

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI**

**DÜZENLİ EGZERSİZİN FIRAT
ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE
ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Serhat ÖZDENK**

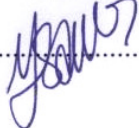
**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Oktay KAYA**

2011

ONAY SAYFASI

.....
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tez Yüksek Lisans/Doktora Tezi standartlarına uygun bulunmuştur.

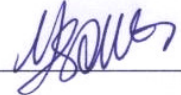
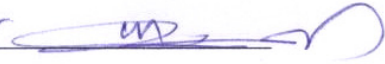
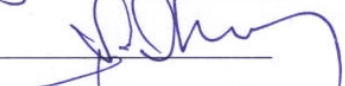
.....
 Anabilim Dalı Başkanı

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

.....

Yrd. Doç. Dr. Oktay KAYA
Danışman

Yüksek Lisans/Doktora Sınavı Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Yücel SAVUÇU 
Yrd. Doç. Dr. Nurettin Helvacı 
Yrd. Doç. Dr. Selahattin Demirel 
Yrd. Doç. Dr. Serdar ORHAN 
Yrd. Doç. Dr. Oktay KAYA 

TEŞEKKÜR

Yapmış olduğum bu çalışmamda; yorum, öneri ve yönlendirmeleriyle yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr.Oktay KAYA'ya, tezin şekillenmesinde sağladığı yardımları için Yrd. Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU' na, tez ve istatistiksel çalışmalarda yardımcı olan Arş.Gör.Dr.İrfan EMRE, Dr.Atalay GACAR Arş.Gör.Şükrü HAYTA' ve Arş.Gör.Dr.Muammer BAHŞİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez sürecimdeki göstermiş oldukları anlayışları ve manevi destekleri için eşime, oğluma, ve emeği geçen tüm dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER TABLOLAR LİSTESİ	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
1. ÖZET.....	1
2. ABSTRACT	3
3. GİRİŞ	5
3.1. Problem.....	7
3.1.1. Problemlerin Sınıflandırılması.....	9
3.2. Problem Çözme.....	10
3.3. Problem Çözme Becerisi	11
3.4. Problem Çözme Aşamaları	12
3.5. Problem Çözme Becerisinin Önemi.....	13
3.6. Problem Çözme Yöntemleri	15
3.7. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	18
3.8. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	29
3.9. Beden Eğitimi	33
3.10. Spor	34
3.10.1. Sporun Sınıflandırılması	36
3.10.1.1. Performans Sporuna	36
3.10.1.2. Kitle Sporuna	37
3.10.1.3. Okul Sporuna	37
3.10.1.4. Özel Gruplarda Spor	37
3.11. Kişilerin Spor Yapma Amaçları.....	38
3.12. Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik ve Biyolojik Yararları	39
3.13. Beden Eğitimi ve Sporun Sosyolojik Faydaları.....	40
3.14. Beden Eğitimi ve Sporun Psikolojik Faydaları.....	41
3.15. Beden Eğitimi ve Sporun Ekonomik Faydaları	41
3.16. Düzenli Egzersiz ve Sporun Önemi	42
4. GEREÇ VE YÖNTEM	47
5. BULGULAR.....	51
6. TARTIŞMA VE SONUÇ	76
7. KAYNAKLAR	87
8. EKLER.....	91
9. ÖZGEÇMİŞ	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerinin Dağılımı.....	51
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerinin Dağılımı.....	52
Tablo 3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Cinsiyet Değişkenlerinin Dağılımı	52
Tablo 4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Yaş Değişkenlerinin Dağılımı	52
Tablo 5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzmanlık Spor Dalı Değişkenlerinin Dağılımı	53
Tablo 6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Lisanslı Sporcu Olma Durumları Değişkenlerinin Dağılımı	53
Tablo 7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Spor Yapma Sıklıkları Değişkenlerinin Dağılımı	54
Tablo 8. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Dağılım Değerleri	55
Tablo 9. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Dağılım Değerleri	57
Tablo 10. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Düşünen Ve Kaçınan Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri	58
Tablo 11. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Kaçınan Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U Değeri Testi Dağılımı Değerleri	59
Tablo 12. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin, Problem Çözme Becerileri düzeyi Ölçek Puanlarının öğrenim gördüğü sınıf Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri	60
Tablo 13. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Aceleci ve Düşünen Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri	62
Tablo 14. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Aceleci Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U Değeri Testi Dağılımı Değerleri	62
Tablo 15. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri	64
Tablo 16. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Uzmanlık Spor Dalı Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri.....	67
Tablo 17. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Kendine Güvenli Yaklaşım Ölçek Puanlarının Uzmanlık Spor Branşı Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri	70

Tablo 18. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Spor Lisans Düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri	71
Tablo 19. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Düşünen ve Düşünen Yaklaşım Ölçek Puanlarının Sporcu Lisans Düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri	73
Tablo 20. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri düzeyi Ölçek Puanlarının spor yapma sıklığı düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri	73

1. ÖZET

Bu betimsel çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin düzenli egzersize bağlı olarak problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılının bahar yarıyılında Elazığ ilinde bulunan Fırat Üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırma; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki Beden Eğitimi Öğretmenlik Bölümü, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük bölümlerinde okuyan toplam 442 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2010-2011 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 16 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; T-testi, Tek Yönlü Anova ve varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testi analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda:

1. Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının; cinsiyet, uzmanlık spor dalı, lisanslı sporcu olma

durumları ve spor yapma sıklıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

2. Öğrencilerin problem çözme düzeyi alt boyutlarından, kaçınan yaklaşımın alt boyutunda bölüm değişkenine göre farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
3. Öğrencilerin problem çözme düzeyi alt boyutlarından, kaçınan yaklaşım, aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında sınıf değişkenine göre farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).
4. Öğrencilerin problem çözme düzeyi alt boyutlarından, düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Düzenli Egzersiz, Problem Çözme, Problem Çözme Envanteri.

2. ABSTRACT

THE EFFECTS OF REGULAR EXCERSICES ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF STUDENTS AT FIRAT UNIVERSITY ACADEMY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

The target of this study is to compare problem solving abilities of the students in Physical Education and Sport Academy due to regular exercises of the students. The study has been completed during spring semester of 2010-2011 education year in Firat University, Elazığ. The study was applied upon totally 442 student studying in Department of Physical Education and Sport Teaching, Sport Management and Coaching Education school of Physical Education and Sport

“Problem Solving Inventory” was developed by Heppner and Peterson (1982) and adapted into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and also “Personal Information Form” have been used in the study.

In the framework of the study prepared during 2010-2011 education year, SPSS 16 (Statistical Packet for Social Sciences) program has been used for solving necessary statistical foundation of data gathered for the subproblems of which solutions are searched. In order to examine whether point average belonging to subdimensions of the problem solving ability of the students vary according to personal qualities or not T-test, Unilateral Anova and also the analyses of Kruskal-Wallis test and Mann Whitney U test have been benefited in condition that variations are not homogen.

In conclusion of the study;

1. Point average belonging to subdimensions and totality of the problem solving ability of the students are detected not to vary significantly as regards gender, proficiency sport branch, the conditions of being licensed sportman and training frequency ($p>0.05$).
2. Approach of refraining from subdimensions of the problem solving ability has been detected to be significantly different according to section difference ($p<0.05$).
3. Approach of refraining from subdimensions of the problem solving ability, precipitate approach and considering approach have been detected to be significantly different according to class variation ($p<0.05$).
4. Approach of considering subdimensions of the problem solving ability and evaluative approach have been detected to be significantly different according to age variation ($p<0.05$).

