arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Anasınıfında görev yapan öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre problem çözme ve öz yeterlilik yaklaşımlarını kullanma düzeylerinde değişiklik olmadığı sonucuna rastlanmıştır.

Altuntaş'ın (2008) bu çalışmasındaki temel amacı, MEB bünyesindeki okullarımızda görev yapan okul yöneticilerinin düşünme stillerinin neler olduğunu, kullandıkları düşünme stillerinin bazı değişkenlere göre neler olduğu, ayrıca problem çözme becerilerinin bazı demografik değişkenler dikkate alındığında değişim boyutunun nasıl olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma sonucunda yapılan bulgulara göre, yöneticilerinin problem çözme ve düşünme stilleri incelenmiştir. Problem çözme beceri düzeyi ile düşünce stilleri alt boyutlarına (oligarşik, anarşik, muhafazakâr) bakıldığında anlamlı fakat zayıf bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticileri bazı düşünme stillerini (yasama, yürütme, hiyerarşik) sık kullandıkları analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Güneş'in (2007) tarafından yapılan çalışmaya göre, boşanma sürecindeki ailelerin ilişkilerini ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu süreç girmiş ailelerin sosyo-demografik yapıları incelendiğinde, boşanma aşamasındaki eşlerin kadınlarda ortalama yaşları 31, erkeklerde ise 35,7 olduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyeyi bağlamında eşlerin ortaöğretim düzeyinde olduğu, liseden sonra eğitime devam edenlerde boşanma oranının düştüğü gözlenmiştir. Boşanma sürecine girmiş ailelerin ekonomik

özgürlükleri erkeklerde varken kadınlarda bu durumun tam tersi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca boşanma sürecine girmiş ailelerin problem çözme beceri düzeyleri bakımından orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni bağlamında kadınların erkeklerden iyi durumda olduğu sonucuna varılmıştır.

Turan'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada, Ankara ilinde resmi ve özel okullardaki müdürlerin karşısına çıkan sorunlara karşı sorun çözme uygulamalarını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, yönetim görevini icra eden okul müdürleri süreç içerisinde birçok sorun ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Sıklıkla karşılaşılan sorunların başında; okul işletmesi, personel ve eğitim hizmetleri alanlarında olduğunu belirtmişlerdir. Okul işletmesi ile ilgili sorunların finansal içerikli olduğu, personel sorunlarının ise yönetmelikler ve üst makamlardan kaynaklı olduğu araştırma sonucunda ifade edilmiştir. Eğitim hizmetleri alanında karşılaşılan sorunların diğer tüm alanlardan çok daha fazla etki altında kaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca karşılaşılan bu sorunların çözümün aynı olmadığı, farklı çözüm yollarının olduğu ifade edilmiştir.

Kurt (2009) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okul idarecilerinin problem çözme beceri düzeyi incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sorunları tanımlama, sorunu hissetme, farklı çözüm önerileri sunma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Ertükler'in (2009) yapmış olduğu çalışmadaki temel amacı, sınıf yönetim becerisinin artırılmasında müzikle gevşeme tekniği uygulamasıyla problem çözme becerisini ne düzeyde etkilediğini ortaya koyabilmektir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen bakış açısına göre; sınıf yönetiminde, gevşeme tekniklerinin müzik eşliğinde uygulanmasının problem çözme beceri düzeyini olumlu anlamda etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yıldız'ın (2009) çalışmasında, hemşirelerin tükenmişlik ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olan unsurların neler olduğu araştırılmıştır. Tükenmişlik düzeyi ile problem çözme arasında ilişki olduğu, bununla birlikte problem çözme beceri düzeyinin artmasıyla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalma olduğu, başarı düzeylerinde ise artması yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin tükenmişlik ve problem çözme beceri düzeylerini, bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar ise, okul yöneticilerinin problem çözme envanteri alt türlerine göre aceleci yaklaşımın orta seviyede olduğu, diğer alt boyutların ise yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Problem çözme envanterinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşımın duygusal tükenmeyle pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu

gözlenmiştir. Ayrıca; aceleci, kendine güvenli, düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşım gibi boyutlarda ise duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilirken kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Problem çözme evanterinin alt boyutlarıyla kişisel başarısızlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin cinsiyet durumu, branşı, kıdem yılı, kurum türü değişkenleri ile problem çözme arasında anlamlı bir farklılık göstermezken, yaş, öğrenci ve personel sayısı gibi bazı değişkenler açısından anlamlı sonuca ulaşılmıştır.

Canel'in (2007) yapmış olduğu araştırmada, evli çiftlerin süreç içerisinde yaşamış oldukları problemleri çözme becerilerinin geliştirilmesi ve psikolojik doyumlarının artırılmasına yönelik olarak hazırlanmış grup çalışmasının, evlilik doyumlarının artırılmasında etkili olup olmadığı konusunda yapmış olduğu tez çalışmasıdır. Tez çalışmasından elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisini geliştirme yoluyla yapılan grup çalışmalarının evlilik uyumlarına, evlilik doyumlarına, evliliklerinden duydukları mutluluğa, eşlerinden duyduğu yakın ilişkiyi artırmakta olduğu, yaşanan çatışmaları ve öfkelerini azalttığı konusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

### **2.5.2. Karar Verme ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde karar verme ölçeği kullanılarak yapılmış bilimsel çalışmaların sonuçları bir başlık altında incelenecektir.

Kösem, (2019) tarafından üst düzey sporcular ve bilgisayar oyuncularının karar verme stilleri ve görsel zaman reaksiyon zamanları üzerine yapmış olduğu tez çalışmasında; bilgisayar oyuncularında üst düzey sporculardan görsel reaksiyon zamanı, işitsel reaksiyon zamanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilgisayar oyuncularının öz saygı alt boyutu ile görsel reaksiyon zamanı arasında aynı yönde güçlü bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Görsel reaksiyon zamanı ile karar verme dikkatli alt boyutunda ise orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. İşitsel ve rastlantısal reaksiyon zamanı ile panik alt boyutu arasında orta seviyede ilişki olduğu anlaşılmıştır. Üst düzey sporcuların karar verme öz saygı boyutuyla görsel reaksiyon zamanı arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyuncularında görsel ve işitsel reaksiyon zamanı bulgularının üst düzey sporculara göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca her iki grup arasında karar verme stilleri açısından benzerlik olduğu belirtilmiştir.

Taşdelen (2002) tarafından, aday öğretmenlere psiko-sosyal değişkenleri ve karar verme stilleri içeren bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karar verme alt ölçekleri olan kaçınma, anlık karar verme stili ölçekleriyle rasyonel alt ölçekleri arasında ilişkinin olumsuz olduğu, diğer boyutlarda ise ilişkilerin anlamlı olduğu belirtilmiştir. Karar verme

stili ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ifade edilmiştir. Aday öğretmenlerin okudukları bölümlerin karar verme stiline alt boyutlarına bakıldığında anlamlılık olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Sadece resim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer branş öğretmenlerine göre düşük düzeyde anlamlı çıktığı belirtilmiştir. Fakülte idarecileri ve öğretim görevlilerinin en uzun süre yaşadıkları yer değişkeninin karar verme stilleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Eldeleklioğlu'lu (1999) karar ver stratejileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bulgularına göre, demokratik anne-baba tutumu ile bağımsız ve mantıklı karar verme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Koruyucu tutumdaki aileler ile kararsız iç tepkisel karar verme stratejisi arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Otoriter aileler ile mantıklı karar verme stratejisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki varken, kararsız ve iç tepkisel strateji arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifade ile demokratik ailelerde yetişen çocukların mantıklı ve bağımsız karar verme tarzını benimsedikleri, koruyucu ailelerde büyüyen çocukların ise daha çok kararsız ve iç tepkisel oldukları gözlenmiştir.

Tiryaki'nin (1998) araştırmasına göre, Hacettepe Üniversitesi de Yabancı Dil ve Fen Edebiyat Bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada karar verme stratejilerini cinsiyet, sınıf, ebeveyn eğitim düzeyi ve kendine saygı değişkenleri dikkate alınarak incelemiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre kararsızlık stratejisi puan ortalaması 1. Sınıflarda yüksek, 4. Sınıflarda düşük çıkmıştır. Mantıklı ve iç tepkisel puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kızların iç tepkisel puan ortaları erkeklere göre yüksek olduğu, kararsız ve mantıklı stratejilerinin puan ortalamaları cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı olmadığı görülmüştür. Ebeveyn eğitim düzeyi bakımından karar verme stratejileri açısından anlamlı olmadığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca, iç tepkisel ve kararsız stratejileri ortalama puan bakımından kendine saygı düzeyi düşük olanların, kendine saygısı yüksek bulunmuştur.

Köse'nin (2002) yapmış olduğu çalışmada, üniversite birinci sınıfta olan rehberlik öğrencilerinin bazı değişkenler açısından karar verme stilleri ile psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni dikkate alındığında öğrenciler arasında tercih edilen karar verme stilli bakımından herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin algılamalarına göre sosyoekonomik düzey bakımından karşılaştırma yapıldığında mantıklı karar verme stili açısından yine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Kararsızlık ve iç tepkisel stilini

sosyoekonomik düzeyi yüksek olanlar, sosyoekonomik düzeyi orta olanlara göre daha çok kullandıkları araştırma bulgularına göre gözlenmiştir.

Deniz (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler üzerindeki çalışmada karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İki bölümden oluşan bir süreci kapsamaktadır. İlk olarak karar verme ölçeğini, sonrasında problem çözme ölçeğini uygulamış. Sonuç olarak, öğrencilerin öz saygıları yüksek olsa da, problem çözme beceri düzeyleri bakımından kendilerini iyi algılamadıkları yönünde bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca karar vermede öz saygı ile problem çözme beceri algılarının ilişkisine bakıldığında ters yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna rastlanmıştır. Karar verme sürecinde kendine güvenen öğrencilerin, problem çözme konusunda kendine güvenli yaklaşım gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Deniz'in (2006) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, stres ve karar verme stilleri alt boyutlarının ilişkisini incelemeye dönük bir araştırma yapmıştır. Yaşam doyumu değişkeni ile karar verme stilleri bakımından anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öz saygısı yüksek olan kişilerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karar verme de öz saygı ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Karar verme stillerinden panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stilleri ile problem odaklı başa çıkma stili arasında ise ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu saptanmıştır.

Uygun'un (2018) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, akılcı olmayan inançlar ve karar verme stilleri birlikte problem çözme becerisinin %85'ini açıkladığını gösteren bulgulara rastlanmıştır. Buna rağmen karar verme stillerinde erteleyici ve kaçınan karar verme stili tek başına problem çözmenin anlamlı yordayıcısı olmadığı çalışma sonucuna varılmıştır.

Zembat ve diğerleri (2018) yapmış oldukları çalışmada, öğrenmen adaylarının karar verme stilleri ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının karar vermede öz saygı ve panik karar verme stilleri bakımından elde edilen puanlar kadın öğretmen adaylarda anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Terzi ve Uyangör'in (2018) yapmış oldukları çalışmada, karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisine öğretmen adayları üzerinde bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre formasyon eğitimi alan öğrencilerin kullandıkları karar verme stili farklılık

göstermektedir. En çok tercih edilen karar verme stiline rasyonel karar verme olduğu, en az tercih edilen stiline ise kaçınan karar verme stili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni bakımından karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaş ve diğerleri (2015) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının karar verme stillerini ve karar vermede öz saygı açısından incelemişlerdir. Bu amaçla tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının karar vermede öz saygısının yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca karar verme stilleri alt boyutlarından dikkatli karar verme stili puanının diğer karar verme stillerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı değişkenler açısından (cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, ailenin yaşadığı yer, aile yapısı, ebeveynlerin eğitim durumu) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının karar vermede öz saygı düzeyi ile karar verme stilleri alt boyutları olan dikkatli karar verme stili ile pozitif orta düzeyde ilişki varken kaçınan, panik ve erteleyici karar verme stilleri arasında negatif yönde orta düzey ilişki olduğu görülmüştür.

Tatlıoğlu'nun (2014) yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri alt boyutları (panik, kaçınan, dikkatli, erteleyici) ile karar vermede öz saygı (yüksek, orta, düşük) arasındaki ilişkiyi "cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, aile geliri, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, sınıf düzeyi, aile yapısı ve anne-baba tutumu" değişkenleri bağlamında araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen analiz sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeni bağlamında karar verme stilleri alt boyutları ve karar vermede öz saygı bakımından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf değişkeni açısından bakıldığında dikkatli karar verme stili ve öz saygı bağlamında öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlenmiştir, fakat erteleyici, panik ve kaçınan stillerde ise sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversiteye giriş puan türü değişkeni bağlamında incelendiğinde, karar verme stillerinden panik ve kaçınan karar verme stiline anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula girişteki puan türü eşit ağırlıklı olanların karar vermede öz saygı puan ortalamaları, sözel puan türüne göre yerleşen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve karar vermede öz saygı puan ortalamaları aile yapısı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı araştırma sonucunda gözlenmiştir. Ayrıca aile yapısının öğrencilerin karar vermede öz saygısına ve karar verme stillerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.



Deniz ve Avşaroğlu'nun (2014) yapmış oldukları çalışmada; duygusal zekâ, karar verme stilleri (panik, kaçınan, dikkatli, erteleyici) ve öz saygı arasındaki ilişkiyi betimlemek istemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, araştırma grubunun duygusal zekâ yetenekleri ile karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili arasında aynı yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Karar verme stillerinin alt boyutlarından olan (panik, erteleyici, kaçınan) stillerde ise ters yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte duygusal zekâ yeteneklerinin hem karar verme stillerinin tüm alt boyutlarını hem de karar vermede öz saygıyı yorumladığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altınok (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarının karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini duygusal zekâ yeteneklerini ne derece açıkladığını araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları (Genel Ruh Durumu, Stresle Başa Çıkma, Uyumluluk, Kişiler Arası Beceriler, Kişisel Beceriler) ile karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinin alt boyutundan olan dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca karar verme stillerinin alt boyutları olan; panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stilleri ile duygusal zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları arasında ters yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının duygusal zekâ yetenekleri karar verme stillerini anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucu saptanmıştır.

Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarında karar verme stilleri (öz saygı, panik, kaçınan, dikkatli, erteleyici) ile öznel iyi olma arasındaki ilişkiyi belirlemek için farklı değişkenleri dikkate alarak incelemiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre, örneklem grubunun öznel iyi olma ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kelecek ve diğerleri (2004) çalışmalarında sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi ve belirlenen karar verme stillerinde bazı değişkenleri dikkate alarak spor deneyimi açısından farklı olup olmadığına bakılmak istenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre spor deneyiminin olması değişkeni temel alındığında karar verme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan farklı spor branşlarından sporcuların, karar verme stillerinden en az "erteleyici" karar verme stilini, en çok ise "dikkatli" karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni dikkate alındığında sporcuların karar verme stillerinde herhangi bir farklılığın olmadığı, buna ek olarak sporcuların spor deneyiminin olup olmamasının karar verme stilinde değişikliğe sebep olmadığı sonucuna varılmıştır.

Izgar ve Yılmaz (2004) okul idarecileri üzerinde yapılan bu çalışmada karar verme stilleri (öz saygı, panik, kaçınan, dikkatli, erteleyici) arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul yönetimlerinden öz saygısı yüksek olan idarecilerin dikkatli karar verme stili arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer karar verme stillerinden kaçınan, panik ve erteleyici stiller arasında ters yönde ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Hizmet yılı değişkeni dikkate alındığında okul yöneticilerin karar verme stilleri (dikkatli, kaçınan, erteleyici, panik) ile karar vermede öz saygı stili arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğrenim durumu değişkenine göre karar verme stillerinden panik ve kaçınan stiller ile öz saygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak yöneticilerin sendika üyeliği olup olmama durumuna göre karar verme stilleri (panik, kaçınan, dikkatli, erteleyici) ve öz saygı arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

### **2.5.3. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Won (2006) yapmış olduğu çalışmada; problem çözme gruplarında kişilik ve liderlik algıları arasındaki bağlantıları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Katılımcılar gruplara ayrılmış ve round robin yöntemiyle kendilerini ve her gruptaki diğerlerini değerlendirmesi istenmiştir. Lider kişilik özelliği baskın olanların problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca daha yaşlı katılımcıların görev liderliğinde daha yüksek sorumluluk aldığı, cinsiyet değişkeninin etkisine rastlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Poonsawad ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmada, probleme dayalı etkileşimli dijital hikâye anlatım öğrenme modelini uygulayarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için grup odak yöntemi ile bilgisayar ve eğitim alanında uzmanlar tarafından modelin uygunluğu iki aşama şeklinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, oyunlaştırma ortamlarında geliştirilen probleme dayalı etkileşimli dijital hikâye anlatım modeli öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Hassan ve Nadzri (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenme ortamı ile matematik başarıları arasındaki ilişkide problem çözme becerisinin rolünü belirlemeyi amaç edinmiştir. Çalışmada iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanarak öğrenciler belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler matematiksel değerlendirmeler yaparken problem çözme becerilerini kullanmaları durumunda başarılarının da arttığı yönünde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin matematik başarılarını artırmak için sadece öğrenci merkezli, bilgi merkezli, değerlendirme merkezli öğrenme

ortamları sağlanması değil aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan stratejilerin de dikkate alınarak öğrenme ortamlarının sağlanması gerekir.

Haenilah ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk döneminde bilimsel yaklaşıma dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerine etkisini araştıran bir ön çalışma yapmışlardır. Gelişmekte olan ülkelerde erken çocukluk döneminde problem çözme becerisinin eksikliğinden yola çıkarak yarı deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Sonuç olarak, bilimsel yaklaşıma dayalı öğrenme sürecinin kullanıldığı gruplarda anlamlı bir fark olduğu ve bu yaklaşımın erken çocukluk döneminde problem çözme becerileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Magaji'nin (2021) yaptığı çalışmada, probleme dayalı öğrenme yoluyla ortaokul fen öğrencilerinin problem çözme becerisi geliştirmesi amaç edinilmiştir. Veriler ders gözlemleri, görüşmeler ve odak gruplar yoluyla toplanmıştır. Probleme dayalı öğrenme tarafından teşvik edilen problem çözme becerileriyle ilişkiler ve bağlantılar oluşturularak kodlanmıştır. Çalışma, işbirlikçi öğrenme, ön bilgilerin uygulanması ve geri bildirim almanın probleme dayalı öğrenme tarafından desteklenen beceriler olduğunu ve bunların problem çözmeye değerli olduğunu sonucuna varılmıştır.

Hollenstein ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada, anaokullarında rol yapma oyunu aracılığıyla çocukların dijital problem çözme becerisinin geliştirilmesi incelenmiştir. Henüz çocukların dijital dönüşüm ve dijital problem çözme süreçleri pek araştırılmadığından hareketle bu çalışmanın problem noktası olarak belirlenmiş. Çocukları oyunları video kaydına alınarak içerik analizi kullanılarak, analiz edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların problem çözme sürecinin gelişiminde oyun sürecinin içinde anaokulu öğretmenlerinin bulunması uzun ve karmaşık problemlerin çözümünde önemli katkı sunduğu sonucuna varılmıştır.

Nahdi ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada, matematik okuryazarlığı becerilerinden hareketle öğretmen adaylarının matematik problemi çözme becerisini incelemişlerdir. Problem çözme becerisinin geliştirebilmesinin bir adımının da, sayısal okuryazarlık becerisinin geliştirmesine bağlı olduğundan yola çıkarak hareket edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık açısından geliştirilmesi, problem çözme becerisinin gelişmesinde de anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **2.5.4. Karar Vermeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Gurvitch'in (2004) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının görev değiştirme kararlarını artırmak için uygulama yapmıştır. Bu çalışma, karar verme

becerilerini geliştirmek amacıyla bilgisayar aracılı simülasyon uygulama eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitim ile öğretmenlerin karar verme becerilerini geliştirmek amaç edinilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adayları arasında karar verme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamakta ve bu becerilerin öğretmen programlarında daha fazla incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Thunholm (2004) yapmış olduğu çalışmada, Scott ve Bruce, (1995) tarafından geliştirilmiş karar verme stili testini uygulayarak bazı zihinsel yetenekler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuç olarak, karar verme stilleri ile (spontene, sezgisel) benlik saygısı arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna rastlanmıştır. Ayrıca kaçınan ve bağımlı stillerin benlik saygısı ve kendini düzenleme yeteneği ile zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Märtn ve Hausding (2016) Kanada da yüksekökol yöneticileri arasındaki liderlik tarzları ve karar verme stilleri üzerine araştırma yapmışlardır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada veriler řunu göstermiştir. Liderlik tarzları, karar verme stilleri alt ölçeklerinde aceleci yaklaşım ile ilişkili olduğu, dikkatli karar verme stili ise herhangi bir liderlik tarzı ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Dönüşümcü liderlik ile özgüven arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Karar verme alt ölçeklerinden kaçınan stil ile karar vermede özgüven arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Baiocco ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada, ergenlerde karar verme stilleri ve kontrol odağı ilişkisine bakılmıştır. Ergenlerde cinsiyet değişkenine göre karar verme stilleri arasında fark bulunamamıştır. Yaş değişkeni bağlamında bakıldığında yaşça büyük olanların küçük olanlara göre daha rasyonel karar verme stilini kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca lise başarıları ile rasyonel karar verme stili pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, okula devamsızlık değişkeni ile kaçınan karar verme stili pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ferrari ve Dovidio (2000) yapmış oldukları çalışma ile kararsızlıkta davranışsal süreçlerin incelemesini yapmışlardır. Karar vermeyi ertelemedeki bireysel farklılıkların karar verme stiline yansıdığı davranışsal süreçleri inceleme temel amaç edinilmiştir. Karar vermeyi erteleme, bir karar vermeden önce kesinlik için daha yüksek bir eşiğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kararını erteleme eğilimi daha yüksek olan katılımcıların bir karar vermeden önce nihayetinde seçilen bir alternatif hakkında daha fazla bilgi topladığı, sistematik ve stratejik arayış içinde olduğu gözlenmiştir.

Osipow ve Reed (1985) yapmış oldukları çalışmada üniversiteli öğrencilerin kariyerleri ile ilgili yaşamış oldukları belirsizleri anlayabilmek için öğrencilere kariyer karar ölçeği ve karar verme ölçeği uygulamışlardır. Sonuçlara bakıldığında, karar verme ölçeğinde en yüksek skor puanın olduğu stilin spontane karar verme stili olduğu tespit edilmiştir. Buradan anlaşılan öğrencilerin kariyerleri ile ilgili olarak çok kararlı ve planlı olmadıkları anlaşılmaktadır.

Gambetti ve diğerleri (2022) çalışmalarında finansal açıdan karar verme ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi sürekli kaygı bağlamında araştırmıştır. Sonuç olarak; sürekli kaygı durumu bağımlı ve kaçınan karar verme stilleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karar verme stilleri alt ölçekler incelendiğinde rasyonel stil ile anlık karar verme stiline negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bağımlı, kaçınan karar verme stilleri ve sezgisel, anlık karar verme stili ile pozitif yönde bir ilişkili olduğu saptanmıştır. Neticede yatırım yapma niyeti; sürekli kaygı, kaçınması stil ve rasyonel ve bağımlı stiller ile pozitif bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Guo ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışma ile etkileşim teknolojisi sayesinde karar verme stilleri tanıma yöntemi uygulanmıştır. Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen karar verme ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yüz verilerini elde etmek için 240 kişiden veri elde edildiği ve bireysel karar verme stili puanları oluşturuldu. Karar verme stilleri için anket yolu tercih edildi. Sonuç olarak; deneysel sonuçlara göre doğrusal regresyon modeli anlamlı çıktığı sonucuna varıldı. Bu sonuca göre karar verme stili belirlemek için etkileşimli yüz tanıma yönteminin uygulanabilirliği yönünde bir algı oluşmuştur.

Qiu ve Klonsky (2021) yaptıkları çalışmada ölmeye karar verme tarzlarının düşünce ve girişimleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma, intihar girişiminde bulunan bireylerin, intihar düşüncesi olan fakat intihar girişimi öyküsü olmayan bireylerden ayırt etmek için yapılmıştır. Karar verme gibi bilişsel süreçler, düşünce-davranış ilişkisine aracılık eder; bu nedenle, farklı karar verme tarzlarının intihar girişiminde bulunanları yalnızca intihar düşüncesinde olanlardan ayırt edip etmediklerinin bir betimlemesi yapılmak istemişlerdir. İntihar girişimlerinin karar verme tarzlarından hangisi ile ilişkili olup olmadığına bakmışlardır. Daha önceki çalışmalarla uyumlu olarak, depresyon, anksiyete, umutsuzluk, psikolojik acı ve aidiyet intihar düşüncesiyle ilişkili olduğunu, ancak intihar girişiminde bulunanlarda intihar düşüncesi olan ancak girişim öyküsü olmayan bireylerle benzer olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak; intihar girişiminde bulunan bireylerde, intihar düşüncesi olan bireylere göre spontane karar verme stili ile orta düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir.

### **3. BÖLÜM YÖNTEM**

Tez çalışması ile ilgili olarak bu bölümde; araştırma modeli, örneklem grubu, verilerin toplanması, verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklerin özellikleri ve istatistiksel olarak veri analizinde kullanılan yazılım teknikleri hakkında bilgiler verilmektedir.

#### **3.1. Araştırmanın Deseni**

Tez çalışmasının planlanması ve yürütülmesi, nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Çalışma, bu kapsamda deneysel olmayan desenlerden betimsel tarama desenine göre yürütülmüştür. Tarama deseni, planlanan çalışmanın tamamını temsil edebileceği düşünülen evren içerisinde belirlenen örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar kapsamında evrenin geneli hakkındaki görüş, tutum ve eğilimin nicel olarak betimlenmesi olarak ifade edilir (Creswell, 2013; Karasar, 2005). Betimsel tarama deseni; değişkenlere ilişkin sayısal verilerin toplanması, betimlenmesine ve istatistiksel olarak yorumlanmasına olanak sağlayan işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010).

#### **3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bu tez çalışmasının evrenini Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde merkez ve ilçe okullarda görev yapan 2334 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evren içerisinden çalışmaya katılan 358 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi; her bir birimin sadece bir tabakaya ait olması ve hiçbir birimin dışarıda kalmaması koşuluyla küçük alt ana kütlelere ayrılır ve her tabaka basit rassal örnekleme uygulanırsa, böyle bir örnekleme tabakalı örnekleme denir (Serper ve diğerleri 2016) . Tabakalı örnekleme modelinde evrenin homojen olarak tabakalara ayrılması gerekir, ayrılan her bir tabakadan örneklem seçimi yapılır ve birleştirilir. Tabakalı örneklemin tercih edildiği durumlar genelde sınırları belli olan evren içerisinden alt tabakaların veya alt grupların var olduğu durumlarda tercih edilir. Bu örnekleme seçimin avantajı, araştırdığımız değişkenlerin tabakalama örnekleme ile ilişkili ise sonuçlar daha kesin olur. Yani basit rastgele örnekleme ile sonucu etkileyebileceğini düşündüğümüz bazı değişkenler ki bunlar özellikle yaş, cinsiyet dağılımı olabilir; bu gibi unsurların şansa bağlı olarak gruplara eşit dağılmama durumu olasılığı tabakalı örnekleme ile azaltılabilir (Kilic, 2013). Bu tez çalışmasında da Bursa ilinde bulunan merkez ilçeler birer tabaka olarak düşünülmüş ve her ilçeden basit rassal yöntem ile örneklem grubu oluşturulmuştur.

Araştırma sürecine ilişkin bilgi, ölçek ve anket formu, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 29.01.2021 tarihli 2021-01 oturum sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerini toplamak için, öncelikle demografik bilgilerin belirlenmesi amacı ile okul yöneticilerine, uzman görüşlerine de başvurarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Karar Verme Stillerini belirleyebilmek için “Melbourne Karar Verme Ölçeği” ve Problem çözme beceri algılarını belirlemek amacıyla “Problem Çözme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma verilerini toplamada kullanılan araçlar genel olarak aşağıdaki şekilde tanıtılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde merkez ve ilçe okullarda görev yapan okul yöneticilerin demografik özellikleri hakkında veri toplamak ve araştırma konusunun bağımsız değişkenlerini belirlemek maksadıyla, uzman görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen sorulardan oluşmaktadır. Verileri toplamak amacıyla katılımcılara; cinsiyet, yaş, mezuniyet bölümü, yöneticilik süresi, yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almadığı, görev yapılan okul türü, spora bakış açısının olumlu olup olmadığı, spor yapıp yapmadığı, ne sıklıkla spor yaptığı, ilkokul ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmadığı, lisanslı olarak spor yapıp yapmadığı, görev yaptığı ilçe sorularından oluşan sorular sorulmuştur.

#### **3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)**

Orijinal adı “Problem Solving Inventory, (PSI-A)” olan problem çözme ölçeği (PÇE)’dir. Alanyazın incelendiğinde problem çözme envanteri iki yapı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, üç boyutlu yapıya sahip olan (problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol) Heppner ve Petersen'un (1982) yaptıkları çalışmalar neticesinde literatüre kazandırılmış şeklidir. Ölçeğin ikinci yapısı N. Şahin, N.H. Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından yapılan araştırmalar neticesinde oluşturulmuş şeklidir. Ölçeğin ikinci yapısında ise altı alt boyutunun sergilendiği ifade edilmiştir.

Bu kapsamda bu tez çalışmasında da Bursa İlinde görev yapmakta olan okul yöneticilerine 1993 yılında yeniden uyarlanan ve altı alt boyutu olan problem çözme beceri ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek, bireylerin problem çözebilme yeteneğini hakkında kendisini nasıl algıladığını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca bireylerin “karar verme”, “alternatif üretme”,

“problemin tanımı”, “genel yönelim” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamalarını dikkate alarak geliştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçek, çalışmaya katılan kişilerin duygu durum bozukluğunu (depresyon), sosyal ilişkilerini, sosyal problemlerini ve meslek seçimi gibi sorunlar karşısında problem çözme beceri algısını değerlendirir. Bunun yanı sıra, “problem çözme konusunda kendine güvenini, bireyin gerçek problem çözme yeteneğini değil, problem çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ölçmektedir” (Ferah, 2000).

Ölçek; yetişkinlere ve soyut işlemler dönemindeki bireylere uygulanabilen, bireylerin kendilerini değerlendirebildiği bir ölçek türüdür. Genel anlamda süre sınırlaması yoktur. Ölçek, soru formundan oluşur. Ölçeğin nasıl ve ne şekilde yanıtlanabileceği ile ilgili bilgiler formun başında verilmiştir.

**Puanlama:** Ölçeğin kapsamı, 35 maddeden oluşan 6’lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin puanlandırılmasında (9, 22, 29) maddeler değerlendirme dışı tutulmaktadır. Ölçekte 14 madde (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34) ters çevrilmiş olarak puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 192, en az 32 puan alınabilmektedir. Ölçeğin altı alt boyutu vardır: “aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım.” Ölçek olumlu ve olumsuz ifadeleri içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan üzerinden “problem çözme beceri algısı”nı ölçmektedir. Ölçek, maddelerin yanıtlanmasında her maddeyi hangi sıklıkta tercih ettiğini belirten ifadeyi seçer. Ölçek ifadeler hakkındaki görüşleri ölçen 6’lı likert cevaplama şeklindedir: “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım”, “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir (Saracaloğlu, 2001; Temel, 2015).

**Yorumlanması:** Ölçekten alınan puanların yüksek çıkması, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendini yetersiz algıladığını gösterir. Puanın düşük çıkması, problem çözme becerisi konusunda kendini algılayışının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bu durumda ölçeğin tamamından alınacak puanın düşük çıkması problem çözme beceri algısının olumlu olduğuna işaret ettiğinden düşük puan beklenen-istenen durumdur (Dinçer, 2013). Alt ölçeklerden istedik yaklaşımlar ki bunlar: “Düşünen yaklaşım, Kendine güvenli yaklaşım, Değerlendirici yaklaşım, Planlı yaklaşım” alınan puanın düşmesi ilgili yaklaşım biçimini daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Fakat alt ölçeklerden olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilen “Aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım” yaklaşımlardan düşük



puan alması durumunda ilgili yaklaşım biçiminin daha az kullanıldığını göstermektedir. (Ferah, 2000).

Problem Çözme Envanterinden alınan puanların nasıl yorumlanacağına ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1**

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

Ölçekten Alınan Puanın Düşmesi Durumunda	Ölçekten Alınan Puanın Artması Durumunda	Alt Ölçekler
Bireyin İlgili Yaklaşım Tarzını Fazla Kullandığına İşaret Eder.	Bireyin İlgili Yaklaşım Tarzını Az Kullandığına İşaret Eder.	İstendik-Olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Düşünen yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım)
Bireyin İlgili Yaklaşım Tarzını Az Kullandığına İşaret Eder.	Bireyin İlgili Yaklaşım Tarzını Fazla Kullandığına İşaret Eder.	Etkisiz-Olumsuz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Aceleci Yaklaşım ve Kaçınan Yaklaşım)
Birey Olumlu Problem Çözme Algısına Sahiptir.	Birey Olumsuz Problem Çözme Algısına Sahiptir.	Problem Çözme Envanteri

**Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlanma Çalışmaları:** Problem Çözme Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları ilk olarak (Akkoyun ve Öztan, 1998; Akt: Er ve diğerleri 2018; Taylan, 1990; Sahin ve diğerleri 1993) tarafından yapılmıştır. Taylan'ın (1990) yapmış olduğu çalışmada, İngilizce ve Türkçe uygulamalarında ortaya çıkan korelasyon katsayıları 0,64 ile 0,86 arasında bulunmuştur. Sonrasında Sahin ve diğerleri (1993) yapmış olduğu çalışmada, ölçeğin orijinal formu ayrı ayrı ters çevirme işlemi uygulanmış ve orijinal halini en iyi ifade edecek Türkçe formu oluşturulmuştur.

Çalışma sonucunda, İngilizce ve Türkçe formların eş değer olduğu belirtilmiştir. Yapmış oldukları Türkçe formun faktör analizi sonuçları;

- Aceleci Yaklaşım: 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32. maddeler,  $\alpha = 0.78$
- Düşünen Yaklaşım: 18, 20, 31, 33, 35. maddeler,  $\alpha = 0.76$
- Kaçınan Yaklaşım: 1, 2, 3, 4. maddeler,  $\alpha = 0.74$
- Değerlendirici Yaklaşım: 6, 7, 8. maddeler,  $\alpha = 0.69$
- Kendine Güvenli Yaklaşım: 5, 11, 23, 24, 27, 28, 34. maddeler,  $\alpha = 0.64$

- Planlı Yaklaşım: 10, 12, 16, 19. maddeler,  $\alpha = 0.59$  olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir. (Sahin ve diğerleri 1993; Akt: Oğuz, 2016, s.23).