Keywords: Physical Education and Sport, Regular Exercise, Problem Solving, Problem Solving Inventory.

3. GİRİŞ

Eğitim; birden çok değişkenin etkisi altında oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu değişkenler toplumsal, politik ve ekonomik sistemlerin yanı sıra amaç, içerik, araç-gereç, yöntem, değerlendirme gibi program öğeleri olarak da görülebilir (1). Eğitim toplumlar açısından vazgeçilmez bir gereksinimdir. Eğitimin genel amacı; yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (68).

Eğitim insanın biyolojik, psikolojik ve kültürel yönleri ile kendisini tanımasını, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmesini, gelecekte hayatını sağlıklı, mutlu ve başarılı bir şekilde yaşamasını sağlayacak davranışlarla donatılmasını amaçlar (16). Eğitimde davranış; bireyde öğretim sonunda gözlenmesi kararlaştırılan bilinçli tepki olarak tanımlanmaktadır (58). Bu durumda öğrenme öğretme sürecinde her bilgi ve beceri davranıştır. Bir hedefi ve amacı oluşturan davranışların tamamı öğrenciye kazandırıldığında o hedefe ulaşıldığı kabul edilir (14).

İnsan organizması hareket potansiyeli ile yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde sağlıklı olmasında gereklidir (4). İnsan vücudunun belli amaçlar doğrultusunda eğitilmesi düşüncesi insanlığın varlığı kadar eskidir. Canlılığın tek belirtisi olan hareket aynı zamanda vücut eğitiminin de başlıca vasıtalarından biridir. Hareket, canlılığın görüntüsü olup, ilkel zamanlarda zorunlu yaşama faaliyetleri şeklinde kendini gösterir. İnsan güdöleri ile yapıldığı zaman doğal hareketler adını alır. (2).

Çağlar boyunca insanlığın yaşama koşullarını düzelterek daha iyiye doğru taşıması hareket tarzlarında da değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklikler, beden eğitimi ve sporun da amaçlarının şekillenmesi ve gelişmesini sağlamıştır. İnsan yüzyıllar önce kendi bedenini kullanarak iş görürken günümüzde teknolojinin kendisine sunduğu imkanlarla hareketliliğini yitirmiştir. Bugün birçok ülkede insanları tekrar hareketli kılmak bir devlet politikası olmuştur (2).

Beden eğitimi ve spor; insanların zihni ve fikri gelişimle birlikte bedeni gelişimlerinin uyumlu olması, insanların içinde yaşadıkları toplumlarda daha sağlıklı, dengeli, verimli ve daha mutlu olmalarında önemli bir rol oynar. Nitelikli insan gücü sağlıklı olmadan verimli olamaz ve kendinden beklenenleri gerçekleştiremez. İnsanların özellikle gençlerin beden ve ruh yapısının eğitilerek geliştirilmesi için en uygun ve en etkili araç hareket faktörünün her çeşidini ve prensiplerini kapsayan beden eğitimi ve spor eğitimidir. (2).

Bu araştırmanın amacı; bireylerin düzenli egzersiz ve spor yapmaları beden, ruh, sosyal ve zihinsel (bilişsel) gelişimine büyük katkısının olduğu bilimsel literatürde sıkça yer almaktadır. Bu bağlamda Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin spor eğitime ağırlık vermesi ve öğrencilerin bu dört yönlü gelişiminin daha üst düzeyde olması ve problem çözme becerileri yüksek bireylerden oluşması beklenmektedir.

Araştırmamızda; Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin düzenli egzersize bağlı olarak problem çözme becerileri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi konu edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin; “öğrenim gördüğü bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, uzmanlık spor dalı, lisanslı sporcu olma durumları,

spor yapma sıklıkları” gibi değişkenler açısından test edilmesi, araştırmayı destekler nitelikte planlanmıştır.

Araştırmanın hipotezleri; “öğrenim gördüğü bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, uzmanlık spor dalı, lisanslı sporcu olma durumları, spor yapma sıklıkları,” gibi değişkenler açısından test edilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’ndaki öğrencilerin:

- Bazı değişkenlere göre problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır.
- Düzenli egzersiz yapma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’ndaki öğrencilerin bazı değişkenler ve düzenli egzersiz yapma düzeyleri arasında farklılıklar gözleendiği ve bu farklılıklara göre problem çözme becerileri düzeylerini etkilediği varsayılmıştır.

Araştırmadaki ölçüm araçları, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilecek kapasitededir. Tüm denekler anket önermelerine objektif ve tam olarak cevap vermeleri beklenmektedir.

3.1. Problem

Problem Latince bir kavramdır. *Problema* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *Proballo* - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça’da ise *mesele* olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu (1979) sözlüğünde problem; düşünölüp özölmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği

olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise problem kavramına karşılık olarak *sor* kökünden türetilen *sorun* kavramı kullanılmaktadır. *Sorun* kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak *problem* kavramı kullanılmaktadır (41).

“Problem” kavramının oldukça geniş kapsamlı olarak ele alındığı; matematik, fizik ya da araştırma problemleri dışında, kişilerin günlük hayatta karşılaştıkları basit tepkiler gerektirir. Arkadaşa telefon edip etmemekte tereddüt, nasıl giyineceğine karar verme gibi genelde problem olarak düşünülmeyen konulardan; daha karmaşık, çözümler bekleyen, yaratıcı tepkiler gerektiren, evlilik, boşanma, ders başarısızlığı, işten ayrılma, iş değiştirme vb. konulara kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir (28). Bazı problemler önceden edinilmiş alışkanlıklarla çözülebilirken, bazıları da edinilmiş bilgi, beceri ve deneyimlerle çözülebilmektedir. Bireyin karşılaştığı problemler ister basit ister karmaşık olsun problem çözme becerisi kazanmış bireyler her türlü problemlerin üstesinden gelebilmektedirler. (36).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları ise şöyledir;

Heppner ve Krauskopf , problem kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak ele almışlardır (36).

Bingham’a göre (1998) problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir.

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır(13).

Morgan’a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (47).

Binbaşıoğlu (1987) ’na göre ise problem, bireyin karşılaştığı içinden çıkılmaz gibi görünen yeni durumlar olarak ifade edilmiştir. Problem içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır (67).

3.1.1. Problemlerin Sınıflandırılması

Yerli ve yabancı literatürde problemler değişik bakış açılarına göre çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Örneğin, Thorndike problemleri, *günlük problemler* ve *entelektüel problemler* olarak iki türde incelemiştir (41). Simon (1984) ise “tek bir yanıtı olan ve belli stratejilerle doğru yanıtı ulaştıran problemleri *yapılandırılmış problemler*, çok boyutlu olup farklı konu alanlarından bilgiler gerektiren disiplinler arası problemleri de *yapılandırılmamış problemler* olarak” gruplandırmıştır (3).

Bu sınıflandırmaya göre, matematik problemlerinin, fizik ve kimya deneylerinin çoğu yapılandırılmış problemler içinde yer alırken, günlük yaşamdaki problemlerin pek çoğu ise yapılandırılmamış problemler içinde yer almaktadır (21).

Kreeland (2000) ise problemleri, *hallet problemleri* ve *kökten çöz problemleri* şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Hallet problemleri, engel veya rahatsızlık teşkil eden bir durumun en kısa sürede düzeltilmesini kapsamaktadır.

Kökten çöz problemleri ise, belirlenen hedefe ulaşmada karşılaşılan engellerin çözümlenmesi sürecini kapsayan bir problem durumudur (41).

3.2. Problem Çözme

Problem çözme; problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili olacak tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olanı seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (24).

Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (48).