**Aceleci Yaklaşım:** Mevcut problemler ile mücadele edilirken aceleci davranıp akla gelen ilk çözüm yolunun kullanılması gibi bir durumun ortaya çıkaracağı olumsuz durumları içeren bir yaklaşım türüdür. Ayrıca çözüm aşamasında hem problemi oluşturan etmenlerin hem de problemi çözmeye yönelik farklı çözüm alternatiflerinin dikkate alınmayıp birden fazla çözüm yöntemi oluşturabilme kabiliyetini de içermeyen bir yaklaşım türüdür.

**Düşünen Yaklaşım:** Bu yaklaşım türü, problemlere karşı geliştirilen çözüm önerileri ve her bir önerinin sonuçlarının hesap edilip, ölçülüp, diğer çözüm yöntemleri ile mukayeseli bir biçimde değerlendirilmesini içerir. Bu yaklaşımda problemin tespiti ve problemi ortaya çıkaran etmenleri anlamaya çalışıp, çözüm için kaynak taraması yapmak büyük önem arz etmektedir.

**Kaçınan Yaklaşım:** Bu yaklaşım türünde mevcut problemin kişi üzerinde oluşturduğu etki, bireyin bu problem karşısındaki tavrı üzerinde durulur. Problemin tespit aşamasından itibaren bireyin problemi çözmeye dair olan isteği, olumsuz çözüm denemeleri neticesinde sergilediği tavırları veya başarılı çözüm yöntemlerini değerlendirilmesi hususundaki davranışları ölçülür.

**Değerlendirici Yaklaşım:** Bu yaklaşımda, karşılaşılan problemin çözümüne dair kullanılan yöntemin sonuçları ile kendi düşünce dünyasında oluşturduğu muhtemel sonuçları karşılaştırma çabası ölçülür. Bunun yanında problem çözümünde kullanılacak çözüm yollarının ne kadarının kullanıldığı veya ne kadarının değerlendirmeye tabi tutulduğu ile çözüm aşamasındaki duyguların ölçümü de yine bu yöntem kapsamındadır.

**Kendine Güvenli Yaklaşım:** Bu yaklaşım, karşılaşılan bir probleme karşı sergilenen özgüveni, problemin çözümüne dair gösterilen kararlılığı, bu problemin çözümü için kendi birikim ve becerisini yeterli görüp görülmediğini ölçen yaklaşımdır.

**Planlı Yaklaşım:** Bu yaklaşım, karşılaşılan problemde problem çözüm aşamalarının izlenerek, bilinçli sistemli ve çözüm odaklı bir şekilde çözüme ulaşılma durumunu ölçen bir yaklaşımdır. Ayrıca problemin büyük veya küçük olması durumunda bireyin çözüm planına olan bağlılığı da ölçülür (Erdoğan, 2004).

**Problem Çözme Envanterinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları:** Problem Çözme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik çalışmaları (Çam, 1995; Sahin ve diğerleri 1993; Taylan, 1990) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda; orijinal form kullanılarak yapılan bu çalışmada yaklaşma-kaçınma ile problem çözme yeteneğine güven arasındaki

ilişkinin yeterli olduğu, bununla birlikte kişisel kontrol ile problem çözme yeteneğine güven boyutlarında da yeterli ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca kişisel kontrol ile yaklaşma-kaçınma tarzı ve arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak zayıf olduğu sonucuna varılmıştır (Taylan, 1990; Şahin, (1999).

Şahin ve diğerleri (1993) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasına toplamda 244 üniversiteli öğrenci katılmış olup, istatistiksel analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,88$  olduğu bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tek ve çift maddeler olacak şekilde ikiye bölünmesi tekniği kullanılarak güvenilirlik kat sayısı  $\alpha = 0.81$  olarak tespit edilmiştir.

Yüksek lisans ve lisan öğrencilerinin oluşturduğu 275 kişilik grupta yapılan çalışmaya göre, ölçek maddelerinin toplam ölçek maddeleri ile olan ilişkisine bakılmıştır. Bu çalışmada 32 maddenin 31'inin toplam puan ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,80$  olarak bulunmuştur. Ayrıca iç tutarlılık katsayısı ve test yarılama tekniğinden elde edilen güvenilirlik ise  $\alpha = 0,76$  olarak bulunmuştur (Çam, 1995; Akt: Temel, 2015).

**Problem Çözme Envanterinin Orjinal formunun güvenilirlik değerleri:** Özgün form güvenilirlik değerleri sırasıyla;

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

''Spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi'' isimli tez çalışmasında kullanılan problem çözme ölçeğine ait iç tutarlılığın değerlendirilebilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerleri verilmiştir.

- Problem Çözme Ölçeği(PÇÖ) Cronbach  $\alpha = 0,75$
- Aceleci Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,80$
- Düşünen Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,84$
- Kaçıngan Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,73$
- Değerlendirici Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,73$
- Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,47$
- Planlı Yaklaşım Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha = 0,70$

Problem çözüme ölçeğinin geneline ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,75$  olarak hesaplanmış olup ilgili ölçeğinin genelinin güvenilir olduğu görülmektedir. Problem çözüme ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede ise, aceleci yaklaşım başlıklı alt boyutun güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,80$ , düşünen yaklaşım başlıklı alt boyutun güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,84$  olarak hesaplanmış olup ilgili alt ölçeklerin güvenilirliğinin “yüksek düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Buna karşın kaçınan yaklaşım başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,73$ , değerlendirici yaklaşım başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,73$  ve planlı yaklaşım başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,70$  olarak hesaplanmış olup ilgili alt ölçeklerin “güvenilir” olduğu belirlenmiştir. Son olarak kendine güvenli yaklaşım başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,47$  olarak hesaplanmış olup ilgili alt ölçeğin güvenilirliğinin “düşük düzeyde” olduğu belirlenmiştir.

### 3.3.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ)

Alanyazın incelendiğinde karar verme stillerini ölçen envanterler genel olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, Scott ve Bruce (1995) tarafından 25 maddede ve toplam 5 alt boyuttan oluşan şeklidir. İkincisi ise, bu tez çalışmasında kullanılan 28 maddelik Melbourne Karar verme ölçeğidir. Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen bu ölçeğin orijinal adı “Melbourne Decision Making Questionary” dir. Deniz (2004) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması ile birlikte geçerlilik ve güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. MKVÖ temel olarak iki bölümden oluşmaktadır.

**Bölüm I:** Bu bölüm, kendine güveni yani karar vermede özsaygıyı belirlemeye çalışan maddelerin yer aldığı kısımdır. Bu bölümdeki madde sayısı altıdır. Üç madde düz, üç madde ise ters olarak puanlandırılmaktadır. Puanlama; maddelere verilen “Doğru” yanıtta 2 puan, “Bazen Doğru” yanıtta 1 puan, “Doğru Değil” yanıtına 0 puan olacak şekilde yapılır. Bölüm I için, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 12’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek çıkması karar vermede özsaygısının (kendine güven) yüksek olduğuna işaret etmektedir.

**Bölüm II:** Bu bölümde toplam 22 madde bulunmaktadır. Karar verme alt boyutlarını (karar verme stilleri) ölçmektedir. Bölüm II’de ters puanlama yoktur (Deniz, 2004). Dört alt faktörü bulunmaktadır ve bunlara ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

**Föktör-1:** Dikkatli Karar Verme Stili: Kararı verecek kişinin, karar almadan gerekli bilgi araştırmasını yapması, olası alternatifleri titizlikle çalıştıktan sonra seçim yapmasıdır.

Ölçek üzerinde dikkatli karar verme stilini belirleyici maddeler (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile tespit edilmektedir.

**Faktör-2:** Kaçınan Karar Verme Stili: Karar vericinin karar verme sorumluluğunu almak istememesi, karar vermekten kaçınarak başkalarının kendi adına karar vermesi yönünde bir eğilimde bulunmasıdır. Ölçek üzerinde kaçınan karar verme stilini belirleyici maddeler (3, 9, 11, 14, 17, 19) ile tespit edilmektedir.

**Föktör-3:** Erteleyici Karar Verme Stili: Karar vericinin karar vermeyi nedeni belirsiz bir şekilde sürekli öteleme, geciktirme ve sürünceme bırakma eğilimi göstermesidir. Ölçek üzerinde erteleyici karar verme stilini belirleyici maddeler (5, 7, 10, 18, 21) ile tespit edilmektedir

**Föktör-4:** Panik Karar Verme Stili: Karar vericinin kararını verme durumuyla karşılaştığında, baskı altında olduğunu düşünerek aceleci davranışlarda bulunarak hemen çözümlenmelere ulaşma eğilimi gösterme durumudur. Ölçek, üzerinde panik karar verme stilini belirleyici maddeler (1, 13, 15, 20, 22) ile tespit edilmektedir

**MKVÖ'nün Güvenirlik Çalışmaları:** MKVÖ I-II'nin güvenirlik çalışmasıyla ilgili olarak test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde okuyan 56 öğrenciye üç hafta arayla test tekrar test yöntemi ile uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliğine ilişkin bulgular ise,

- Karar Vermede Özsaygı  $\alpha=0.85$ ,
- Dikkatli Karar Verme Stili  $\alpha=0.83$ ,
- Kaçınan Karar Verme Stili  $\alpha=0.87$ ,
- Erteleyici Karar Verme Stili  $\alpha=0.68$ ,
- Panik Karar Verme Stili  $\alpha=0.84$  şeklinde tespit edilmiştir.

Deniz, (2004) tarafından yapılan Karar Verme Ölçeğinin iç tutarlılık katsayılarına ilişkin madde analizi sonuçları şu şekildedir:

- Karar Vermede Öz saygı Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha =0.72$ ,
- Dikkatli Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha =0.80$ ,
- Kaçınan Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0.72$ ,
- Erteleyici Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0.65$ ,
- Panik Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha =0.71$

**Melbourne Karar Verme Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları:** MKVÖ'nün geçerlilik çalışmalarına ilişkin benzer ölçekler geçerliliği ve kapsam geçerliliği yöntemleri tercih edilmiştir. Uzman kanısı ile kapsam geçerliliği yapılmıştır. Alanında uzman olduğu

düşünülen kişiler tarafından MKVÖ’de bulunan maddelerin içerdiği alt boyutları niteler nitelikte olduğu yönünde kanaat belirtilmiştir.

Kuzgun (1992) tarafından Benzer ölçekler geçerlilik çalışması kapsamında Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) kullanılmıştır. Uygulamada her iki ölçek (MKVÖ I-II, KSÖ) aynı anda öğrenci grubuna uygulanmıştır. Sonuç olarak, ölçekler arası korelasyon katsayılarının  $r=0.15$  ile  $r=0.71$  değerleri aralığında değişim gösterdiği bulunmuştur. KSÖ ve MKVÖ arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde Melbourne Karar Verme Ölçeğinin çalışmalar için geçerli olduğu belirtilmiştir (Deniz, 2004).

”Spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi” isimli tez çalışmasında kullanılan Melbourne Karar Verme Ölçeğine ait iç tutarlılığın değerlendirilebilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerleri verilmiştir.

- Karar Vermede Öz saygı Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0,70$
- Dikkatli Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0,78$
- Kaçınan Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0,73$
- Erteleyici Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0,66$
- Panik Karar Verme Stili Alt Ölçeği Cronbach  $\alpha=0,73$

Çalışmada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık değerlendirilmesine bakıldığında, Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede, karar vermede öz saygı başlıklı alt boyutun güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha =0,70$ , dikkatli karar verme stili başlıklı alt boyutun güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha =0,78$ , kaçınan karar verme stili başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha =0,73$ , erteleyici karar verme stili başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha =0,66$  panik karar verme stili başlıklı alt ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach alfa katsayısı  $\alpha =0,73$  olarak hesaplanmış olup ilgili alt ölçeklerin “güvenilir” olduğu belirlenmiştir.

### 3.4. İstatistiksel Analiz

Melbourne karar verme ölçeği ve problem çözme ölçeklerinden elde edilen toplam ve alt ölçek puanların normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Ölçek puanları, normal dağılıma uygunluk göstermesi durumunda ortalama ve standart sapma; normal dağılıma uygunluk göstermemesi durumunda ise medyan, minimum ve maksimum değerleriyle birlikte verilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach’s alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek puanlarının gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarında iki grup olması ve normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi

durumunda Mann Whitney U, grup sayısının iki gruptan fazla ve normal dağılıma uygunluk gözlenmemesi durumunda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonrasında genel anlamlılık bulunması durumunda alt grup analizler Dunn-Boenfferoni testi kullanılarak yürütülmüştür. Kategorik değişkenler gruplar arasında ki-kare testi, Fisher'in kesin ki-kare testi ve Fisher Exact test kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizler SPSS (IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programı kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, analizlerde anlam düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak alınmıştır.

## 4. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen veriler ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Çalışmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı*

<b>Yaş (yıl) (n=358)</b>	
25-30 yaş	17(%4,70)
31-35 yaş	42(%11,70)
36-40 yaş	95(%26,50)
41-46 yaş	106(%29,60)
>47 yaş	98(%27,40)
<b>Cinsiyet (n=358)</b>	
Kadın	94(%26,30)
Erkek	264(%73,70)
<b>Mezuniyet Bölümü (n=358)</b>	
BESYO	41(%11,50)
Diğer	317(%88,50)
<b>Yöneticilik Süresi (n=358)</b>	
1-5 yıl	138(%38,50)
6-10 yıl	103(%28,80)
11-15 yıl	67(%18,70)
16-20 yıl	18(%5)
>21 yıl	32(%8,90)
<b>Yöneticilik Eğitimi Alan (n=358)</b>	261(%72,90)
<b>Görev Yapılan Okul Türü (n=358)</b>	
Okul Öncesi	13(%3,60)
İlkokul	75(%20,90)
Ortaokul	134(%37,40)
Lise	136(%38)
<b>Spora Bakış Açısı (n=358)</b>	
Olumlu	349(%97,50)
Olumsuz	9(%2,50)
<b>Spor Yapan (n=358)</b>	226(%63,10)
<b>Spor Yapma Sıklığı (n=358)</b>	
Her gün	31(%8,70)
Haftada 3 gün	67(%18,70)
Haftada 2 gün	65(%18,20)
Haftada 1 gün	77(%21,50)
Hiç yapmıyorum	118(%33)
<b>İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapan (n=358)</b>	261(%72,90)
<b>Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumu (n=358)</b>	121(%33,80)

Veriler n% olarak ifade edilmiştir.



**Tablo 2 (Devamı)***Çalışmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı*

<b>Görev Yapılan İlçe (n=358)</b>	
Yıldırım	146(%40,80)
Osmangazi	137(%38,30)
Nilüfer	46(%12,80)
Kestel	17(%4,70)
Gürsu	12(%3,40)

Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

Tablo-2 incelendiğinde, çalışmaya katılanlar arasında 25-30 yaş grubunda olanların oranı %4,70, 31-35 yaş grubunda bulunanların oranı %11,70, 36-40 yaş grubunda bulunanların oranı %26,50, 41-46 yaş grubunda bulunanların oranı %29,60 ve 47 yaş üzeri olanların oranı ise %27,40 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet durumuna göre dağılım incelendiğinde ise kadın katılımcıların oranı %26,30 ve erkek katılımcıların oranı ise %73,70 olarak belirlenmiştir. Mezuniyet bölümüne göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise BESYO mezunu olanların oranı %11,50 ve diğer bölümlerden mezun olanların oranı ise %88,50 olarak belirlenmiştir. Yöneticilik süresine göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise 1-5 yıl grubunda olanların oranı %38,50, 6-10 yıl grubunda bulunanların oranı %28,80, 11-15 yıl grubunda bulunanların oranı %18,70, 16-20 yıl grubunda bulunanların oranı %5 ve 21 yıl üzeri olanların oranı ise %8,90 olarak belirlenmiştir. Yöneticilik eğitimi alanların oranı %72,90 olarak belirlenmiştir. Görev yapılan okul türüne göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise okul öncesi grubunda olanların oranı %3,60, ilkokul grubunda olanların oranı %20,90, ortaokul grubunda olanların oranı %37,40 ve lise grubunda olanların oranı ise %38 olarak belirlenmiştir. Spora bakış açısına göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise spora bakış açısı olumlu olanların oranı %97,50 ve olumsuz olanların oranı ise %2,50 olarak belirlenmiştir. Spor yapanların oranı %63,10 olarak belirlenmiştir. Spor yapma sıklığına göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise her gün spor yapanların oranı %8,70, haftada 3 gün spor yapanların oranı %18,70, haftada 2 gün spor yapanların oranı %18,20, haftada 1 gün spor yapanların oranı %21,50 ve hiç spor yapmayanların oranı ise %33 olarak belirlenmiştir. İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapanların oranı %72,90 olarak belirlenmiştir. Görev yapılan ilçelere göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde ise Yıldırım ilçesinde görev yapanların oranı %40,80, Osmangazi ilçesinde görev yapanların oranı %38,30, Nilüfer ilçesinde görev yapanların oranı %12,80, Kestel ilçesinde görev yapanların oranı %4,70, Gürsu ilçesinde görev yapanların oranı ise %3,40 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3***Demografik karakteristiklerin spor yapma durumuna göre karşılaştırılması*

	<b>Spor Yapma Durumu</b>		<b>p-değeri</b>
	<b>Evet (n=226)</b>	<b>Hayır (n=132)</b>	
<b>Yaş (yıl)</b>			
25-30 yaş	14(% 6,20)	3(% 2,30)	
31-35 yaş	30(% 13,30)	12(% 9,10)	
36-40 yaş	57(% 25,20)	38(% 28,80)	<b>0,001<sup>a</sup></b>
41-46 yaş	78(% 34,50)	28(% 21,20)	
>47 yaş	47(% 20,80)	51(% 38,60)	
<b>Cinsiyet</b>			
Kadın	55(% 24,30)	39(% 29,50)	0,320 <sup>a</sup>
Erkek	171(% 75,70)	93(% 70,50)	
<b>Mezuniyet Bölümü</b>			
BESYO	37(% 16,40)	4(% 3)	<b>&lt;0,001<sup>a</sup></b>
Diğer	189(% 83,60)	128(% 97)	
<b>Yöneticilik Süresi</b>			
1-5 yıl	89(% 39,40)	49(% 37,10)	
6-10 yıl	71(% 31,40)	32(% 24,20)	
11-15 yıl	39(% 17,30)	28(% 21,20)	0,198 <sup>a</sup>
16-20 yıl	12(% 5,30)	6(% 4,50)	
>21 yıl	15(% 6,60)	17(% 12,90)	
<b>Yöneticilik Eğitimi Alma</b>	161(% 71,20)	100(% 75,80)	0,389 <sup>a</sup>
<b>Görev Yapılan Okul Türü</b>			
Okul Öncesi	6(% 2,10)	7(% 5,30)	
İlkokul	42(% 18,60)	33(% 25)	
Ortaokul	90(% 39,80)	44(% 33,30)	0,227 <sup>a</sup>
Lise	88(% 38,90)	48(% 36,40)	
<b>Spora Bakış Açısı</b>			
Olumlu	226(% 100)	123(% 93,20)	<b>&lt;0,001<sup>b</sup></b>
Olumsuz	0	9(% 6,80)	
<b>İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapan</b>	172(% 76,10)	89(% 67,40)	0,085 <sup>a</sup>
<b>Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumu</b>	95(% 42)	26(% 19,70)	<b>&lt;0,001<sup>a</sup></b>

Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

a:Ki-kare Testi, b:Fisher'ın Kesin Ki-kare Testi, c:Fisher Exact Test

**Tablo 3 (Devamı)***Sosyodemografik karakteristiklerin spor yapma durumuna göre karşılaştırılması*

	Spor Yapma Durumu		p-değeri
	Evet (n=226)	Hayır (n=132)	
<b>Görev Yapılan İlçe</b>			
Yıldırım	87(%38,50)	59(%44,70)	
Osmangazi	92(%40,70)	45(%34,10)	
Nilüfer	29(%12,80)	17(%12,90)	0,750 <sup>a</sup>
Kestel	10(%4,40)	7(%5,30)	
Gürsu	8(%3,50)	4(%3)	

Veriler n(%) olarak ifade edilmiştir.

a:Ki-kare Testi

Tablo-3 incelendiğinde, yaş dağılımına göre spor yapan ve yapmayan gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ( $p=0,001$ ). Spor yapan katılımcılardan 25-30 yaş grubunda olanların oranı %6,20, 31-35 yaş grubunda olanların oranı %13,30, 36-40 yaş grubunda olanların oranı %25,20, 41-46 yaş grubunda olanların oranı %34,50 ve 47 yaş üzeri olanların oranı ise %20,80 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan 25-30 yaş grubunda olanların oranı %2,30, 31-35 yaş grubunda bulunanların oranı %9,10, 36-40 yaş grubunda bulunanların oranı %28,80, 41-46 yaş grubunda bulunanların oranı %21,20 ve 47 yaş üzeri olanların oranı ise %38,60 olarak belirlenmiştir. Spor yapan ve yapmayan gruplar arasında farklılığı meydana getiren yaş gruplarını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise spor yapan grupta 41-46 yaş grubunda bulunanların oranının spor yapmayan gruptaki 41-46 yaş grubunda bulunanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%34,50 ve %21,20). Buna karşın spor yapmayan grupta >47 yaş grubunda bulunanların oranının spor yapan gruptaki >47 yaş grubunda bulunanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%38,60 ve %20,80). 25-30, 31-35, 36-40 yaş gruplarındaki katılımcılara göre spor yapan ve yapmayan gruplar arasında farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Cinsiyet dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,320$ ). Spor yapan katılımcılardan cinsiyeti kadın olanların oranı %24,30, cinsiyeti erkek olanların oranı %75,70 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan cinsiyeti kadın olanların oranı %29,30, cinsiyeti erkek olanların oranı %70,50 olarak belirlenmiştir.

Mezuniyet bölümü grupları arasında spor yapma durumuna göre farklılık bulunmaktadır ( $p<0,001$ ). Spor yapan katılımcılardan BESYO bölümü mezunu olanların oranı %16,40, diğer bölümlerden mezun olanların oranı %83,60 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan

katılımcılardan BESYO bölümü mezunu olanların oranı %3, diğer bölümlerden mezun olanların oranı %97 olarak belirlenmiştir. Alt grup analizlerde ise spor yapan grupta BESYO bölümü mezunu olanların oranının spor yapmayan gruptaki BESYO bölümü mezunu olanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%16,40 ve %3). Buna karşın spor yapmayan grupta diğer bölümlerden mezun olanların oranının spor yapan gruptaki diğer bölümlerden mezun olanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%97 ve %83,60).

Yöneticilik süresi dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,198$ ). Spor yapan katılımcılardan yöneticilik süresi 1-5 yıl grubunda olanların oranı %39,40, 6-10 yıl grubunda bulunanların oranı %31,40, 11-15 yıl grubunda bulunanların oranı %17,30, 16-20 yıl grubunda bulunanların oranı %5,30 ve 21 yıl üzeri olanların oranı ise %6,60 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan yöneticilik süresi 1-5 yıl grubunda olanların oranı %37,10, 6-10 yıl grubunda bulunanların oranı %24,20, 11-15 yıl grubunda bulunanların oranı %21,20, 16-20 yıl grubunda bulunanların oranı %4,50 ve 21 yıl üzeri olanların oranı ise %12,90 olarak belirlenmiştir.

Yöneticilik eğitimi alma oranlarının spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p=0,389$ ). Spor yapan katılımcılardan yöneticilik eğitimi alanların oranı %71,20 iken spor yapmayan grupta yöneticilik eğitimi alanların oranı %75,80 olarak belirlenmiştir.

Görev yapılan okul türü dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,227$ ). Spor yapan katılımcılardan görev yaptığı okul türü okul öncesi olanların oranı %2,10, ilkokul olanların oranı %18,60, ortaokul olanların oranı %39,80 ve lise olanların oranı ise %38,90 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan görev yaptığı okul türü okul öncesi olanların oranı %5,30, ilkokul olanların oranı %25, ortaokul olanların oranı %33,30 ve lise olanların oranı ise %36,40 olarak belirlenmiştir.

Spora bakış açısına göre gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ( $p<0,001$ ). Spor yapan katılımcıların tamamının spora bakış açısı olumlu olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcıların ise %93,20'sinin spora bakış açısı olumlu, %6,80'inin spora bakış açısı olumsuz olarak belirlenmiştir. Alt grup analizlerde ise spor yapan grupta spora bakış açısı olumlu olanların oranının spor yapmayan gruptaki spora bakış açısı olumlu olanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%100 ve %93,20). Buna karşın spor yapmayan grupta spora bakış açısı olumsuz olanların oranının spor yapan gruptaki spora bakış açısı olumsuz olanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (%6,80 ve %0).

İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapanların dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,085$ ). Spor

yapan katılımcılardan ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapanların oranı %76,10 iken spor yapmayan grupta ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapanların oranı %67,40 olarak belirlenmiştir.

Lisanslı olarak spor yapanların dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,001$ ). Spor yapan grupta lisanslı olarak spor yapanların oranı daha yüksek idi. Spor yapan katılımcılardan lisanslı olarak spor yapanların oranı %42 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan lisanslı olarak spor yapanların oranı ise %19,70 olarak belirlenmiştir.

Görev yapılan ilçelerin dağılımına göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,731$ ). Spor yapan katılımcılardan Yıldırım ilçesinde görev yapanların oranı %38,20, Osmangazi ilçesinde görev yapanların oranı %40,90, Nilüfer ilçesinde görev yapanların oranı %12,90, Kestel ilçesinde görev yapanların oranı %4,40, Gürsu ilçesinde görev yapanların oranı ise %3,60 olarak belirlenmiştir. Spor yapmayan katılımcılardan Yıldırım ilçesinde görev yapanların oranı %44,70, Osmangazi ilçesinde görev yapanların oranı %34,10, Nilüfer ilçesinde görev yapanların oranı %12,90, Kestel ilçesinde görev yapanların oranı %5,30, Gürsu ilçesinde görev yapanların oranı ise %3 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4**

*Katılımcıların melbourne karar verme ölçeği ve alt ölçeklerinin puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılması*

	Spor Yapma Durumu		p-değeri
	Evet (n=226)	Hayır (n=132)	
<b>Melbourne Karar Verme Ölçeği</b>			
Karar Vermede Öz saygı	11(4:12)	11(5:12)	0,055 <sup>d</sup>
Dikkatli Karar Verme Stili	11(5:12) (10,80±1,65)	11(5:12) (10,05±2,09)	<b>0,001<sup>d</sup></b>
Kaçıngan Karar Verme Stili	2(0:12)	3(0:8)	0,124 <sup>d</sup>
Erteleyici Karar Verme Stili	2,50(0:9)	2(0:9)	0,660 <sup>d</sup>
Panik Karar Verme Stili	2(0:9)	2(0:7)	0,491 <sup>d</sup>

Veriler medyan(minimum:maximum) ve ortalama±st.sapma olarak ifade edilmiştir.

d:Mann Whitney U Testi

Tablo-4 incelendiğinde melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanına göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,055$ ). Spor yapan ve spor yapmayanların öz saygı alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı 11 olarak belirlenmiştir.

Buna karşın, spor yapan grupta dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ortalama ölçek puanının daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,001$ ). Spor yapan katılımcı grubunun ortalama ölçek puanı 10,80, spor yapmayan katılımcı grubunun ortalama ölçek puanı ise 10,05 olarak belirlenmiştir.

Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanına göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,124$ ). Spor yapanların kaçınan karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı 2, spor yapmayanların kaçınan karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı ise 3 olarak belirlenmiştir.

Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanına göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,660$ ). Spor yapanların erteleyici karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı 2,50, spor yapmayanların erteleyici karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı ise 2 olarak belirlenmiştir.

Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanına göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,491$ ). Spor yapan ve spor yapmayanların panik karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı 2 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 5**

*Katılımcıların problem çözme ölçeği ve alt ölçeklerinin puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılması*

	Spor Yapma Durumu		p-değeri
	Evet (n=226)	Hayır (n=132)	
<b>Problem Çözme Ölçeği</b>			
Toplam Puan	106(58:161)	107(56:180)	0,256 <sup>d</sup>
Acelecı Yaklaşım	42(16:54)	40(19:54)	<b>0,042<sup>d</sup></b>
Düşünen Yaklaşım	10(5:25)	10(5:27)	<b>0,013<sup>d</sup></b>
	10,04±3,66	11,14±4,25	
Kaçınan Yaklaşım	22(8:24)	21(7:24)	0,057 <sup>d</sup>
Değerlendirici Yaklaşım	6(3:16)	6,5(3:18)	<b>0,006<sup>d</sup></b>
Kendine Güvenli Yaklaşım	19(11:37)	20(10:40)	<b>0,001<sup>d</sup></b>
Planlı Yaklaşım	7,50(4:20)	8(4:21)	<b>0,007<sup>d</sup></b>

Veriler medyan(minimum:maximum) ve ortalama±st.sapma olarak ifade edilmiştir.

d:Mann Whitney U Testi

Tablo-5 incelendiğinde problem çözme ölçeği üzerinden elde edilen toplam puanın çalışma grupları arasında farklılık göstermediği görülmektedir ( $p=0,256$ ). Spor yapan grubun toplam ölçek puanına ait medyan puanı 106 ve spor yapmayan grubun ise medyan puanı 107 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanının spor yapan grupta daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,042$ ). Spor yapan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı 42, spor yapmayan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı ise 40 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım ölçeğinden elde edilen ortalama ölçek puanının spor yapmayan grupta daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,013$ ). Spor yapan katılımcı grubunun ortalama ölçek puanı 10,04, spor yapmayan katılımcı grubunun ortalama ölçek puanı ise 11,14 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanına göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,057$ ). Spor yapanların kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı 22, spor yapmayanların kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanı ise 21 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanının spor yapmayan grupta daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,006$ ). Spor yapan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı 6, spor yapmayan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı ise 6,50 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanının spor yapmayan grupta daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,001$ ). Spor yapan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı 19, spor yapmayan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı ise 20 olarak belirlenmiştir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım ölçeğinden elde edilen medyan ölçek puanının spor yapmayan grupta daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p=0,007$ ). Spor yapan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı 7,50, spor yapmayan katılımcı grubunun medyan ölçek puanı ise 8 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 6**

*Katılımcıların melbourne karar verme ölçeği alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılması*

n=358	Karar Vermede Öz Saygı Alt Ölçeği	Dikkatli Karar Verme Stili Alt Ölçeği	Kaçınan Karar Verme Stili Alt Ölçeği	Erteleyici Karar Verme Stili Alt Ölçeği	Panik Karar Verme Stili Alt Ölçeği
<b>Cinsiyet</b>					
Kadın(n=94)	11(4:12)	11(5:12) 10,01±2,11	2(0:12)	2(0:9)	2(0:7)
Erkek(n=264)	11(5:12)	11(5:12) 10,70±1,72	3(0:9)	3(0:9)	2(0:9)
p-değeri	0,923 <sup>d</sup>	<b>0,004<sup>d</sup></b>	0,547 <sup>d</sup>	0,075 <sup>d</sup>	0,507 <sup>d</sup>
<b>Mezuniyet Bölümü</b>					
BESYO(n=41)	11(7:12)	12(7:12)	2(0:8)	2(0:6)	2(0:9)
Diğer(n=317)	11(4:12)	11(5:12)	3(0:12)	3(0:9)	2(0:7)
p-değeri	0,395 <sup>d</sup>	<b>0,021<sup>d</sup></b>	<b>0,019<sup>d</sup></b>	0,499 <sup>d</sup>	0,867 <sup>d</sup>
<b>Yöneticilik Eğitimi Alan</b>					
Evet (n=261)	11(4:12)	11(5:12)	2(0:12)	3(0:9)	2(0:7)
Hayır (n=97)	11(6:12)	11(6:12)	3(0:9)	2(0:8)	2(0:9)
p-değeri	0,681 <sup>d</sup>	0,856 <sup>d</sup>	0,211 <sup>d</sup>	0,845 <sup>d</sup>	0,530 <sup>d</sup>
<b>Spora Bakış Açısı</b>					
Olumlu (n=349)	11(4:12)	11(5:12)	3(0:12)	2(0:9)	2(0:9)
Olumsuz (n=9)	12(9:12)	10(7:12)	1(0:8)	1(0:4)	1(0:6)
p-değeri	0,071 <sup>d</sup>	0,256 <sup>d</sup>	0,126 <sup>d</sup>	<b>0,039<sup>d</sup></b>	0,859 <sup>d</sup>
<b>Spor Yapma Sıklığı</b>					
Her gün (n=31)	11(7:12)	12(5:12) 10,90±1,79	2(0:9)	2(0:6)	2(0:6)
Haftada 3 gün (n=67)	12(8:12)	12(7:12) 10,91±1,33	2(0:9)	2(0:8)	1(0:9)
Haftada 2 gün (n=65)	11(4:12)	11(6:12) 10,72±1,83	3(0:12)	3(0:9)	2(0:7)
Haftada 1 gün (n=77)	11(6:12)	11(6:12) 10,70±1,64	3(0:8)	2(0:7)	2(0:6)
Hiç yapmıyorum (n=118)	11(5:12)	11(5:12) 9,98±2,16	3(0:8)	2,50(0:9)	2(0:7)
p-değeri	<b>0,032<sup>e</sup></b>	<b>0,031<sup>e</sup></b>	<b>0,013<sup>e</sup></b>	0,642 <sup>e</sup>	0,305 <sup>e</sup>
<b>İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapan</b>					
Evet (n=261)	11(6:12)	11(5:12) 10,67±1,77	3(0:9)	3(0:9)	2(0:9)
Hayır (n=97)	11(4:12)	11(5:12) 10,13±2,02	3(0:12)	2(0:9)	2(0:7)
p-değeri	0,254 <sup>d</sup>	<b>0,014<sup>d</sup></b>	0,977 <sup>d</sup>	0,461 <sup>d</sup>	0,229 <sup>d</sup>

Veriler medyan(minimum:maksimum) ve ortalama ± st.sapma olarak ifade edilmiştir.

d: Mann Whitney U testi, e: Kruskal Wallis testi

Tablo-5 incelendiğinde cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek



puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,923$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:4-maksimum:12) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 11 (minimum:5-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,004$ ). Kadın katılımcılara ait ortalama ölçek puanı 10,01 ve erkek katılımcılar için ortalama ölçek puanı 10,70 olarak belirlenmiş olup, erkek katılımcılarda ortalama ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,547$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:12) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 3 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,075$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 3 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,507$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:7) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir.