Günlük yaşantılarında insanlar, problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşır. Nereden nasıl alışveriş edeceğini, iş yerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceğini, bir yakınına nasıl davranacağını, hangi işi seçeceğini gibi durumlar, birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerin

genellikle kişisel deneyimlerine geleneklere veya otoriter figürlere başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (43).

3.3. Problem Çözme Becerisi

Tanım olarak problem çözme becerisi, “Bir amacımız olup da ona nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz zaman ne yaptığımızdır”. Buradan hareketle böylesi durumlarda engelleyici ve olumsuz bir deneyim olması beklentisi de oldukça yüksektir. Bununla birlikte çocuklarda yeni bir sorunun çözülme süreci yeni fikirler üretmeyi ve stratejiler geliştirmeyi de içine alan zevkli bir uğraştır. Aynı zamanda problem çözme uğraşısı, insan yaradılışına ilişkin çocukluğumuzun ilk uyum davranışlarını geliştirmek için temel bir başlangıçtır (23).

Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir. Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır (34).

Bu sürecin aşamalarını çözümlemeye yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğu Dewey’in görüşüne dayanmaktadır. Dewey’e göre düşünmenin temelindeki engel; karmaşıklık ve şüpheler bireyi düşünmeye yöneltmektedir. Birey geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin de yardımıyla karşılaştığı problem durumu için plan ve öneriler geliştirmekte ve bu önerileri destekleyici kanıtlar aramaktadır. Son aşamada ise birey öneriler içinden en uygun olanını seçmektedir (30).

Dewey, problem çözme sürecinin aşağıdaki aşamalardan meydana geldiğini ve bu aşamaların öğretimde problem çözme yöntemini gerçekleştiren birer işlem parçası olduğunu belirtmiştir. Bingham, Dewey'in problem çözme aşamalarını şöyle sıralamıştır (3,19,30,57,34,):

1. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak.
2. İkincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemlerle ilgili verileri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin çözümüne en uygun verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
7. Seçilen çözüm yolunu uygulamak.
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

3.4. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme becerisi bilişsel, duygusal, davranışsal yaklaşım açısından da açıklanabilir. Nitekim bireyin problemleri akılcı, yapıcı çözüm yollarını bulup kullanarak çözebilmesini sağlayan problem çözme yeterliliğini algılayışı, akılcı, duygusal yaklaşımında temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapilerin ve Yaklaşımın ele aldığı önemli unsurlardan olan problem çözme becerisi ve yaklaşım biçimleri, danışanın problemlerine akılcı bir biçimde yaklaşması problem çözme becerisi konusunda kendine ilişkin olumlu, gerçekçi değerlendirmeler yapmasını içerir. Bu doğrultuda kişinin problemlerine ve kullanılabilecek çözüm yollarına bakışının, değerlendirme tarzının, yükleme

biçimlerinin ve bunların akılcı ya da akıldışı oluşunun tüm psikolojik danışma sürecini etkilediği kabul edilir (28).

Bingham da, problem çözme yaklaşımına dayalı olarak problem çözme aşamaları belirlemiştir. Belirlediği aşamalar şunlardır:

- a. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak
- b. Problemi açıklamak ve ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problem grubunu anlamaya çalışmak
- c. Problemle ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve belirlemek
- d. Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek
- e. Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek
- f. Seçilen çözüm yolunu uygulamak
- g. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek (29)

3.5. Problem Çözme Becerisinin Önemi

Problem çözmede kendilerini başarılı olarak algılayanlar diğerlerine göre kendilerini problem çözmeye karşı daha güdümlü, daha tutarlı ve sistematik, problemlerini hayatın bir parçası olarak gören ve çözüm bulmaktan kaçınmayan, daha çok başkalarını gözlemleyerek öğrenen, daha kararlı, dikkatli ve sezgili kişiler olarak değerlendirmektedirler (38).

Karar verme becerileriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Mann, Hermann ve Power (1989) bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre:

- a.** Problemin çözümüne ilişkin iyimser görüşleri olan kişiler, dikkatli ve etkin kararlar verirler.
- b.** Problemlerine çözüm bulamayan kişiler, aynı zamanda etkin kararlar alamayan, olaylara kötümser yaklaşan, savunma mekanizmalarını çok fazla kullanan kişilerdir.
- c.** Hızlı ve aceleci karar veren, aceleci problem çözme yaklaşımını kullanan kişiler, panik ve yoğun stres altındadırlar.
- d.** Problemlerini yok sayan, önemsemeyen kişiler ise bir karar kaygısı taşımayan kişilerdir (65) .

Koberg (1981)'e göre ise “Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- 1.** Yenilikçi ve yeni oluşumlara açıktır,
- 2.** Tercih ve kararlarını ifade edebilir,
- 3.** Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- 4.** Düşüncelerinde esnektir, gelenekçi değildir,
- 5.** Cesaretli ve maceracıdır,
- 6.** Alternatif fikirler üretebilir,
- 7.** Zeki ve dikkatlidir,
- 8.** Kendine güvenir ve kendine yeterlidir,
- 9.** İlgi alanları geniştir,
- 10.** Objektiftir,
- 11.** Mantıklıdır, prosedür ve yöntemlere bağlıdır,
- 12.** Rahat ve duygusaldır,
- 13.** Aktif ve enerjiktir,

14. Yaratıcıdır,
15. Verimlidir,
16. Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşabilirler’’ (64).

3.6. Problem Çözme Yöntemleri

Pek çok problem çözme yönteminden bahsedilmektedir. Bunların kullanılmasındaki en temel nokta ise içinde bulunulan duruma, kişi veya kişilere ve problemin yapısına göre en uygun çözüm yönteminin seçilmesidir. Farklı durum, olay, kişi ve problem yapıları için birbirinden farklı problem çözme yolları denenebilir (63).

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme Kuramında bireylerin problem çözme çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura, bireylerin problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip genelleme yaptıklarını söylemektedir’’ (63).

John Dewey’in tüm öğrencileri için tavsiye edilen problem çözme metodu ise beş adım içermektedir:

1. Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
3. Uygun hipotezleri oluşturmak
4. Mümkün olan çözümleri test etmek
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (60)

Mountrose (2000) problem çözme sürecinde, beş aşamalı bir yöntem önermektedir. Yetişkinlerin “onu yapma, bunu yap’’ diyerek klasik problem

özme yöntemine başvurduğunu söyleyen Mountrose, davranışın değiştirilmesinde davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin aşamaları aşağıda yer almaktadır:

- **Problemi tanımlama:** Yetişkinin problemin ne olduğunu çocuğa sorması ve dikkatlice dinlemesi, sabırlı ve sakin olması gerekmektedir,
- **Duyguları ifade etme:** Çocuğa ne hissettiğini ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve ona yardımcı olmalıdır,
- **Olumsuz inancı bulmak:** Probleme neden olan olumsuz inancı, çocuğun kendisinin keşfetmesine izin verilmelidir,
- **Olumlu inancı bulmak:** Olumsuz düşünceleri, doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumlu düşüncelere dönüştürmek,
- **Geleceği zihinde canlandırmak:** Olumsuz inancı olumlu inanca dönüştüren kişinin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi sağlanmalıdır (49).

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre ise yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar.

Bu aşamalar:

Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığını gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmaya hazırlık, gerekli verilerin toplanması ve çözümleme işlemlerini kapsar (60).

Düşünce Bulma: Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir (60).

Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme kavuşturmayı içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçerek sonuca ulaşmaya çalışılır ancak karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (60).

Problem çözme yöntemleri en basitten en karmaşık olana göre ele alındığında şu yöntemler kullanılır:

İçgüdülerden yararlanma: Problemin içgüdü ile çözülmesidir.

Deneme-yanılma: İnsan bir problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunur. Birey nedenini fazla aramadan, bunlardan kendisini amaca götürecek olanını seçer ve bunları yinelemeye çalışır, diğerlerini ise atar. Böyle bir problem çözme yöntemi bilinçli bir öğrenme yöntemi sayılmaz (18,72).

Ezbere dayalı çözüm: İnsanlar geçmişte başarıya ulaşmış oldukları yöntemleri uygularlar. Eğer yeni çözüm daha önceki çözdüklerine benziyorsa,

daha az düşünerek bu sorunu da kolayca çözebilir. Ancak çoğu kez sorunlar farklı olduğu için bu yöntemin yalnız başına kullanımı sürekli başarı sağlamayabilir (18,72).

Başkalarının yaşantılarından yararlanma: Bir problem çözümlenmediği zaman ya başkalarından bizzat yardım görülür yada onların yöntemlerine başvurulur (18,72).

Uslamlama yöntemi: Problem çözmede en güvenilir yöntemdir. Başkalarının yaşantılarından yararlanma yöntemiyle birlikte uygulandığında daha yararlı olur. Uslamlama düşünmenin bir türüdür. Zihin herhangi bir problem karşısında uslamlamada bulunurken bu yöntem veya işlemlerin hepsi veya bir kaçını kullanır (18,72).

Görüldüğü gibi, problemlerin çözüm aşamaları farklılık göstermektedir. Herkesin kendine özgü bir düşünce tarzının olmasına ve uygulanacak çözümlerin problemin türüne bağlı olmasına karşın, problemlerin çözüm aşamalarında problemin hangi amaçla çözümlenmek istendiği, problemin tanımlanması, gerekli bilgilerin toplanması gibi noktalarda benzerlikler olduğu görülmektedir (3).

3.7. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ferah (2000), yaptığı araştırmada Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini ve problem çözme biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; kara harp okulunda okuyan kız öğrenciler, akademik ortalamaları yüksek olan öğrenciler ve liderlik yapan öğrencilerin, sınıf

değişkeni, cinsiyet değişkeni ve liderlik yapma değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Taylan (1990), problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanla, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıflar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hisli (1984), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konularında kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuç olarak; kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözme beceri algısında kendilerini daha iyi algıladıklarını saptamıştır.

Bilge ve Aslan (1999), akılcı olmayan düşünce düzeyleri ve farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, okulun yanı sıra yürütülen bir işin olması, yaş ve yıl kaybetme değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Eroğlu (2001), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları

kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüş ayrıca araştırma sonucunda babanın çalışmakta olduğu mesleğin ise düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Katkat (2001), araştırmasında öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmiş olabileceği belirtilmiştir.

Terzi (2000), yaptığı çalışmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumu, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzeyleri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
2. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

3. Demokratik ana-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, otoriter ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.
4. Öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Korkut (1994), 229'u polis akademisi, 259'u da üniversite öğrencisi olmak üzere 488 kişiden oluşan bir örnekleme, bireylerin sigara içip içmemelerine göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Sonuçta, sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve problem çözme becerileri ile de daha az olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

Çam (1995), öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 134 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerileriyle yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumları arasında olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve duygulu çocuk ego durumları arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yine Çam (1997), öğretmenlik formasyonu eğitimi programının bazı değişkenlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta, formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin yaş, cinsiyet, mezun ya da halen öğrenci olma, öğretmenlik yapıp yapmama ve gelinen alan değişkenlerinden bağımsız olduğu bulunmuştur.

Yazıcı (2001), yaptığı araştırmada üniversitede okuyan öğrencilerin uyuma dönük başa çıkma tarzları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, umutsuzluk düzeyi düşük olan öğrencilerin daha pozitif problem çözme oryantasyonuna sahip oldukları ve uyuma dönük problem çözme tarzlarını kullandıkları buna karşın işlevsel olmayan problem çözme becerilerine sahip olanların kaçınma içerikli başa çıkma tarzlarını kullanabilecekleri ortaya çıkmıştır.

Aydın (1999), lise öğrencileri üzerinde denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iç denetim odağına sahip bireyler ile dış denetim odağına sahip bireyler arasında problem çözme becerisi açısından önemli bir fark bulunamamıştır.

Ülger (2003), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme ölçeği toplam puan ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Saygılı (2000), lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.
2. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmüştür.
3. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.
4. Öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerisi arasında bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.
5. Anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.
6. Farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Kasap (1997), İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmada elde edilen veriler şunlardır:

1. Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki vardır. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözmede daha başarılıdır.
2. Problem çözme tutum ve başarısı, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

3. Problem çözme tutumu, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencileri bu konuda kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir ve daha başarılıdırlar.

Arslan (2001), öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin adaylardan daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kökdemir (2003), üniversite öğrencileri üzerinde “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kararlar verdikleri bulunmuştur.

Ünüvar (2003), çok yönlü algılanan sosyal desteğin lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme beceri puanının; cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, öğrenim görülen alan, okul, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca benlik saygısı seviyesi yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Yıldız (2003), Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma adlı bir araştırma yapmış ve araştırmanın sonucunda “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı’nın problem çözme

becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin anne-babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynliğin farklı boyutlarında olumlu değışikliğe yol açtığı görölmüşür”.

Aydın (1999), Denetim odağı farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerini karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. İç ve dış denetim odağına sahip ergenlerin problem çözme becerileri puanları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Yurttaş (2001), Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bölümünün, yaşının, ailesinde sağlık alanında çalışan birey olmasının, mezun olduğu lisenin, yaşamının çoğunu geçirdiğı yerin, sağlık yüksekokulunu tercih sırasının, mezun olduktan sonra görev almak istediğı alanın, mesleğine karşı duyduğu sevgi düzeyinin, problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Ulupınar (1997), hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Sonuç olarak; hemşirelikte lisansüstü eğitimin, hemşireliği isteyerek seçmenin, eğitimi sırasında sorun çözme eğitimi almanın sorun çözme becerisini olumlu yönde etkilediğı belirlenmiştir. Ayrıca yaş, medeni durum, ailenin tutumu, yalnız yaşama, kendini tanımlama biçimi, çalışma statüsü gibi sosyo-demografik özelliklerin; sorunların kaynağı, yaşanan sorunlar, sorunlarını paylaştığı kişi, sorun çözmedeki tutum ve davranışları, sorun çözmede kendini değerlendirme biçimi ve denetim odağının sorun çözme becerisini algılamada etkili olduğı belirlenmiştir.

Akaydın (2002), Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, problem çeşidi ve düzeyinin yardım arama davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencileri ele alındığı için; psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin eğitimiyle ilgili yapılan bazı araştırma özetlerine de yer verilmiştir.

Süleymanoğlu (1994), Psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitiminin kendini kabul düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin kendini kabul düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dallarında öğrenim gören farklı cinsiyetlerdeki öğrencilerin 1. sınıfta kendini kabul düzeyi arasındaki kız öğrenciler lehine olan fark, IV. sınıfta anlamlı bulunamamıştır.

Korkmaz (2000), araştırmasında boyun eğici davranış ile depresyon arasındaki ilişkiyi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencileri örnekleminde, bazı sosyo-demografik değişkenlerle birlikte incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; boyun eğici davranış ile depresyon arasında sağlam, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Erkeklerin depresyon ve boyun eğici davranış düzeyleri kızlardan yüksektir.

Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Problem çözme becerisini algılama yönünde toplam puan bakımından, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer

branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sarı (1991), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ve sınıf değişkenlerine göre kendini kabul ve depresyon seviyeleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan araştırmada, üniversiteli bayanlar ve erkekler arasında kültürün de etkisiyle Problem Çözme Envanteri ve alt boyut puanları arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Amerikalı erkeklerin daha güvenli oldukları, Türk erkeklerinin ise problemlerine daha fazla yaklaşım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Basmacı (1998), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezleri (şehir veya kasaba), ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, sayısal, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şah (2005) tarafından, “Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi” isimli araştırmada ise spor yapan bedensel engelli bireyler ile yapmayan bedensel engelli bireyler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akandere ve arkadaşları (2005) tarafından “Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırma genel olarak spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasında spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında az bir farklılık olduğu görülmüştür.

İnce ve Şen (2006) tarafından Adana İli’nde deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda, basketbolcuların problem çözme becerilerinin gruplar ve cinsiyetler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Yani bayan sporcuların problem çözme becerilerinin, erkek sporculardan daha iyi olduğu görülmüştür. Yaş ve mevkileri arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Şenduran ve Amman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sporcu olan ve olmayan ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, sporcu öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını, sporcu olmayan öğrencilere göre daha sıklıkla ve etkili kullandıklarını ortaya koymuştur.

Germi ve Sunay (2006) tarafından yapılan araştırmada, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında çalışan spor yöneticilerinin problem çözme beceri seviyelerinin yüksek olduğu, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde merkez ve taşra teşkilatında çalışan yöneticiler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, problem çözme becerisi konulu kurs/seminere katılma sayısının da problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür.

Cinsiyete göre problem çözme becerilerini algılama düzeyleri incelendiğinde ise Problem Çözme Envanteri'nin alt ölçeklerinden biri olan “yaklaşma-kaçınma” faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani kadınlar erkeklere oranla daha yüksek algılama seviyesine sahip bulunmuştur.

Tekin ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan, “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyet, sınıf, sporculuklarının devam edip etmemesi ve mezun olunan lise değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma verileri, Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan 1. sınıf ve 4. sınıf, 52 bayan, 80 erkek toplam 132 öğrenciye Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada, kaçınan yaklaşım açısından bayan öğrenciler lehine; düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından sporculukları devam eden öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin mezun olunan lise ve sınıf değişkenlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

3.8. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brems ve Johnson (1988), problem çözme değerlendirmeleri ve başa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları

erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık ettiğini ortaya koymuştur (28).

Eliot ve Godshall (1991), “Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır”.

Murphy ve Ross (1987), ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal problem çözme ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak kızlar erkeklerden daha başarılı bulunmuştur.

Barton (1988), yaptığı araştırmada “ hem küçük erkek çocuklardaki hem de öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklardaki problem çözme becerilerinin onlardan büyük ve normal olan akranlarından daha yetersiz olduğunu göstermiştir” (64).

Heppner ve Peterson (1982), kadın ve erkeklerden oluşan bir grup üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta; problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Larson ve arkadaşları (1989), bir grup erkek hasta alkoliklerde problem çözme becerisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda alkolik erkeklerin problem çözme becerilerinin normal yetişkinlerden farklı olduğu ve alkoliklerin gerçek performanslarıyla, değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bireylerin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (55).

Graham ve Davey (1994), kaygı, sosyal problem çözme yetenekleri ve sosyal problem çözme güvenini inceledikleri araştırmalarında, problem çözme sürecinde kaygının derecesi, hem zayıf problem çözme güveniyle hem de zayıf algı kontrolüyle önemli derecede ilgili bulunurken, kaygının derecesi ile problem çözme kabiliyeti arasında ilişki bulunmamıştır.

Tallent ve arkadaşları (1992), yapmış oldukları araştırmada, problemleri çözme programına katılan orta dereceli kabiliyetli öğrencilerle, bu programa katılmayan orta yetenekteki öğrencileri karşılaştırmışlardır. Araştırmada, programa katılanların, dünyayı ilgilendiren konulara karşı katılmayanlardan daha ilgili oldukları ve gelecek için kontrolde daha pozitif oldukları bulunmuştur.

Jerath, Hasija ve Malholta (1993), “Üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, zekâ düzeyi, içe dönük kişilik tipi ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyine etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada dışa dönük olanların içe dönük olanlara göre, kızların erkeklere göre, orta seviyede zekâ düzeyine sahip olanların ortalamanın üstündeki ve yüksek seviyede zekâyâ sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını bulmuşlardır” (9).

Baumgardner ve arkadaşları (1986), Problem çözme ve nedensel yükleme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta, başarılı problem çözücülerin kişisel ve kişiler arası problemleri için içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları görülmüştür. Aynı araştırma sonuçları, problem çözmede

etkisiz olanlara göre etkili olanların problemlerini çözmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini gösteren araştırma sonuçlarını desteklemiştir.

Nezu (1985), Etkili problem çözücüler ile kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlar arasındaki farklı psikolojik sıkıntıları araştırmıştır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir;

- a.** Öğrenciler kendilerini birbirlerine göre değişik algılamışlardır.
- b.** Problem çözme becerilerinde farklılıklar vardır.
- c.** Psikolojik durumlarında, sıkıntı durumlarında ve hislerinde farklılıklar vardır.
- d.** Kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerde daha az depresyon daha az durumluk ve sürekli kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özellikler görülmüştür.
- e.** Etkisiz problem çözücülerde ise etkili problem çözenlerin tersi özellikler görülmüştür.
- f.** Etkili problem çözenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha başarılı olarak çözümledikleri için etkisiz problem çözenlere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahip oldukları bulunmuştur.
- g.** Başarılı problem çözebilme yeteneğine sahip olanların çevrelerinde çok fazla kişisel kontrole sahip oldukları bulunmuştur.
- h.** Eğer kişilerin problem çözme becerilerinde farklılıklar var ise psikolojik üzüntülerinde de farklılıklar olduğu ileri sürülmektedir.

Schote ve Clum (1987), kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları görülmüştür.

Zurilla ve Sheedy (1991), Kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani etkili problem çözme üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

3.9. Beden Eğitimi

Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür. Beden eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır. Beden eğitimi, sağlıklı, güçlü, mutlu, kişilik ve ahlak kazandırma, kültürleşme, toplumsallaşma, vatandaşlık eğitimidir. Ferdin büyüme, gelişme ve davranışlarını sağlayan güçlü bir eğitim alanıdır (61).

Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin de eğitimidir. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, birey ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (11).

Bazı araştırmacıların ise beden eğitimiyle ilgili yapmış oldukları tanımlardan bazıları şöyledir:

Özmen'e göre genel eğilimin bir parçası olan beden eğitimi kişinin bedensel ve ruhsal eğitimini sağlayarak, sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. “Her öğrenci beden eğitimi dersi içinde yeteneklerinin geliştirilmesi ve düzensiz gelişiminin giderilmesi hakkına sahiptir” (52).

Beden eğitimi hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlayan Tamer “fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi gerektiğini söylemiştir” (62).

Beden eğitimi ve spor sıkı organik bağlarla birbirine bağlı bulunan iki olgudur. Çok farklı kavramlar olarak düşünmek, aralarına kesin sınırlar koymak oldukça güçtür. Kimi kuramcılar organik bağların güçlülüğüne karşın sporun beden eğitiminden farklı büyük bir cazibeye sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. (39).

3.10. Spor

Spor sözlük anlamı olarak Lâtince disportare ve desport biçiminde "dağıtmak, bir birinden ayırmak, eğlence, neşe" anlamına gelen sözcüklerden, daha sonraları 17. Yüzyıldan günümüze gelinceye kadar ilk hecesi alınarak "Sport" biçimine dönüştüğü çeşitli araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir (39).