Mezuniyet bölümü grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,395$ ). BESYO mezunu katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:7-maksimum:12) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 11 (minimum:4-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,021$ ). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 12 (minimum:7-maksimum:12) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:5-maksimum:12) olarak belirlenmiş olup, BESYO mezunu katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,019$ ). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:8) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:12) olarak belirlenmiş olup, diğer bölümlerden mezun katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,499$ ). BESYO mezunu katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:6) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 3 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,867$ ). BESYO mezunu katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:7) olarak belirlenmiştir.

Yöneticilik eğitimi alma grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,681$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:4-maksimum:12) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 11 (minimum:6-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,856$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:5-maksimum:12) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 11 (minimum:6-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,211$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:12) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 3 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,845$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:9) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:8) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,530$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:7) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir.

Spora bakış açısı grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının

farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,071$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:4-maksimum:12) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 12 (minimum:9-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,256$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:5-maksimum:12) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 10 (minimum:7-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,126$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:12) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 1 (minimum:0-maksimum:8) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( **$p=0,039$** ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9) ve Spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 1 (minimum:0-maksimum:4) olarak belirlenmiş olup, Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,859$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 1 (minimum:0-maksimum:6) olarak belirlenmiştir.

Spor yapma sıklığı grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( **$p=0,032$** ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 11 (minimum:7-maksimum:12), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 12 (minimum:8-maksimum:12), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 11 (minimum:4-maksimum:12), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 11 (minimum:6-maksimum:12) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 11 (minimum:5-maksimum:12) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 3 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( **$p=0,002$** ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Melbourne karar verme ölçeğinin alt

boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,031$ ). Her gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanının 10,90, haftada 3 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanının 10,91, haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanının 10,72, haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanının 10,70 ve hiç spor yapmayanların ortalama ölçek puanının 9,98 olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise her gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,019$ ). Haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,023$ ). Haftada 3 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,013$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,013$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:12), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:8) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 3 (minimum:0-maksimum:8) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanını haftada 3 gün spor yapan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,015$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanını haftada 3 gün spor yapan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,002$ ). Haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanını haftada 3 gün spor yapan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,006$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,642$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:6), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:8), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:9), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:7) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 2,50 (minimum:0-maksimum:9) olduğu görülmektedir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek

puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,305$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:6), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 1 (minimum:0-maksimum:9), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:6), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:7) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 2,50 (minimum:0-maksimum:9) olduğu görülmektedir.

İlk ve ortaöğretimde spor yapanların durumuna göre yapılan karşılaştırmalarda melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,254$ ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılar için medyan ölçek puanı 11 (minimum:6-maksimum:12) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 11 (minimum:4-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( **$p=0,014$** ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait ortalama ölçek puanı 10,67 ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için ortalama ölçek puanı 10,13 olarak belirlenmiş olup, İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılarda ortalama ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,977$ ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılar için medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:9) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 3 (minimum:0-maksimum:12) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan erteleyici karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,461$ ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılar için medyan ölçek puanı 3 (minimum:0-maksimum:9) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:9) olarak belirlenmiştir. Melbourne karar verme ölçeğinin alt boyutu olan panik karar verme stili ölçeğinden elde edilen ölçek puanının gruplar arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,229$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 2 (minimum:0-maksimum:9) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 2 (minimum:0-maksimum:7) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 7**

*Katılımcıların problem çözme ölçeği ve alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılması*

n=358	Problem Çözme Ölçeği	Aceleci Yaklaşım Alt Ölçeği	Düşünen Yaklaşım Alt Ölçeği	Kaçıngan Yaklaşım Alt Ölçeği	Değerlendirici Yaklaşım Alt Ölçeği	Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Ölçeği	Planlı Yaklaşım Alt Ölçeği
<b>Cinsiyet</b>							
Kadın(n=94)	105(87:145)	40(22:54)	10(5:25)	22(9:24)	6(3:16)	20(13:37)	8(4:18)
Erkek(n=264)	106(56:180)	41(16:54)	10(5:27)	22(7:24)	6(3:18)	19(10:40)	8(4:21)
p-değeri	0,657 <sup>d</sup>	0,063 <sup>d</sup>	0,313 <sup>d</sup>	0,473 <sup>d</sup>	0,791 <sup>d</sup>	0,051 <sup>d</sup>	0,242 <sup>d</sup>
<b>Mezuniyet Bölümü</b>							
BESYO(n=41)	102(65:125)	39(16:51)	9(5:19)	23(8:24)	6(3:16)	19(12:25)	7(4:15)
Diğer(n=317)	106(56:180)	41(17:54)	10(5:27)	22(7:24)	6(3:18)	19(10:40)	8(4:21)
p-değeri	<b>0,019<sup>d</sup></b>	0,348 <sup>d</sup>	<b>0,029<sup>d</sup></b>	<b>0,005<sup>d</sup></b>	0,226 <sup>d</sup>	0,082 <sup>d</sup>	<b>0,013<sup>d</sup></b>
<b>Yöneticilik Eğitimi Alan</b>							
Evet (n=261)	106(56:161)	41(16:54)	10(5:25)	22(7:24)	6(3:18)	19(10:35)	8(4:20)
Hayır (n=97)	107(81:180)	40(27:54)	10(5:27)	22(9:24)	6(3:18)	20(12:40)	8(4:21)
p-değeri	0,335 <sup>d</sup>	0,567 <sup>d</sup>	0,772 <sup>d</sup>	0,298 <sup>d</sup>	0,400 <sup>d</sup>	0,345 <sup>d</sup>	0,400 <sup>d</sup>
<b>Spora Bakış Açısı</b>							
Olumlu (n=349)	106(56:180)	41(16:54)	10(5:27)	22(7:24)	6(3:18)	19(10:40)	8(4:21)
Olumsuz (n=9)	103(95:126)	41(22:52)	8(5:13)	23(16:24)	6(3:13)	22(17:26)	6(4:14)
p-değeri	0,608 <sup>d</sup>	0,660 <sup>d</sup>	0,360 <sup>d</sup>	0,530 <sup>d</sup>	0,999 <sup>d</sup>	0,184 <sup>d</sup>	0,059 <sup>d</sup>
<b>Spor Yapma Sıklığı</b>							
Her gün (n=31)	106(92:139)	44(30:54)	9(5:20)	23(16:24)	6(3:16)	19(11:37)	7(4:16)
Haftada 3 gün(n=67)	103(65:124)	40(16:54)	10(5:20)	22(8:24)	6(3:12)	19(11:24)	7(4:13)
Haftada 2 gün(n=65)	106(69:148)	41(19:54)	9(5:22)	23(13:24)	6(3:16)	19(12:30)	8(4:20)
Haftada 1 gün(n=77)	107(58:180)	42(17:52)	10(6:27)	21(11:24)	6(3:18)	19(13:40)	8(4:21)
Hiç yapmıyorum (n=118)	107(56:145)	40(20:54)	10(5:25)	21(7:24)	7(3:18)	20,50(10:34)	8(4:18)
p-değeri	<b>0,035<sup>e</sup></b>	0,093 <sup>e</sup>	<b>0,018<sup>e</sup></b>	<b>0,001<sup>e</sup></b>	<b>0,002<sup>e</sup></b>	<b>0,001<sup>e</sup></b>	<b>0,008<sup>e</sup></b>
<b>İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapan</b>							
Evet (n=261)	106(65:180)	41(16:54)	10(5:27)	22(7:24)	6(3:18)	19(11:40)	8(4:21)
Hayır (n=97)	106(56:139)	40(17:53)	10(5:22)	21(8:24)	6(3:16)	20(10:37)	8(4:16)
p-değeri	0,750 <sup>d</sup>	<b>0,047<sup>d</sup></b>	<b>0,031<sup>d</sup></b>	<b>0,003<sup>d</sup></b>	0,678 <sup>d</sup>	<b>0,032<sup>d</sup></b>	0,263 <sup>d</sup>

Veriler medyan(minimum:maksimum) ve ortalama  $\pm$  st.sapma olarak ifade edilmiştir.

d: Mann Whitney U testi, e: Kruskal Wallis testi

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,657$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 105 (minimum:87- maksimum:145) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 106 (minimum:56-

maksimum:180) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,063$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 40 (minimum:22-maksimum:54) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 41 (minimum:16-maksimum:54) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,313$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:25) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 10 (minimum:5-maksimum:27) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,473$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 22 (minimum:9-maksimum:24) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 22 (minimum:7-maksimum:24) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,791$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:16) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 6 (minimum:3-maksimum:18) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,051$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 20 (minimum:13-maksimum:37) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 19 (minimum:10-maksimum:40) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,242$ ). Kadın katılımcılar için medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:18) ve erkek katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 8 (minimum:4-maksimum:21) olarak belirlenmiştir.

Mezuniyet bölümü grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( **$p=0,019$** ). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 102 (minimum:65-maksimum:125) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 106 (minimum:56-maksimum:180) olarak belirlenmiş olup, diğer bölümlerden mezun katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,348$ ). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 39 (minimum:16-maksimum:51) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 41 (minimum:17-maksimum:54) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir

**(p=0,029)**. BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 9 (minimum:5-maksimum:19) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:27) olarak belirlenmiş olup, diğer bölümlerden mezun katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir **(p=0,005)**. BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 23 (minimum:8-maksimum:24) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 22 (minimum:7-maksimum:24) olarak belirlenmiş olup, BESYO bölümünden mezun katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,226). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:16) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:18) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,082). BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 19 (minimum:12-maksimum:25) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 19 (minimum:10-maksimum:40) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir **(p=0,013)**. BESYO mezunu katılımcılara ait medyan ölçek puanı 7 (minimum:4-maksimum:15) ve diğer bölümlerden mezun katılımcılar için medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:21) olarak belirlenmiş olup, diğer bölümlerden mezun katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yöneticilik eğitimi alma grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,335). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 106 (minimum:56-maksimum:161) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 107 (minimum:81-maksimum:180) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,567). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 41 (minimum:16-maksimum:54) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 40 (minimum:27-maksimum:54) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,772). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:25) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek



puanı ise 10 (minimum:5-maksimum:27) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,398$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 22 (minimum:7-maksimum:24) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 22 (minimum:9-maksimum:24) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,400$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:18) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 6 (minimum:3-maksimum:18) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,345$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 19 (minimum:10-maksimum:35) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 20 (minimum:12-maksimum:40) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,400$ ). Yöneticilik eğitimi alan katılımcılar için medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:20) ve yöneticilik eğitimi almayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 8 (minimum:4-maksimum:21) olarak belirlenmiştir.

Spora bakış açısı grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,608$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 106 (minimum:56-maksimum:180) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 103 (minimum:95-maksimum:126) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,660$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 41 (minimum:16-maksimum:54) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 41 (minimum:22-maksimum:52) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,360$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:27) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 8 (minimum:5-maksimum:13) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,530$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 22 (minimum:7-maksimum:24) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 23 (minimum:16-maksimum:24) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt

boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,999$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:18) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 6 (minimum:3-maksimum:13) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,184$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 19 (minimum:10-maksimum:40) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 22 (minimum:17-maksimum:26) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,059$ ). Spora bakış açısı olumlu olan katılımcılar için medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:21) ve spora bakış açısı olumsuz olan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 6 (minimum:4-maksimum:14) olarak belirlenmiştir.

Spor yapma sıklığı grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( **$p=0,035$** ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 106 (minimum:92-maksimum:39), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 103 (minimum:65-maksimum:124), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 106 (minimum:69-maksimum:148), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 107 (minimum:58-maksimum:180) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 107 (minimum:56-maksimum:145) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( **$p=0,006$** ). Haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( **$p=0,012$** ). Haftanın her günü spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( **$p=0,019$** ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,093$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 44 (minimum:30-maksimum:54), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 40 (minimum:16-maksimum:54), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 41 (minimum:19-maksimum:54), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 42 (minimum:17-maksimum:52) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 40 (minimum:20-maksimum:54) olduğu görülmektedir.

Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,018$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 9 (minimum:5-maksimum:20), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:20), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 9 (minimum:5-maksimum:22), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 10 (minimum:6-maksimum:27) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 10 (minimum:5-maksimum:25) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,046$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,003$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının her gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,026$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,093$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 44 (minimum:30-maksimum:54), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 40 (minimum:16-maksimum:54), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 41 (minimum:19-maksimum:54), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 42 (minimum:17-maksimum:52) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 40 (minimum:20-maksimum:54) olduğu görülmektedir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,018$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 9 (minimum:5-maksimum:20), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 10 (minimum:5-maksimum:20), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 9 (minimum:5-maksimum:22), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 10 (minimum:6-maksimum:27) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 10 (minimum:5-maksimum:25) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,046$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,003$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının her gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,026$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır

( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,001$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 23 (minimum:16-maksimum:24), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 22 (minimum:8-maksimum:24), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 23 (minimum:13-maksimum:24), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 21 (minimum:11-maksimum:24) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 21 (minimum:7-maksimum:24) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 1 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,003$ ). Haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,001$ ). Her gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,009$ ). Her gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 1 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,021$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,002$ ). Her gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanı 6,51, haftada 3 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanı 5,73, haftada 2 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanı 6,18, haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ortalama ölçek puanı 7,01 ve hiç spor yapmayanların ortalama ölçek puanının 7,05 olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,005$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,001$ ). Haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,034$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,008$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,001$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 19 (minimum:11-maksimum:37), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 19 (minimum:11-maksimum:24), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 19 (minimum:12-maksimum:30), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 19

(minimum:13-maksimum:40) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 20,50 (minimum:10-maksimum:34) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada her gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,025$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,001$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 2 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,002$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 1 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,032$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,008$ ). Her gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 7 (minimum:4-maksimum:16), haftada 3 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 7 (minimum:4-maksimum:13), haftada 2 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:20), haftada 1 gün spor yapan katılımcıların medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:21) ve hiç spor yapmayanların medyan ölçek puanının 8 (minimum:4-maksimum:18) olduğu görülmektedir. Ölçek puanındaki farklılığı meydana getiren spor yapma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde ise haftada 1 gün spor yapan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p=0,009$ ). Hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının haftada 3 gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,001$ ). Diğer alt grup analizlerde ise spor yapma sıklığına göre ölçek puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

İlk ve ortaöğretimde spor yapanların durumuna göre yapılan karşılaştırmalarda problem çözme ölçeği üzerinden hesaplanan genel ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p=0,750$ ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılar için medyan ölçek puanı 106 (minimum:65-maksimum:180) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı ise 106 (minimum:56-maksimum:139) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan aceleci yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,047$ ). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 41 (minimum:16-maksimum:54) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı 40 (minimum:17-maksimum:53) olarak belirlenmiş olup, İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan düşünen yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p=0,031$ ). İlk ve ortaöğretimde spor

yapan katılımcılara ait ortalama ölçek puanı 10,24 ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için ortalama ölçek puanı 10,98 olarak belirlenmiş olup, İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılarda ortalama ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kaçingın yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,003**). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 22 (minimum:7-maksimum:24) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı 21 (minimum:8-maksimum:24) olarak belirlenmiş olup, İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,678). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:18) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı 6 (minimum:3-maksimum:16) olarak belirlenmiştir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir (**p=0,032**). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 19 (minimum:11-maksimum:40) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı 20 (minimum:10-maksimum:37) olarak belirlenmiş olup, İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılarda medyan ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan planlı yaklaşım alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=0,263). İlk ve ortaöğretimde spor yapan katılımcılara ait medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:21) ve İlk ve ortaöğretimde spor yapmayan katılımcılar için medyan ölçek puanı 8 (minimum:4-maksimum:16) olarak belirlenmiştir.

## 5. BÖLÜM TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre tartışılması ve yorumlanması yapılmıştır. Aynı zamanda elde edilen veriler, ilgili alanyazından faydalanılarak karar verme stilleri ve problem çözme becerileriyle ilgili olan sonuçlarla desteklenmeye çalışılmıştır. Alanyazında karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeyleri konusunda farklı başlıklarda birçok çalışma olsa da; spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerinin karar verme stilleri ve problem çözme beceri düzeyleriyle ilgili çalışmayı birlikte değerlendirmiş araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında ilgili çalışmalardaki bulguların sonuçları bakımından benzerlik veya farklılıklar birlikte desteklenmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine bakıldığında okul yöneticiliği yapanların % 83,5'inin 36 yaş ve üzerinde, %16,5'inin ise 35 yaş ve altında yoğunlaştığı ve oransal olarak okul yöneticilerin dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu durumun okul yöneticiliği yapanların mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlik yaptığı ve ilerleyen yıllarda ise mesleki tecrübe ile birlikte yönetim alanında katkı sunduğunu düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışmamızdaki demografik bulguları destekleyen ve desteklemeyen çeşitli araştırmalara ulaşılır. Gün ve Çoban'ın (2019) çalışmalarında okul yöneticilerinin yaş dağılımının %85,6'sının 31 yaş ve üzerinde, %14,4'ünün 30 yaş ve altında olduğu yönünde sonucuna ulaştıkları görüldüğünden yöneticilik yapmaya başlama eğilimlerinin 30'lu yaşlardan sonra attığı yönündeki görüşümüzün desteklendiği söylenebilir.