İnsanlığın tarihi gelişimi içinde ölüm kalım mücadelelerinin barışçı benzetimi olarak ortaya çıkmış olan spor, önceleri savunma ve saldırıya dayalı sporlar olarak yapılırken daha sonraları bireysel sporlar olarak yapılmıştır. Sporun tarihsel gelişim süreci ilerledikçe spor; bireysel sporlar ve takım sporları olarak gündeme gelmiş

yarışma ve müsabakalar halinde insanların üstün gelme arzularını sergileyebilecekleri bir disiplin olarak yapılmaya başlanmıştır (39).

Spor çok yönlü bir kavram olduğundan, sporun tanımı konusunda araştırmacılar farklı tanım ve görüşler ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi ise, sporun kapsamı, branşları, hedefleri, içerikleri ve yapılış biçimlerinin farklı biçimde algılanıp değerlendirilmesindendir (6).

Sporun tanımlarından bazıları şöyledir:

Spor, bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel ya da toplu olarak boş zaman faaliyeti kapsamı içinde veya profesyonelce meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (6).

Yıldıran ve Yetim'e göre beden eğitimi ve spor yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görünen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (69).

Spor, tek başına veya toplu olarak yapılan, kendine özgü kuralları olan, genelde yarışmaya dayanan bedensel ve zihinsel yeteneklerinin gelişimini sağlayan, eğitici ve eğlendirici uğraşlardır (2).

Psikologlara göre spor; bireylerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıran, aynı zamanda ruhen ve bedenen sağlıklı bir gelişim göstermelerine de yardımcı olan bir faaliyettir (42).

Tüm tanımlar analiz edildiğinde; spor, haz unsuru önde gelmekle birlikte farklı amaçlar, değerler ve yaptırımlar tarafından yönlendirilen, az ya da performans ilkesine dayalı, bilinçli olarak zorlukların oluşturulmasını ve bunların aşılmasını hedefleyen bedensel faaliyetlerdir (6).

3.10.1. Sporun Sınıflandırılması

Spor kendi içerisinde performans sporu, kitle sporu, okul sporu, özel gruplarda spor olmak üzere dört ana başlıkta incelenmektedir.

3.10.1.1. Performans Spor

Kişinin uğraştığı spor dalında, ulaştığı en yüksek başarı seviyesidir. Bir başka tanıma göre ise; fiziksel aktivite sırasında, o fiziksel aktivitenin gerektirdiği fizyolojik, biyo-mekanik ve psikolojik verime “performans” adı verilir (39).

Mutlak başarıyı elde etmek, başarıyı sürdürmek ve daha iyisine ulaşmak için yapılan sportif faaliyettir. Performans sporu yapan sporcular bu alanda çalışan profesyonel kişilerdir (39).

Performans sporu elit spor olarak da ifade edilmektedir. Performans sporu mevcut sınırları zorlayan uzun ve yoğun çalışmalarla ve ekonomik faktörlerle beslenen, yapısı, seçiciliği ve sınırlayıcılığı nedeniyle herkesin başarılı olamayacağı bir düzlemde. Günümüzde performans sporu siyasi, ekonomik ve kültürel faktörlerin etkisi altında sporun diğer sınıflarından farklı bir alanda değerlendirilmektedir (39).

3.10.1.2. Kitle Sporu

Kitle sporu slogan şekliyle, herkes için spor olarak ifade edilmektedir. “Kitle sporu” yerine genellikle bu sporun mesleki çalışma saatleri dışında gerçekleştirilen bir faaliyet olmasına işaret eden “serbest zaman sporu” terimi kullanılmaktadır (6).

Kitle sporu kişinin temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kalan serbest zamanında haz, dinlenme, eğlenme, sağlık amaçlarını güderek isteyerek yaptığı bedeni faaliyetlerdir.(6).

3.10.1.3. Okul Sporu

Eğitim-Öğretim gören öğrenciler günlerinin çoğunu okulda geçirmektedirler. Okullarda beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile öğrencilerin fiziki kabiliyetlerini ve kişilik özelliklerini geliştirici çalışmalar yapılmaktadır. Duygu ve heyecanlarını kontrol etme, onları rahatça ifade etme, duygularını istikrarlı hale getirme ve bu olgulara karşı duyarlılık kazanma, okul sporunun kişiye sağladığı katkılardan bazılarıdır (12).

3.10.1.4. Özel Gruplarda Spor

Toplumda bazı kimseler özel durumlarından dolayı spor faaliyetlerine her zaman katılamazlar. Çeşitli fiziksel, ruhsal engellere sahip bu bireylere özel ortamlar ve şartlar hazırlanarak onların kurallarında, imkân ve kabiliyetlerinde spor ortamı hazırlanır (12).

3.11. Kişilerin Spor Yapma Amaçları

Sporla ilgilenenlerin amacı kişinin beden ve ruh sağlığını geliştirmek kendine güven kazanmasını sağlamak ve üst düzey performansı elde etmektir (15).

Bireyleri spor yapmaya iten nedenlerin araştırılması, bazı yönetsel zorluklar içerir. Bu, insanların hangi gereksinimler doğrultusunda spor yaptıklarına ilişkin sorular içinde geçerlidir. Burada, gereksinimler belirleyici bir rol oynamaktadır. İnsanı spor yapmaya iten nedenleri ve amaçları incelersek, sporun kendisini de tanımış oluruz (39).

Birçok araştırma, bu soruya cevap bulmak için yapılmıştır. Bireyleri spor yapmaya iten nedenler bazen çok farklı bazen de çok benzerdir. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Spordan zevk alma, eğlence, haz, neşe, sağlıklı olma veya sağlığı korumak, kendini gerçekleştirme, yeni deneyimler ve arkadaşlıklar kazanma, sosyal ilişki kurma çabası, maddi ve kişisel kazanç, kendini gösterme, zayıflama, mutlu olma, stres ve hastalıklara karşı direnç kazanma, gençlik, güzellik elde etmek olarak sıralanmıştır. Boş zamanın ortaklaşa ve aktif biçimde gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilir (39).

Günümüzde spor ve spor etkinliklerinin büyük bir çoğunluğu, boş zaman sporu haline gelmiştir. Boş zamanlarında sportif faaliyetleri tercih eden insanların sayısının diğer faaliyetlere katılanların sayısından daha fazla olduğu belirtilmektedir (69).

Boş zamanlarda sportif faaliyetlere aktif katılmayı tercih etme oranının yüksek olmasındaki temel nedenler, sporun kişisel ve toplumsal özelliklerinden ve faydalarından kaynaklanmaktadır. Gelişmiş ülkelerden başlayarak egzersize olan ilginin artışıdaki nedeni biyolojik bir dengeleme ihtiyacı şeklinde açıklamak

mümkündür. Yapılan araştırmalara göre düzenli spor yapmanın kişilerin, fizyolojik ve biyolojik, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yararları vardır (39).

Bu yararlar genel olarak şunlardır;

3.12. Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik ve Biyolojik Yararları

Sporun bilinen en eski özelliği fiziksel gelişimdir. İlkçağlarda insanın hayatta kalmak için yaptığı ilkel bedensel faaliyetlerin genelini onu güçlü tutma amacına yönelik olduğu bilinmektedir. Yerleşik topluma geçiş ve boş zamanın ortaya çıkmasından sonra insanlar bedensel faaliyetlerin, fiziksel ve biyolojik yararlarını fark etmişlerdir. Geçmişten günümüze gelinceye kadar insanlar sporun fayda ve yararlarının farkında olmuş ve sportif faaliyetlere yönelmişlerdir. Spor yapan kişilerde meydana gelen bazı fiziksel ve biyolojik değişimlerinden bazılarını maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz:

1. Kişilerin daha enerjik bir organizmaya sahip olmasını sağlar.
2. Bedensel ve zihinsel yorgunluklara karşı vücut direncini artırır.
3. Kilo almayı önler, vücut yağ oranını düşürür.
4. Bedensel işlerde geç yorulmayı, erken dinlenmeyi sağlar.
5. İç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlar.
6. Vücutta kılcal damar sayısı artar.
7. Kalp üzerinde olumlu etkilere yol açar.
8. Kalp volümü artar, kalbin pompaladığı kan miktarı artar ve kalbi besleyen koroner damarlar genişler (39).

3.13. Beden Eğitimi ve Sporun Sosyolojik Faydaları

İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçları arasında yer aldığı gibi, aynı zamanda da sosyal ve ekonomik kalkınmanın da temel unsurları arasında yer alır (26).

Spor bir yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimini tamamlayan, etkileyen ve sahip olduğu güçleri bireylerde özelleşen bir bütünlüğü olan sporun insan yaşamına yön vermesinin bir anlamı vardır. Fakat unutmamak gerekir ki spor yaşamın tümü değildir, onsuz olunduğunda da yaşam devam eder fakat eksik bir yaşam olmaktadır (44).

Nitelikli insan gücüne ulaşmanın yolu sağlıklı olmaktan geçer, insanın iradesini güçlendiren beden eğitimi ve spor aynı zamanda insanın kendine güven duymasında ve kişiliğinin oluşmasında da etkin bir rol oynar. İnsanların grup çalışmasını kolaylaştırarak, karşılıklı dayanışmayı sağlar (39).

Günümüzde başlı başına meslek haline gelmiş ve tam gün katılımı gerektiren spor olgusu ve eğitim sürecinin bir parçası olan beden eğitimi, ister istemez sosyal bir etkileşimi ve gelişimi de beraberinde getirir. Ortak özellikler taşıdığı varsayılarak oluşturulmuş sınıf ortamındaki bireylerin eğitim yaşantıları sırasında yardımlaşma, güç gösterme, kendini görsel açıdan beğendirme arzuları ve bunların diğer bireylerde karşılık bulması sosyal bir gelişim sağlamaktadır (39).

Ortaöğretim sırasında sosyal bir gruba ait olma ve kimlik bulma arayışının yoğun olduğu gençlerin bu ihtiyaçlarının beden eğitimi ve spor yoluyla yararlı ve sağlıklı bir şekilde yönlendirilmesi sağlıklı bir toplum oluşturma ve ulusal değerlere bağlı nesiller yetiştirme sürecine katkıda bulunacaktır (39).

Beden eğitimi ve spor kişilik ve karakter gelişimine de katkıda bulunur. Güçlü bağlar kurabilme, takım ruhu, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülen özelliklerdir. Bu özelliklerin kişilik gelişimine katkıları vardır. Takım arkadaşlarına ve rakibe uyum toplumsal uyumun sağlanmasına etkili olur (39).

3.14. Beden Eğitimi ve Sporun Psikolojik Faydaları

Bedenin, bireyin duygularını ifadede kullanılması beden eğitimi ve spor davranışları ile mümkündür. Beden eğitimi ve spor ortamındaki etkileşim, duyguların kontrolü ve boşalımı için uygun imkânlar sağlar. İradeyi kuvvetlendirir, zekâyı geliştirir. Telafi mekanizması olarak kompleksli insanların tedavisine katkı sağlar. Kişiliği olumlu yönde geliştirir, mücadele ve dayanma gücünü artırır. Kendini ifade etme ve neleri gerçekleştirebileceğini ispatlama konusunda imkânlar sağlar. Pozisyonlara ve sürpriz gelişen durumlara uyum sağlayabilme ve anında karar verebilme özelliklerini geliştirir. Bireyin duygularını kontrol edebilmesinde katkısı büyüktür. Sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlar. İnsanın kendini yenilemesine yol açar ve hoşgörü duygularını geliştirir. (39).

3.15. Beden Eğitimi ve Sporun Ekonomik Faydaları

Sportif aktivitelere yarışmacı olarak katılan tüm insanların, katıldıkları spor dalı gereği kullanmak zorunda oldukları araç, gereç ve malzemelere ihtiyaçları kaçınılmazdır. Kullanılan bu malzemelerin üretiminde rol oynayan tüm birimlerin bu sanayi içinde ekonomik olarak rant elde etmeleri sporun ekonomik yönden katkılarının açık bir göstergesidir (39).

Sportif organizasyonlara yarışmacı ya da izleyici olarak katılan kişilerin bu aktivitelerden gelir elde etmesi, aktivitelerin farklı merkezlerde gerçekleştirilmesi durumunda katılımcı ve seyirci olarak bu merkezlere yapılan seyahatlerin turizm sektörünün hareketlenmesine yol açması, bu hareketlilik sonucunda da parasal harcamalarda bulunulması sporun bir başka şekilde ekonomiye katkısını ortaya koymaktadır. Sportif faaliyetler iç ve dış turizmin artmasına yol açar, insanları spora ve o bölgeye katkı sağlayacak harcamalara sevk eder. Spor yeni bir sanayi ve iş ortamı oluşturduğu için, ülke ekonomisine de büyük katkılar sağlar (39).

3.16. Düzenli Egzersiz ve Sporun Önemi

Hareketsizliğin insan organizması üzerinde olumsuz etkiler yarattığı çok eski dönemlerden beri bilinmektedir. İnsan vücudu doğuştan var olan özelliklerinden dolayı sürekli hareket etmek ihtiyacı duyar. Diğer tüm canlılarda olduğu gibi insanlar da çetin doğa koşulları ile mücadele edecek, kendini savunabilecek, en güç durumlarda dahi ihtiyaçlarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir (26).

İnsanın; anatomik, fizyolojik ve psikolojik yönden iyi durumda olması, etkinlikleri sürdürmesi ve gereken hallerde, yedek gücünü kuvvetini ortaya koyabilmesi için spor yapma ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaç mutlaka yerine getirilmelidir. Bu koşullar sağlandığında spor koruyucu hekimliğin bir aracı olmakta bireyin sağlığını geliştirmekte, hastalıklara karşı dirençli olmasına yardım etmektedir.

Bireylerde kendine güven, grup bilinci, toplumsal dayanışma, paylaşma gibi özelliklerin gelişmesi ve yerleşmesini sağlayan spor, sosyalleşme ve toplumun kültür seviyesinin yükselmesine de aracılık etmektedir (26).

Sağlık için egzersizin temel amacı; hareketsiz bir yaşantının neden olduğu organik ve fiziki bozuklukları önlemek veya yavaşlatmak beden sağlığının temeli olan fizyolojik kapasitesini yükseltmek, fiziksel uygunluğu ve sağlığı uzun yıllar muhafaza etmektir (39).

Günümüzde spor yapan kişilerin spor yapma amaçlarına bakıldığında sporun sağlığı koruma, zevk ve eğlence olması, çalışma verimini arttırması, sosyal ve yeni arkadaş çevresi oluşturması gibi nedenler sıralanmaktadır. İnsanları spor yapmaya iten arka plandaki nedenler ise, boş zamanın olması, yaşlılık, rekabetçi çıkarlar ve hastalıklar olarak sıralanmaktadır (39).