Çalışmamıza katılan okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında %26,30'unun kadın olduğu, %73,70'inin erkek görülür. Okul yönetiminden birinci derece sorumlu olan idarecilerin cinsiyet değişkeni bağlamında erkek ağırlıklı olması ve dengeli dağılmadığı söylenebilir. Buna rağmen kadınların oransal olarak azımsanmayacak şekilde okul yönetiminde görev almaları gelecekte bu oranın daha da artacağı izlenimini vermektedir. Çalışmamızın bulgularını destekleyici olarak Gün ve Çoban'ın (2019) yapmış oldukları çalışmada %71,2'sinin erkek, %28,8'inin kadın yöneticilerden oluştuğu sonucuna varmaları oransal olarak çalışma bulgularımıza yakın olduğu görüldüğünden destekleyici niteliktedir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin spor bilimleri fakültesi mezunu ve diğer bölüm mezunu olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasında spor bilimleri mezunu olup idarecilik

yapanların oranı %11,50 iken, diğer bölüm mezunu olarak görev yapan idarecilerin oranı ise %88,50 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerin dağılımında spor bilimleri mezunu olup idarecilik yapanların oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucun çıkmasında spor bilimleri mezunlarının kendi branşını yapmaktan keyif aldığı düşünülse de, başka etmenlerden dolayı yönetim görevini tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki benzer çalışmalardan Ilgar'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticiliğe istek duyma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim düzeyi, okul nüfus büyüklüğü, daha önce yöneticilik sınavına girmiş olma, daha önce soruşturma geçirmiş olma, yöneticilik tecrübesi, tören tertip komisyonlarında görev alma gibi değişkenlerden etkilendiği yönünde sonuçlara rastlanmıştır. Sunay'ın (1997) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin branşalara göre dağılımı incelendiğinde, %29,7'unun beden eğitimi öğretmeni olduğu, %70,3'unun ise diğer bölümlerden mezun olan yöneticilerden oluştuğunu görülmektedir. Bu sonucunda mevcut bulgularımız ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Yine aynı çalışmada kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri; müdür olmak için, mesleklerinde gereği kadar olgunlaşmayı ve yarım gün çalışma sisteminin getirilmesinin yöneticilik yapmaya istek konusunda artışın olacağı yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Yöneticilik süresine göre katılımcıların dağılımı gruplandırıldığında 1-5 yıl arasında olanların oranı %38,50, 6-10 yıl arasında olanların oranı %28,80, 11-15 yıl arasında olanların oranı %18,70, 16-20 yıl arasında olanların oranı %5, 21 yıl ve üzeri olanların oranı ise %8,90 olarak belirlenmiştir. Bu oranlara bakıldığında yıllara göre yöneticilik süresinin artması, yöneticilik yapanların sayısının azaldığı gerçeğine işaret ettiği için başka etmenlerin işin içine girdiğini düşündürmektedir. Özellikle 16-20 yıldır idarecilik yapanlarının oranının oldukça düşük olduğu dikkat çekicidir. Bu sonuç eğitim alanında teknolojik alt yapının kullanılıyor olması, yöneticilere de bir takım yenilikler karşısında yetersizlikler ortaya çıktığı ve uyum sorunlarının yaşandığına işaret edebilir. Topcu ve Ersoy'un (2020) yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticilerinin teknolojiyi daha çok öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, büro işleri gibi rutin ama kolaylaştırıcı ve zaman kazandırıcı işler için kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Teknolojiyi yönetim süreçlerinde kullanma bakımından değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan yöneticilerin teknolojiyi etkin kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda okul yöneticilerinin sürekli yenilenen teknolojik altyapıya uyum sorununa bağlı olarak yöneticiliğe devam etmedikleri yönündeki düşünceleri desteklemektedir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin spora bakış açıları değerlendirildiğinde, %97,50'sinin olumlu yönde, %2,50'sinin olumsuz bakış açısına sahip olduğu gözlenmiştir. Genel anlamda okul yöneticilerinin spora bakış açılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca,



çalışmaya katılan okul yöneticilerine spor yapan ve yapmayan olarak bakıldığında, %63,10'unun spor yaptığı gözlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin aktif spora katılımlarının düşük olduğu da tespit edilmiştir. Her ne kadar okul yöneticilerinin spora bakış açıları olumlu olsa da aktif spor yapma durumlarının oransal anlamda düşük olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma bulgularını destekleyici olarak Gökdağ'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonucu destekleyici sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre; "Spora Yönelik Tutum Ölçeği" ve alt faktörlerinin ortalamasının üstünde bir dağılım sergilediği dolayısıyla okul yöneticilerinin spora yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin bir hafta boyunca spor yapma sıklığına bakıldığında, her gün spor yapanlar %8,70, haftada 3 gün spor yapanlar %18,70, haftada 2 gün spor yapanlar %18,20, haftada 1 gün yapanlar %21,50 ve hiç spor yapmayanlar ise %33 oranında olduğu belirlenmiştir. Bu oranlara bakıldığında, okul yöneticilerinin çoğunluğunun haftada 2 ila 3 gün arasında spor yaptıkları söylenebilir.

Çalışmada yer alan okul yöneticilerinden öğrencilik yıllarında spor yapanların oranı %72,90 iken, lisanslı olarak spor yapanların oranı ise %33,80 olarak belirlenmiştir. Mahoney ve Cairns (1997) tarafından yapılan çalışmada, okula dayalı olarak yapılan ders dışı etkinliklere katılım süresi arttıkça çocukların okula karşı ilgileri de artmaktadır. Buradan hareketle spor yapan okul yöneticilerinin spor alışkanlıklarının okul döneminde kazandırıldığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin demografik karakteristiklerinin spor yapıp yapmama durumuna göre karşılaştırıldığında; yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu, sadece bir grupta belirlenmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan alt grup analizlerde spor yapan 41-46 yaş grubunda bulunanların, spor yapmayan 41-46 yaş grubunda bulunanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın spor yapmayan >47 yaş grubunda bulunanların oranının spor yapan >47 yaş grubunda bulunanların oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sadece 41-46 yaş grubunda oluşmasının temel sebebi sağlık nedeniyle spora yönelme olduğu söylenebilir. Çalışmamızı destekler nitelikte olan, Var'ın (2018) yapmış olduğu çalışmaya göre, spor yapan katılımcıların spor yapma nedenleri incelendiğinde, en başta gelen nedenin sağlık olduğu belirlenmiştir. Zinde olmak, düzgün bir vücuda sahip olmak, stres atmak, fazla kilolardan kurtulmak ve yaşlanmayı geciktirmek gibi fiziksel unsurlar ise diğer nedenlerdendir.

Cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin spor yapıp yapmama durumlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Fakat Damar ve Uçan'ın (2021) yapmış oldukları çalışmada, spor yapan-yapmayan bireyler arasında cinsiyete göre anlamı farkın olduğunu; erkeklerin ortalamalarının daha yüksek olduğu ve buna bağlı

olarak erkeklerin de daha yüksek özgüvenlerinin kadınlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebi kadın yöneticilerin az sayıda olmasından kaynakladığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin spor bilimleri mezunu olup-olmamasına bakıldığında, spor yapma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yöneticilerden spor bilimleri mezunu olanların çoğunluğunun spor yaptığı, fakat spor bilimleri mezunu olmayan okul yöneticilerinin spor yapma oranının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, spor bilimleri mezunu olan yöneticilerin fiziksel saygı düzeylerinin yüksek olmasına ve spor bilinçlerinin aktif olmasına bağlı olduğuna yorumlanabilir. Karaçam ve Adigüzel'in (2016) yapmış oldukları çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin; yöneticilik süresi dağılımına, yöneticilik eğitimi alma ve görev yapılan okul türü durumuna göre spor yapan ve yapmayan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında bilgimiz dâhilinde benzer veya farklı yönde her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin spora bakış açısına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Spor yapanların tamamının spora bakış açısı olumlu iken spor yapmayanların sadece %6,80'inin olumsuz bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bakıldığında bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun spora bakış açılarının olumlu olması eğitim camiası açısından oldukça iyi bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çalışma bulgularını destekleyici olarak Gökdağ'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin spora yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucunda çalışma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerin geçmiş yıllarda lisanslı olarak spor yapmış olma durumlarına göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Spor yapan grupta geçmiş yıllarda lisanslı olarak spor yapanların oranı yüksek çıkmaktadır. Bu oranın yüksek çıkması planlanan çalışmanın hipotezleri ile uyumluluk göstermektedir. Çon ve diğerleri (1997) yapmış oldukları çalışmada ilerleyen dönemlerde spor yapmaya yönelimde; öncelikle arkadaş çevresi, sonrasında ise spor kulüpleri gelmesi açısından bakıldığında çalışma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerimizin spor yapma durumuna; ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan-yapmayan başlığında, istatistiksel dağılımına bakılmıştır. Buna göre spor yapan ve spor yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca katılımcıların ilçe dağılımlarına göre de spor yapan ve yapmayan gruplar arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Literatürde bakıldığında benzer veya farklı sonuçları gösteren çalışmalara rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin karar verme stillerine spor yapan-yapmayan olarak bakıldığında; karar vermede öz saygı, kaçınan karar verme stili, erteleyici karar verme stili ve panik karar verme stili alt ölçek karşılaştırılması bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşın spor yapan grupta dikkatli karar verme stili alt ölçeğinden elde edilen ortalama ölçek puanının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani spor yapan grupta olan idarecilerin daha dikkatli olduğu yönünde bir bulguya rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışma ile aynı yönde bulgulara ulaşan çalışma mevcuttur. Keleş'in (2004) yapmış olduğu çalışmada bizim sonuçlarımız ile aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan, farklı spor branşlarında yarışan sporcuların karar verme stillerinden en fazla "dikkatli karar verme stilini ve en az "erteleyici karar verme stili"ni tercih ettiklerini yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Yine Akpınar'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada bizim sonuçlarımız ile benzer olarak sporcuların kara vermede öz saygı ve dikkatli karar verme düzeyleri yüksek, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, çalışmanın hipotezleri ile paralellik göstermektedir. Fakat Karabağ'ın (2019) çalışma bulguları ile bizim çalışma bulgularımız arasında farklılık bulunmaktadır.

Katılımcıların problem çözme ölçeği ve alt ölçeklerinin puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasının problem çözme ölçeği toplam puanına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin spor yapan-yapmayan ayrımına göre problem çözme beceri algısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. İstendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerde (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) spor yapmayan okul yöneticilerinin toplam skor puanının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, skor puanının yüksek veya düşük çıkması ölçeğin yorumlama kriterine göre değişmektedir. Bu sonuca göre spor yapan okul yöneticilerinin toplam skor puanları düşük çıkmıştır. Bu sonuç, çalışmanın başta kurulan hipotezleri ile paralellik göstermektedir. Buradan spor yapan okul yöneticilerinin istendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerini daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Fakat spor yapan okul yöneticilerinin ise Etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerinden (aceleci yaklaşım) ölçek skor puanları yüksek çıkmıştır, yüksek çıkması ise ilgili yaklaşım biçimini daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Bu durum çalışmanın hipotezleri ile paralellik göstermemektedir. Diğer olumsuz yaklaşım biçimi olan (kaçınan yaklaşım) ölçek skor puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma bulgularını destekleyici olarak (Çağlayan ve diğerleri 2008; Çakır ve diğerleri 2020; Mirzeoğlu ve diğerleri 2010) yapmış

oldukları çalışmada spor yapan öğrencilerin spor yapmayanlara göre problem çözme beceri algı düzeylerinin nispeten daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat bu bulguların tersi yönünde Akın ve Çakto (2020) yapmış oldukları çalışmada spor yapmanın problem çözme noktasında etkili bir faktör olmadığı sonucuna varmışlardır.

Okul yöneticilerinin Melbourne karar verme ölçeği ve alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılmalarında; cinsiyet grupları arasında karar vermede öz saygı, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme stilleri alt ölçeklerinden elde edilen ölçek puanının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat, sadece cinsiyet değişkeni bağlamında dikkatli karar verme ölçeğinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık da erkek yöneticilerin ortalama ölçek puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında karar verme stillerini cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Avaşaroğlu ve Üre, 2007; Deniz, 2002; Kurban ve Yaşar, 2017; Taşdelen, 2002b). Ancak bu çalışmada erkek yöneticilerin karar verme stillerinden sadece dikkatli karar verme stillinin yüksek olduğu sonucunu belirlenmiştir.

Katılımcıların mezuniyet bölümü bakımından gruplar arasında yapılan karşılaştırmada Melbourne karar vermede özsaygı ve alt ölçek puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Karar vermede özsaygı, erteleyici karar verme ve panik karar verme stilleri bakımından ölçek puanları arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak mezuniyet bölümü bakımından karar vermede özsaygı ve kaçınan karar verme stilleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Burada dikkat çekici olan BESYO mezunu olan yöneticilerin karar vermede özsaygı ölçek puanlarının diğer bölüm mezunu olan yöneticilerden yüksek olduğunun saptanmasıdır. Alanyazın incelendiğinde; çalışma bulgularını destekleyici olarak Atılgan'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu yönünde benzer sonuca ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almama durumuna göre karşılaştırılmasında Melbourne karar vermede özsaygı ve alt ölçeklerinde (dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, erteleyici karar verme stili, panik karar verme stili) elde edilen ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu anlamda yöneticilerin eğitim alma veya almamasının Melbourne karar verme ölçeğine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde; bilginiz dâhilinde çalışma bulguları ile aynı veya farklı yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların spora bakış açısına göre gruplar arasında yapılan karşılaştırmada Melbourne karar verme ölçeğinin sadece erteleyici karar verme stilinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, diğer alt ölçeklerde (karar vermede özsaygı, dikkatli karar verme stili, kaçınan karar

verme stili, panik karar verme stili) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Erteleyici karar verme stilinin spor yapan grupta yüksek çıkması çalışmamızın beklentilerinden farklı çıkmıştır. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin spor yapma sıklığına göre gruplar arası yapılan karşılaştırılmada Melbourne kara verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede, öz saygı alt ölçeğinden elde edilen ölçek puanının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alt grup analizleri sonucunda oluşan farklılığın üç gün spor yapanlarda, hiç spor yapmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin öz saygılarının spor yapan grupta olanlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca spor yapan grupta olan okul yöneticilerinin dikkatli karar verme stili ölçek puanının yüksek, kaçınan karar verme stili ölçek puanının ise düşük olduğu ve diğer kara verme stilleri (erteleyici karar verme stili, panik karar verme stili) ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu da sporun karar verme aşamasında olan okul yöneticilerini daha dikkatli karar vermede destekleyici nitelikte olduğunu söylenebilir.

İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan okul yöneticilerinin Melbourne karar verme stilleri alt ölçeklerinden dikkatli karar verme stili ölçek puanının gruplar arası karşılaştırılmasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul yıllarında spor yapan yöneticilerin dikkatli karar verme stili ölçek puanının yüksek olduğu, diğer alt ölçek stilleri (kaçınan karar verme stili, erteleyici karar verme stili, panik karar verme stili) grupları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde; çalışma bulgularını destekleyici olarak dikkatli karar verme stilinin spor yapan bireylerde daha yüksek olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır (Eren ve Kusan, 2020; Kelecek ve diğerleri 2014; Kılıçlı, 2017). Fakat çalışma bulgularının aksine (Eraslan, 2015; Taşgıt, 2012) yapmış oldukları çalışmalarda erteleyici karar verme stilinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte aktif spor yapmış veya halen sporun içinde olan eğitimciler ve spor yöneticisi olan meslek gruplarında yapılmış olan çalışmalarda da çalışma bulgularımızı destekleyici olarak, dikkatli karar verme stilinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşan araştırmacılar da mevcuttur (Demircan, 2018; Dinçer, 2013; Temel, 2015; Vural, 2013). Bu bulgulara dayanarak, sporla iç içe olan veya spor yapmaya devam eden bireylerin daha dikkatli karar verdikleri yorumu yapılabilir.

Okul yöneticilerinin problem çözme ölçeği ve alt ölçek puanlarının demografik özellikleri ile karşılaştırılmalarına bakıldığında, cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırılmada problem çözme algısı ve alt ölçekleri (aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) bağlamında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde; cinsiyetin, problem çözme becerisi algısı ve alt ölçek boyutlarında farklılık

oluşturmadığını gösteren çalışmaya rastlanmıştır (Bozkurt ve Özgenel, 2020; Kolayış ve Turan, 2018). Bu sonuca göre çalışma bulgularımız literatür bulguları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların mezuniyet bölümü bakımından gruplar arasında yapılan karşılaştırmada problem çözme becerisi algısının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. BESYO mezunu katılımcıların diğer bölümlerden mezun olan okul yöneticilerine göre medyan ölçek puanının düşük olduğu belirlenmiştir. Bilindiği gibi problem çözme ölçeğinden genel toplam ölçek puanının yüksek çıkması, problem çözme becerisi algısının düşük olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla BESYO mezunu olan okul yöneticilerin problem çözme becerisi algısının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Benzer çalışmalara bakıldığında bulgularımızı destekleyici çalışmalar da mevcuttur (Bayraktar ve diğerleri 2011). Ayrıca, istendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerin (düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım) toplam ölçek puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun da BESYO mezunu olan okul yöneticilerin medyan ölçek puanının düşük olduğu dolayısıyla, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım biçimlerini gösterdikleri düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almama durumuna göre karşılaştırılmalarında problem çözme beceri algı düzeyi ve alt ölçeklerinden İstendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekleri (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) ve etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerinden (aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım) ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu anlamda yöneticilerin, yöneticilik eğitim alması veya almamasının problem çözme ölçeğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde; bilgimiz dâhilinde çalışma bulguları ile aynı veya farklı yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların spora bakış açısına göre gruplar arasında yapılan karşılaştırılmada problem çözme beceri algı düzeyi ve alt ölçeklerinden istendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerin (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) ve etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerinden (aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım) ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yöneticilerin spora bakış açısının olumlu veya olumsuz olmasının problem çözme ölçeğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; bilgimiz dâhilinde çalışma bulguları ile aynı veya farklı yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin spor yapma sıklığına göre gruplar arası yapılan karşılaştırmada problem çözme ölçeği üzerinde hesaplanan genel ölçek puanlarının ve alt grup ölçek puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan alt grup analizlerde bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna da bakılmış ve hiç spor yapmayan katılımcıların ölçek puanının

haftada üç gün spor yapanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilindiği üzere, yöntem kısmındaki problem çözme ölçeğinin yorumlanmasında dikkat edilecek nokta, ölçek puanının yüksek veya düşük çıktığında nasıl yorumlanacağıdır. Buradan hareketle ölçeğin yorumlanması dikkate alınarak, spor yapma sıklığı arttıkça bireylerin problem çözme algısının da arttığı belirlenmiştir. Ayrıca spor yapma sıklığı arttıkça istedik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşımı kullanma davranışının arttığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte spor yapma sıklığı azaldıkça etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşımı kullanma davranışının arttığı sonucuna varılmıştır. Alanyazında benzer çalışmalara bakıldığında bulunan sonucu destekleyici nitelikte bulgulara rastlanmıştır (Aldemir ve diğerleri 2014; Çakır ve diğerleri 2020; Kabadayı ve diğerleri 2020; Öztürk ve diğerleri 2021). Buna rağmen spor yapma problem çözme becerisi noktasında etkili olduğu yönünde çalışmalar mevcut olsa da bu sonuçlardan farklı bulgulara ulaşmış, sonuç olarak etkili olmadığı yönünde farklı çalışmalar da mevcuttur (Akın ve Çakto, 2020).

İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan okul yöneticilerinin durumuna göre karşılaştırılmalarında problem çözme ölçek puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmamasının problem çözme beceri algısı üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan okul yöneticilerinin istedik-olumlu yaklaşım biçimlerinden düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım biçimlerini sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan okul yöneticilerinin etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerinden aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım biçimlerini sergiledikleri saptanmıştır. Alanyazın da çalışma bulgularımızı destekler nitelikte sonuçları olan çalışmalar da mevcuttur (Çağlayan ve diğerleri 2008; Karabulut ve diğerleri 2009; Mirzeoğlu ve diğerleri 2010). Her ne kadar çalışma bulgularımızla paralel çalışmalarda olsa da; Türkçapar'ın (2009) yükseköğretim düzeyinde yapmış olduğu çalışmasında yaygın sonuçların tersi yönünde çalışma bulgularına ulaşmıştır.

## 5.1. Sonuç

Araştırmamızın bu bölümünde, elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve buna bağlı olarak politika yürütücülere, eğitimcilere, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç olarak, demografik bilgilerden hareketle okul yöneticilerinin yöneticilik görevini yapma eğilimlerinin 30'lu yaşlardan sonra başladığı yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında erkek ağırlıklı olduğu görülmüştür. Spor bilimleri fakültesi mezunu olup yöneticilik yapanların oranı %11,5 olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yıllara göre süresine bakıldığında; yıl sayısı arttıkça yöneticiliğe devam süresinin azaldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerin %97,5'sinin spora bakış açısının olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca spor yapan ve yapmayan okul yöneticilerin oransal dağılımı ise %63,10'unun spor yaptığı şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmalarında sadece bir grupta farklılık olduğu bulunurken, cinsiyet değişkenine göre ise herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca yöneticilik eğitimi alıp almama ve okul türüne göre spor yapan yapmayan okul yöneticileri arasında da farklılığa rastlanmamıştır. Spor bilimleri fakültesi mezunu olan okul yöneticilerinin spor yapma oranının daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin geçmişinde lisanslı olarak spor yapan ve yapmayanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu da bulgularımız arasındadır. Öte yandan ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan yapmayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Buna ilaveten, çalışmaya katılan okul yöneticilerinden karar vermede öz saygı, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik kara verme stilleri bakımından spor yapan-yapmayan bağlamında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özellikle dikkatli karar verme stiline spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, spor yapan yöneticilerin dikkatli karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların problem çözme beceri algısında spor yapanlar ve yapmayanlar bakımından bakıldığında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen problem çözme ölçeğinin alt ölçeklerinden istendik-olumlu yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekleri daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Spor yapmayan grupta olan okul yöneticilerinin ise etkisiz-olumsuz yaklaşım biçimlerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Melbourne Karar verme ölçeğinin alt boyutu olan karar vermede öz saygı alt ölçeğine göre cinsiyet, mezun olunan bölüm, yöneticilik eğitimi alıp almama, spora bakış açısı ve ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Öte yandan spor yapma sıklığına göre bakıldığında ise spor yapma sıklığı fazla olan gruptaki yöneticilerin karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme alt ölçeği puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ilaveten okul yıllarında spor yapan okul yöneticilerinin dikkatli karar verme stilini kullandıkları yönünde bulguya varılmıştır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin problem çözme ölçeği ve alt ölçek puanlarının karşılaştırılmalarına göre, spor bilimleri fakültesi mezunu olan yöneticilerin problem çözme



beceri algısının yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte cinsiyet, yöneticilik eğitimi alıp almama durumu ve spora bakış açısının olumlu veya olumsuz olması gibi değişkenlere göre yapılan karşılaştırılmalarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Spor yapma sıklığına göre karşılaştırılmalarında okul yöneticilerinin problem çözme beceri algısının arttığı sonucu gözlenmiştir. Ayrıca ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan okul yöneticilerinin istendik-olumlu yaklaşım biçimlerinden düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım biçimlerini sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Konuya katkısı olabileceği düşüncesiyle, ileride yapılabilecek araştırmalar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir. Okul yöneticiliği görevini yürüten çalışanların problem çözme becerileri ve karar verme stilleri üzerine hizmet içi eğitim ve kurs faaliyetleri yapılması önerilmektedir. Okul yöneticilerinin karar verme ve problem çözme becerileri konusunda kendilerine güven duygusunun artırılmasını sağlamaya yönelik spor eğitim programları düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Yapılan çalışma sonucunda spor bilimleri alanından mezun olan idareci örnekleme ile diğer bölümlerden mezun olan idareci örnekleme sayılarının dengeli olduğu bir çalışma yapılarak bölüm mezunu idarecilerin durumuna ayrıca bakılabilir. Ayrıca kadın idareci sayısının da dengelendiği bir çalışma da yapılabilir. Bu bağlamda kadın idareci sayısının artırılması teşvik edici politikalar yürütülmesi önerilmektedir. Öte yandan, yıllara göre yöneticilik süresinin artmasına rağmen, yöneticilik yapanların sayısının azalmasında hangi etmenlerin sebep olduğu yönünde çalışma yürütülebilir. Bununla birlikte sporu destekleyen okul yöneticilerinin okullarda sportif etkinliklere katkıları ile ilgili araştırma yapılabilir. Ayrıca derinlemesine araştırma maksatlı nitel veya karma yöntem kullanılarak yeni bir çalışma yapılabilir. Ülkemizdeki okullarda görev yapan idarecilerin branş bazında spora yönelik tutumları, problem çözme becerisi ve karar verme stillerinde sporun ne tür bir etkiye sahip olduğu yönünde daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Son olarak, ülkemizde politika üreticilerine; okul yöneticilerinin belirlenme kriterlerine spor geçmişlerinin de ilave edilmesi bir ölçüt olarak önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Gazi Kitapevi.
- Akay, H. (2006). *Problem Kurma Yaklaşımı İle Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi Ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Akgün, N. (1986). *Egzersiz Fizyolojisi*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Akın, S., ve Çakto, P. (2020). Spor Yapma Durumlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Örneği). *International Sport Science Student Studies*, 3(2), 32–37.
- Akpınar, Ö., Temel, V., Birol, S. Ş., Akpınar, S., ve Nas, K. (2015). Üniversitede Okuyan Hokey Sporcularının Karar. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (9), 92–99.
- Aldemir, G. Y., Biçer, T., ve Kale, E. K. (2014). Futbolcularda İmgeleme Çalışmalarının Problem Çözme Üzerine Etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal*, 5(2), 37–45.
- Altuntaş, E. A. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Aracı, H. (1993). *Okullarda Beden Eğitimi: Öğretmenler ve Öğrenciler İçin*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Atalay, A. (1998). *Spor Sosyolojisi*. Alkım Yayınları.
- Atılğan, D. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Antrenörlerin Özgüven Düzeyleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 8–22.
- Avşaroğlu, S., ve Üre, Ö. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillерinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yüksek lisan tezi, Selcuk Üniversitesi].
- Bahar, M. (2006). *Yataklı Tedavi Kurumlarında Çalışan Yönetici Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri ve Yaratıcılık Düzeyleri* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Baiocco, R., Laghi, F., ve D'Alessio, M. (2009). Decision-Making Style Among Adolescents: Relationship With Sensation Seeking and Locus Of Control. *Journal of Adolescence*, 32(4), 963–976. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.003>
- Bayat, B. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminin Stratejik Niteliği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 67–91.
- Bayraktar, G., Güngörmüş, H. A., Gülbahçe, Ö., Şahin, S., ve Bastık, C. (2011). Beden Eğitimi ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences*, 2(2), 160–166.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (O. AF, Ed.). M.E. Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F. .

Oğuzkan, Ed.). Meb Yayınları.

- Bozkurt, B. N., ve Özgenel, M. (2020). Öğretmenlerin Politik Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2019), 1–15. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.731052>
- Bozkurt, Ö., ve Ergun, T. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü, (Fransızca ve İngilizce Karşılıklarıyla)* (Seriye Sez). TODAİE Yayınları.
- Brown, J. D., ve Siegel, J. M. (1988). Attributions for Negative Life Events and Depression: the Role of Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 316–322. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.2>.
- Bulgu, N. (2013). Spora Katılımda Toplumsal Fayda: Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 18(Bahar), 25–46.
- Burger, J. (2006). Kişilik. (İnan D ve Sarıoğlu E, Eds.). Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö., ve Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62–77.
- Çakır, F., Akıncı, A. Y., ve Pepe, K. (2020). Lisanslı Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Yalvaç Akademik Dergisi*, 5(1), 64–72.
- Canan, F., ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, Depresyon ve Problem Çözme Becerisi Algısı Üzerine Düzenli Sporun Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(1), 38–43.
- Canel, A. N. (2007). *Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carney, C., ve Wells, C. (1995). *Discover the Career Within You*. New York: Cole Publishing Company.
- Chris, J. ., ve Leith, L. . (2006). Aggressive Behavior in Professional Ice Hockey a Cross-Cultural Comparison of North American and European Bbrn NHL Players. *Department of Exercise Sciences*.
- Çiçek, H. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Anlayışlarının Yönetim Kuramları Açısından Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mobbing Algı Düzeylerine Etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çon, M., Yetim, A., Ağaoğlu, Ş. A., ve Tasmektepligil, M. Y. (1997). Elit Düzeyde Spor Yapanların SporaYönelmelerinde İlk ve Ortaöğretim Kurumlarının Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 41–53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/27945/298486>
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni; nitel; nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğitim Kitap Yayınları.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme Ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

- [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Damar, I., ve Uçan, Y. (2021). Spor Yapan ve Yapmayan Yetişkin Bireylerin Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi*, 2(2021), 1–10.
- Danacı, M. Ö., ve Pınarcık, Ö. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Problem Çözme Becerileri ve Güçlülük Düzeyleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1249–1263. <https://doi.org/10.14686/buefad.335904>
- Demircan, Y. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri Karar Verme Stilleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirtaş, S. (2018). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması* [Yüksek lisan tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta\_Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* [Doktora tezi, Selcuk Üniversitesi].
- Deniz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 25–35.
- Deniz, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 23–35.
- Deniz, M. (2006). The Relationships Among Coping With Stress, Life Satisfaction, Decision-Making Styles and Decision Self-Esteem: An Investigation With Turkish University Students. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 34(9), 1161–1170.
- Deniz, Metin, ve Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Açıklama Düzeyinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 121. <https://doi.org/10.17556/jef.95251>
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Dilmaç, B., ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 282.
- Dinçer, N. (2013). *Spor Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dinklage, L. B. (1967). Adolescent Choice and Decision-Making, Monograph 2 A, Studies of Adolescents in Secondary Schools. Harvard School of Education. *Publications Office: Cambridge*.
- Efe, M., Öztürk, F., ve Koparan, Ş. (2008). Bursa İlindeki Faal Futbol Hakemlerinin Problem

- Çözme ve Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 49–58.
- Ekenci, G., ve İmamoğlu, A. F. (2002). *Spor işletmeciliği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar Stratejileri İle Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 13.
- Emamvirdi R. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin Sağlıkla İlgili Yaşam Kalitesinin İncelenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Er, Y., Aktaş, S., Türker, A., Güven, F., ve Alkan, N. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16–29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mausbid/issue/39100/377589>
- Eraslan, M. (2015). Üniversite Spor Bölümü Öğrencilerinin Atılganlık ve Karar Verme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.denabs.2012.09.003>
- Erdem, A. R., ve Genç, G. (2014). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 1–21.
- Erdoğmuş, N. (2004). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eren, E., ve Kusan, M. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi ve Diğer Fakülte Öğrencilerinin Karar Verme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Herkes İçin Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 2(1), 62–68.
- Erenler, A. (2007). *Acil Servis Hemşirelerinin Problem Çözme Becerilerini Algılayışları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Ertükler, A. (2009). *Müzikle Gevşeme Teknikleri Kullanılarak Verilen Problem Çözme Eğitiminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Arası Ergenlerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fergan, O. (1974). *İşletme yönetiminde sistem*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Ferrari, J. R., ve Dovidio, J. F. (2000). Examining Behavioral Processes in Indecision: Decisional Procrastination and Decision Making style. *Journal of Research in Personality*, 34(127–137).
- Fişek, K. (2011). *Yönetim (3. Baskı)*. Kilit Yayınları.

- Gambetti, E., Zucchelli, M. M., Nori, R., ve Giusberti, F. (2022). Default Rules İn Investment Decision-Making: Trait Anxiety And Decision-Making Styles. *Financial Innovation*, 8(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40854-021-00329-y>
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Germi, H. (2006). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Gökdağ, M., Türkmen, M., ve Akyüz, H. (2019). Okul Yöneticilerinin Spora Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Bartın Örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 200–219. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/911268>
- Göktepe, M. (2008). *Türkiye'deki Bayan Futbolcuların Sosyo-Ekonomik Durumları ve Futbol Branşına Yönelme Nedenleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Griffith, W. (2002). *Spor Sakatlıkları Rehberi*. (Z. Sarı ve Ş. Erdoğan, Eds.). Birol Basın Yayın Dağıtım.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 273–279.
- Güçlü, Nezahat. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61–85.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı Lig Düzeyinde Oynayan Futbolcuların Oynadıkları Mevkilere, Öğrenim Durumu ve Spor Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi).
- Gün, F., & Çoban, Ö. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Güneş, D. K. (2007). *Boşanma Sürecindeki Eşlerin Aile İçi İlişkileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Guo, Y., Liu, X., Wang, X., Zhu, T., ve Zhan, W. (2022). Automatic Decision-Making Style Recognition Method Using Kinect Technology. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.751914>
- 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. *ProQuest Dissertations and Theses*, 266. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-validation-computer-mediated/docview/305114252/se-2?accountid=27932>
- Haenilah, E. Y., Yanzi, H., ve Drupadi, R. (2021). The Effect of the Scientific Approach-Based Learning on Problem Solving Skills in Early Childhood: Preliminary Study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 289–304. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14217a>
- Hassan, N. M., ve Nadzri, N. H. (2021). Problem Solving Skills as Mediator in the Relationship between Learning Environment and Mathematics Achievement. *Review of*

- International Geographical Education Online*, 11(4), 1004–1012.  
<https://doi.org/10.33403/rigeo.8006814>
- Heppner, P. P., ve Krauskopf, C. J. (1987). An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371–447.  
<https://doi.org/10.1177/0011000087153001>
- Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The Development and İmplications of a Personal Problem-Solving İnventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*. AU EBF Yay.
- Hicks, G. H. (1975). *Örgütlerin Yönetimi; Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. (O. Tekok, B. Aytek, ve B. Bumin, Eds.). Sun Matbaası.
- Hollenstein, L., Thurnheer, S., ve Vogt, F. (2022). Problem Solving and Digital Transformation: Acquiring Skills through Pretend Play in Kindergarten. *Education Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/educsci12020092>
- Holmes, D., ve Roth, D. L. (1988). Effects of Aerobic Exercise Training And Relaxation Training on Cardiovascular Activity During Psychological Stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 32(4–5), 469–474.
- İlgar, E. A. (2019). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yönetici Olma İsteklilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 63–77.  
<https://doi.org/10.33689/spormetre.482911>
- Izgar, H., ve Yılmaz, E. (2004). PİO ve YİBO’nda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Öz Saygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 342–350.
- Kabadayı, M., Abiş, S., Yılmaz, A. K., Özgür, B., ve Şebin, K. (2020). Elit Sporcular ile Sedanterlerin Problem Çözme Becerileri ve Karar Verme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 6(2), 325–334.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Gazi Kitapevi.
- Kandemir, M. A. (2006). *OFMA Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karabağ, B. (2019). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Karar Verme Stilleri ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi].
- Karabulut, E. ., Kuru, E., ve Pulus, A. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ahi Evran ve Gazi Üniversiteleri Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 72–279.
- Karaca, N. (2021). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(3), 181–200.
- Karaçam, A., ve Adigüzel, N. S. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Saygı

- Düzeylerinin İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 62–71. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/264415>
- Karasar, N. (2005a). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2005b). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Nobel Yayın Dağıtım*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kay, H. C. (2008). *12 Haftalık Düzenli Halkoyunları Çalışmalarının, Üniversiteli Öğrencilerin Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelerine Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Kelecek, S, Altıntaş, A., ve Aşçı, F.H. (2014). Sporcuların Karar Verme Stilllerinin Belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21–27.
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kilic, S. (2013). Örneklem Yöntemleri/Sampling methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal Çevre-Spor İlişkileri*. Bağırhan Yayınevi.
- Kıloğlu, M. (2017). *Türkiye Olimpik Hazırlık Merkezlerine (TOHM) Devam Eden Sporcuların Karar Verme Stilllerinin Belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75.
- Koberg, D., ve Bagnal, J. (1981). *The Universal Traveler*. California: Kaufman Inc.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım.
- Kolayış, H.; ve Turan, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Algılanan Problem Çözme Becerileri Sorunu. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 22-32.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177–184.
- Koruç, Z., ve Bayar, P. B. (2004). Egzersizin Depresyon Tedavisindeki Yeri Ve Etkileri. *Hacettepe Journal of SportSciences*, 15(1), 49–64.
- Köse, A. (2002). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Psikolojik İhtiyaçları Ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kösem, G. M. (2019). *Üst Düzey Sporcular ve Bilgisayar Oyuncularının Karar Verme Stilleri İle Görsel Reaksiyon Zamanlarının İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://doi.org/10.37700/0033-2909.I26.1.78>.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Küçük, L. (2006). *Diyaliz Hastalarına Uygulanan Sorun Çözme Eğitiminin Anksiyete Depresyon ve Baş Etme Biçimlerine Etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].



- Küçük, V., ve Koç, H. (2004). Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131–134.
- Kurban, C., ve Yaşar, M. (2017). Decision Making Styles of School Managers According. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(1), 170-190.
- Kurt, A. (2009). *Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Kurthan, F. (1979). *Yönetim*. SBF Yayınları.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, 6(1), 15.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Nobel Dağıtım.
- Leonard J. K. (1979). *İşletme Yönetimi İlkeleri*. TODAİE Yayınları.
- Magaji, A. (2021). Promoting Problem-Solving Skills among Secondary Science Students through Problem Based Learning. *International Journal of Instruction*, 14(4), 549–566. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14432a>
- Mahoney, J. L., ve Cairns, R. B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Märtn, J., & Hausding, J. (2016). Warp-Knitted Semi-Finished Products and Warp-Knitting Technologies. *Textile Materials for Lightweight Constructions: Technologies - Methods - Materials - Properties*, 251–287. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-46341-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-46341-3_7)
- Mert, L. (2019). *Spor Yöneticilerinin Mesleki Benlik Saygısı Durumlarının Karar Verme Stillerine Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi].
- Mirzeoğlu, D., Özcan, G., Kıyak, Ö., ve Aydemir, F. (2010). Orta Öğretimde Lisanslı Olarak Spor Yapan ve Spor Yapmayan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 15(2), 3–19.
- Morgan, T. C. (1986). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karataş, Ed.). Meteksan Yayınları.
- Mountrose, P. (2000). *6 İle 8 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama*. Kariyer Yayıncılık.
- Nahdi, D. S., Jatisunda, M. G., Cahyaningsih, U., ve Suciawati, V. (2020). Pre-Service Teacher's Ability in Solving Mathematics Problem Viewed From Numeracy Literacy Skills. *Elementary Education Online*, 19(4), 1902–1910. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.762541>
- Nas, K., ve Temel, V. (2019). Antrenörlerin Karar Vermede Öz Saygı Ve Karar Verme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 75-85.
- Newman, W. H. (1972). *İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare*. (K. Sürgit, Ed.). TODAİE Yayınları.

- Oda, B. (2014). *11–13 Yaş Grubundaki Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin İyimserlik ile Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek lisan tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Oğuz, V. (2016). Okul Ön Cesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi İle Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 20–30.
- Osipow, S. H., ve Reed, R. (1985). Decision Making Style and Career Indecision in College Students. *Journal Of Vocational Behavior*, 27(3), 368–373.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90043-0](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90043-0)
- Özalp, İ., Ağlargöz, O., Paşaoğlu, D., ve Şakar, N. (2012). *Yönetim Bilimine Giriş*. (C. Koparal, Ed.), *Yönetim ve Organizasyon-I*. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 1534. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/51914898/yonetim.pdf>
- Özdemir, K. (2017). *Gençlik Hizmetleri ve Spor İ- İlçe Müdürlerinin Stratejik Yönetim Uygulamaları ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Öztürk, M., Şahin, Ş., ve Güngör, A. K. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mental Rotasyon ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir İnceleme : Bursa İli Örneği. *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 535–547.
- Payne, W., Eric, J., ve James, R. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, S. D. (1984). Decision-Making Styles and Problem-Solving Appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497–502.
- Podol, R. (1973). *Teşkilat Nasıl Planlanır İdarecilik ve Sanatı*. (E. Zoga, Ed.). İstanbul: Sevk ve İdare Derneği.
- Poonsawad, A., Srisomphan, J., ve Sanrach, C. (2022). Synthesis of Problem-Based Interactive Digital Storytelling Learning Model Under Gamification Environment Promotes Students' Problem-Solving Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(5), 103–119. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i05.28181>
- Qiu, T., ve Klonsky, E. D. (2021). Deciding to Die: the Relations of Decision-making Styles to Suicide Ideation and Attempts. *International Journal of Cognitive Therapy*, 14(2), 341–361. <https://doi.org/10.1007/s41811-021-00107-9>
- Şahan, H. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, A. (2015). Engellilerde Sosyal Gelişim Yetersizlikleri: Sosyalleşme Sürecinde Sporun Faydaları. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 20–28.
- Sahin, N., Sahin, N. H., ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* [Yüksek lisan tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Salih, M., Yetim, A. A., ve Çlik, A. (2012). Psikolojik Sağlamlığın Gelişiminde Koruyucu Bir Faktör Olarak Spor ve Fiziksel Aktivite. *The Journal of Academic Social Science Studies Volume*, 5(8), 373–380.

- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., ve Bozkurt, N. (2001). Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Savaşır, I., ve Şahin, N. H. (1997). Bilişsel ve Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Ankara.
- Serper, Ö., Aytaç, M., ve Byaram, N. (2016). *Örnekleme*. Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Scott, S. G., ve Bruce, R. A. (1995). Decision-Making Style: The Development and Assessment Of A New Measure. *Educational And Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Sinangil, H. (1993). *Yönetici Adaylarında Karar Verme ile Kaygı İlişkileri. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Anakara.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Sucan S. (2012). *Ferdi ve Takım Sporcularının Yaşam Kalitesinin Psikolojik Performans Üzerindeki Etkisi* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Sunay, Y. (1997). İlk ve Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Müdürü Olmasının Engelleri. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 39–55.
- Taşçı, Ö. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkilerine İlişkin Algıları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki* [Yüksek lisan tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-Saygı Düzeyleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 150–170.  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2014.994173>
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tarzları* [Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Terzi, A. R., ve Uyangör, N. (2018). Karar Verme Stilleri ve Akademik Erteleme İlişkisi: Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 267–278.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. (Gendaş Yayınları, Ed.). İstanbul.

- Thunholm, P. (2004). Decision-Making Style: Habit, Style or Both? *Personality And Individual Differences*, 36(4), 931–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)
- Tiryaki, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topcu, İ., ve Ersoy, M. (2020). Eğitim Yönetiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 1–1. <https://doi.org/10.26466/opus.652611>
- Toprak, A. (2019). *Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Kişisel Sorumluluk ve Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi].
- Turan, H. (2007). *Çankaya İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 129–139.
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Epçaçan, C., ve Koçak, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Karar Vermede Özsayı Düzeyi ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 1031–1052.
- Ülker, M. (2017). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Karar Verme Stilleri, Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılması* [Yüksek lisan tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Uluşık, V. (2015). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek lisan tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Uygur, S. S. (2018). Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerilerinin Akılcı Olmayan İnanç Düzeyi ve Karar Verme Stillere Göre Yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.
- Var, L. (2018). Kırşehir’de Yaşayan Bazı Kadınların Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2321–2328. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.014>
- Veziroğlu, A. (2019). *Ortaöğretim Düzeyi Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Problem Çözme ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (şirnak ili örneği)* [Yüksek lisan tezi, Şirnak Üniversitesi].
- Voltmer, E. F., ve Esslinger, A. A. (1967). *The Organization and Administration of Physical Education*. New York: Meredith Publishing Company.
- Vural, M. (2013). *Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Teşkilatında Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Düşünme ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

- Vural, M. (2016). *Spor Federasyonları Personelinin Örgütsel Adalet Alguları İle Karar Verme ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Won, H. K. (2006). Links Between Personalities and Leadership Perceptions in Problem-Solving Groups. *The Social Science Journal*, 43(4), 659–672.  
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2006.08.017>
- Yanbastı, G. (1990). Kişilik Kuramları. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*.
- Yazarer, İ., Taşmektepligil, M. Y., Ağaoğlu, Y. S., Ağaoğlu, S. A., Albay, F., ve Eker, H. (2004). Yaz Spor Okullarında Basketbol Çalışmalarına Katılan Grupların İki Aylık Gelişmelerinin Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 163–170.
- Yetim, A. A. (2005). *Sosyoloji ve Spor*. Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldız, H. (2009). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldız, H. (2016). *Spor Yöneticilerinin Etik Davranışları* [Yüksek lisan tezi, Selcuk Üniversitesi].
- Yıldız, K. (2016). *Spor ve İletişim*. Nobel Yayınları.
- Yılmaz, E., ve Altınok, V. (2010). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillerini Yordama Gücü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(30), 685–705.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Mikro Yayınları.
- Zeleny, M. (1982). *Multiple Criteria Decision Making*. New York: McGraw Hil.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., Yavuz, E. A., ve Kılıç, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 365–384.

**EKLER**

## Ek-1

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı, Bu Form Doktora Tez çalışması için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla verdiğiniz yanıtların gizlilik esasına uygun olarak araştırmacı tarafından saklanacak ve hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz cevaplar sayısallaştırılarak, tez çalışması için kullanılacaktır. Ekte sunduğumuz anket sorularına doğru yanıt vermenizi bekler, desteğiniz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:  Erkek  Kadın
2. Yaşınız:  25-30  31-35  36-40  41-46  47 yaş ve üzeri
3. Mezuniyet Bölümünüz:  Spor Bilimleri / Besyo  Diğer
4. Yöneticilik Süreniz:  1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri
5. Yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?  Evet  Hayır
6. Görev yaptığınız okul türü:  Okul Öncesi  İlkokul  Ortaokul  lise
7. Spora bakış açınız nedir?  Olumlu  Olumsuz
8. Spor yapıyor musunuz?  Evet  Hayır
9. Ne sıklıkla spor yapıyorsunuz?  
 Her gün  Haftada 3 gün  Haftada 2 gün  Haftada 1 gün  Hiç yapmıyorum
10. İlkokul ve ortaöğretim yıllarında spor yapar mıydınız?  Evet  Hayır
11. Lisanslı olarak spor yaptınız mı?  Evet  Hayır
12. Görev yaptığınız ilçe.  
 Yıldırım  Osmangazi  Nilüfer  Kestel  Gürsu

## Ek-2

## Problem Çözme Envanteri

Bu bölüme yaşadığınız boyunca karşılaştığınız bireysel ve ya mesleki tüm problemler ve bu problemleri çözme konusunda gösterdiğiniz tutumları ortaya koymak amaçlı ifadeler yer almaktadır. Size yöneltilmiş ifadeleri birbirinden bağımsız olarak değerlendirip, size en uygun gelen yorumu "X" Şeklinde işaretleyiniz. İşaretleme yaparken, her bir ifadeye sadece TEK bir yanıt vererek, hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz.	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Azında sırada	Endişe olarık	Hiçbir zaman
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı düşünmem.						
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden Şüphelendim.						
4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yarınadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunun çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olmasi gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duyu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye çalışırım.						
10. Başlangıçta çözümü fark etsem de sorunlarımın çoğunun çözme 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 çözebilmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarımı üzerinde düşünmek yerine geliş güzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarının ölçer tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planının uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğinin tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarının düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntemi; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünürüm.						
23. Yeterince zaman olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunun çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılara düşürdüğümü düşünürüm.						
26. Ani karar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilmek yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarının düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışırım.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumu başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklemediğim 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 olduğunun anlamaya çalışmaktır.						



## Ek-3

## Malbourne Karar Verme Ölçeği

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

## KISIM I

	Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
1 Karar verme yeteneğime güvenirim.	( )	( )	( )
2 Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı gördüm.	( )	( )	( )
3 Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşündüm.	( )	( )	( )
4 Kendimi o kadar cesaretsiz hissedirim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	( )	( )	( )
5 Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	( )	( )	( )
6 Diğer insanların, benim kararından ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	( )	( )	( )

## KISIM II

	Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
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 vermeme gereken bir durumda doğru düşünemem.	( )	( )	( )

## Ek-4

## Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-18960659  
Konu : Murat DENİZ'in Araştırma İzni

08.01.2021

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı doktora öğrencisi ilimiz Yıldırım ilçesi Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu Müdür Yardımcısı Murat DENİZ'in "Spor Yapan Ve Yapmayan Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Yıldırım İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16.12.2020 tarih ve 18142205 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı doktora öğrencisi ilimiz Yıldırım ilçesi Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu Müdür Yardımcısı Murat DENİZ'in "Spor Yapan Ve Yapmayan Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görevli idarecilere yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
08.01.2021

Sabahattin DÜLGER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No :  
E-Posta :  
Kep Adresi :

Belge Doğrulama Adresi :

Bilgi için: Engin SEYMEN  
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Faks : \*

İnternet Adresi:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b91a-28fe-376a-832b-2c75 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-5

## Etik Kurul Onayı



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
 29 Ocak 2021

**OTURUM SAYISI**  
 2021-01

**KARAR NO 31:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Murat DENİZ'in "Spor Yapan ve Yapmayan Okul Yöneticilerin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Düzeylerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Murat DENİZ'in "Spor Yapan ve Yapmayan Okul Yöneticilerin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Düzeylerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve anket sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferihsun YILMAZ  
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ  
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR  
 Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN  
 Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ  
 Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU  
 Üye

## Ek-6

## Problem Çözme Ölçeği Kullanım İzni

10.04.2021

RightLink Printable License

## SPRINGER NATURE ORDER DETAILS

Apr 10, 2021

Order Number	501646314
Order date	Apr 10, 2021
Licensed Content Publisher	Springer Nature
Licensed Content Publication	Cognitive Therapy and Research
Licensed Content Title	Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students
Licensed Content Author	Nail Sahin et al
Licensed Content Date	Jan 1, 1993
Type of Use	Thesis/Dissertation
Requestor type	academic/university or research institute
Format	print and electronic
Portion	figures/tables/illustrations
Number of figures/tables/illustrations	9
Will you be translating?	no
Circulation/distribution	1 - 29
Author of this Springer Nature content	no
Title	SPOR YAPAN VE YAPMAYAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME STİLLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Institution name	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Bilişim Enstitüsü)
Expected presentation date	May 2022

10.04.2021

RightLink Printable License

Order reference number	none
Portions	The questions in the "problem solving inventory" will be used. It consists of 35 items in total. It includes an inventory questions on pages 6 to 12 of the related article.
Attachment	1993_PsychometricpropertiesoftheProblemSolvingInventoryPSIinagroupofTurkishuniversitystudents.pdf
Requestor Location	Mr. Murat DENİZ [Redacted] [Redacted] [Redacted] 38000 Turkey Attn: Mr. Murat DENİZ
Total	Not Available



## Ek-8

<b>ÖZ GEÇMİŞ</b>			
<b>Adı-Soyadı</b>	Murat		DENİZ
<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	İngilizce		
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Başlama - Bitirme</b>		<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b>	1997	2000	Bursa Merkez AİHL
<b>Lisans</b>	2003	2007	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans</b>	2008	2011	Uludağ Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor
<b>Doktora</b>	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Beden Eğitimi ve Spor
<b>Çalıştığı Kurum</b>	<b>Başlama - Ayrılma</b>		<b>Çalışılan Kurumun Adı</b>
<b>1.</b>	2011	2012	Hakkari Merkez Şehit Selahattin İlköğretim
<b>2.</b>	2012	2013	Bursa Karacabey Ömer Matlı İlköğretim Okulu
<b>3.</b>	2013	2022	Bursa Merkez Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
<b>Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar</b>			
<b>Katıldığı Proje ve Toplantılar</b>			
<b>Yayımlar:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yetişkinlerde Fiziksel Aktivite Düzeyi İle Sosyoekonomik Durum Arasındaki İlişkinin Araştırılması.</li> <li>• The Effects of Exergames on the Attitudes of Secondary School Female towards Physical Education.</li> <li>• Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi.</li> </ul>		
<b>Diğer:</b>			
	<b>Tarih</b>	12/12/2022	
	<b>İmza</b>		
	<b>Adı-</b>	Murat DENİZ	