İnsan bedeni özel yetenekleri olan mükemmel bir varlıktır. Merkezi sinir sistemi yaşam dinamizmini kontrol eder. Kalp, yaşam boyu düzenli olarak vücuda kan pompalar. Sürekli egzersizlerle solunum, sindirim, boşaltım ve iskelet kas sistemlerinin istenen düzeyde tutulması sağlanır. Uzun süre hareketsiz kalan insan bedeni hareket yeteneğini kaybeder ve sağlık problemleri doğurabilir (27).

Her geçen gün düzenli yapılan bedensel egzersizlerin sağlık için önemi daha da belirginleşmektedir. Egzersizler; kasların, kemiklerin, eklemlerin, kalp-damar sistemi ve fonksiyonlarının en uygun şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Dayanıklılık sporları (uzun mesafe koşuları, bisiklet, uzun mesafe yüzme vb.) yapanlarda koroner arter hastalığı hipertansiyon ve şeker hastalığı daha az görülür (5).

Egzersizde koroner damarlardan geçen kan miktarı damarların da genişlemesini sağlayarak kalbin her bölümüne daha fazla kan ulaşmasını sağlar.

Ayrıca egzersizi düzenli yapmada azalan ve yükselen bazı değerler şöyledir:

Azalan Değerler

- Kalp krizi geçirme riskinde ↓
- Kalp krizi geçirmiş kişilerin tekrardan kalp krizi geçirme riskinde ↓
- Hipertansiyon (yüksek tansiyon) riskinde ↓
- Bayanlarda hamilelikten kaynaklanan (sırt ağrıları, v.s) rahatsızlıklarında ↓
- Sebebi bilinmeyen veya stresten kaynaklanan baş ağrılarında azalma veya giderilmesinde yardımcı olma ↓
- Çok sıkı bir diyet uygulamadan kiloda ↓
- Kanseri risklerinde (kolon, prostat, göğüs gibi) ↓
- Bel ve sırttaki kaslardan kaynaklanan ağrılarda ↓
- Yağlanma riskinde ↓
- Solunum kasları güçlenirken, istirahat solunumunda ↓
- Bayanlarda menstrual semptomlarda ↓
- Spordan hemen sonra iştahınızın azalmasına ↓
- Yaşlanmanın geciktirilmesinde ↓
- Kandaki kolesterol seviyesinde azalma görülür ↓
- LDL lipoproteinler azalır ↓ (73).

Yükselen Değerler

- Genel sağlıkta ↑ Düzenli ve sağlıklı uykuda ↑
- Solunum veya muhtelif enfeksiyonlara karşı vücudun direncinde ↑
- Maksimal O₂ tüketiminde ↑ Kemiklerin yoğunluğunda ↑

- Sıcağa ve soğuğa karşı dirençte ↑
- Diyabet hastalığının riskinde azalma şayet hastalık var ise kan şekerini kontrol altına almada ↑
- Vücut yağ kaybını fazlalaştırarak, kas kütesinin dayanaklığında ve kuvvetinde ↑
- Kanda ve kaslardaki laktik asit birikimlerinin geç oluşmasında ve birikimin erken dağılmasında ↑
- Deriye kan akışının artmasına, dolayısı ile derinin beslenmesinde ↑
- Akciğerlerden kana O₂ difüzyonuna ↑ Kan akışkanlığına ↑
- Bağışıklık sistemini güçlenmesinde ↑ Glikoz toleransının ↑
- Sakatlıklara karşı direncin ↑ Cinsel istek ve performansın ↑
- Vücut postürünün düzgünlüğüne ↑ Fazla kalori kullanılmasına ↑
- Fiziki görünümün olumlu olmasına ↑ Eklem elastikiyetini geliştirilmesinde ↑
- Metabolizmanın daha düzenli çalışmasına, kan plazma hacminin artmasına ↑
- Denge ve koordinasyonunuzu geliştirilmesine ↑
- HDL lipoproteinler ↑ (73).

Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin, kişileri sağlıklı ve dinamik yaşama kavuşturmasından, günümüz yaşamının yorgunluğunu ve stresini azaltmasındaki etkisinden dolayı günümüzde ki önemi gittikçe artmaktadır. Kişilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, birbirleriyle ilişkilerini iyi bir şekilde düzenlenmesi ruhsal, zihinsel ve bedensel olarak sağlıklı olmasına bağlıdır. Beden

eğitimi bu noktada bireyin sosyalleşmesine yardımcı olarak onun kişiliğinin gelişmesinde büyük rol oynar, milletçe ihtiyaç duyulan karşılıklı sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendirir. Kötü alışkanlıklardan uzak tutar, toplum dışı fertleri topluma kazandırır. İnsanların çalışma ortamlarında yaşadıkları stres ve baskılardan kurtulmalarında bir araçtır. Sonuçta da ferdin sosyalleşmesine katkıda bulunur. (39).

Bu açıdan bakıldığında beden eğitiminin bireyin çok yönlü gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Spor yapmanın yalnızca bedensel bir uğraş olmayıp, aynı zamanda bir sosyalleşme ve topluma uyum süreci olarak görölmüşür (39). Sporun, bireyin fiziksel, psikolojik dinamizmine olan katkısının yanında, toplumsal ve çalışma hayatına getirdiğı katkı da bugün birçok bilim tarafından kabul edilmektedir (26).

4. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve deneysel desen, evren ve örneklem, veri toplama teknik ve araçları, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler alt başlıklarına yer verildi.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (43).

Araştırma betimsel bir nitelikte olup, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, branş, spor lisans düzeyi değişkenleri göz önüne alınarak düzenli egzersizler ile problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini üniversitelerin beden eğitimi bölümleri, örneklemini ise Elazığ Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun, Beden Eğitimi Öğretmenliği; 124, Spor Yöneticiliği; 187 ve Antrenörlük Bölümlerinde öğrenim gören 131 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise

bu bölümlerde öğrenim gören 302 erkek 140 bayan toplam 442 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırmanın problemine ve alt problemlerine çözüm üretmeye yönelik veri toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için tarama metoduyla yerli ve yabancı literatür taranarak ve konu ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada ayrıca veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşmak için geliştirilen bilgi formudur.

Kişisel Bilgiler Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bu form; bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, uzmanlık spor dalı, spor lisans düzeyi ve spor yapma sıklığı gibi maddelerden oluşmaktadır (EK-A).

İkincisi ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için, 1982 yılında P. P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri'dir.

Problem Çözme Envanteri

Problem çözme envanteri 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puan ranjı 32-192'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örneklemine uygulanmış ve üç faktör bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa içi tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin "Problem çözme yeteneğine güven" (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, 35. maddeler, $\alpha = .85$), "Yaklaşma-kaçınma" (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. Maddeler, $\alpha = 0.84$) ve "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26. ve 32. Maddeler, $\alpha = 0.72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir (Heppner ve Petersen, 1993). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler Türkçe formu oluşturmuştur. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda "Aceleci yaklaşım" (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 32. maddeler, $\alpha = 0.78$) "Düşünen yaklaşım" (18, 20, 31, 33, ve 35. maddeler, $\alpha = 0.76$), "kaçıngan yaklaşım" (1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = 0.74$), "Değerlendirici yaklaşım" (6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = 0.69$), "Kendine güvenli yaklaşım" (5, 23, 24, 27, 28 ve

34. maddeler, $\alpha = 0.64$), “Planlı yaklaşım” (10, 12, 16, ve 19. maddeler, $\alpha = 0.59$) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur.

Toplanan Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik anket formları ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 16 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için T-testi, Tek Yönlü Anova ve varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testi analizlerinden yararlanılmış, Betimsel istatistik yöntemlerinden (f) frekans, (%) yüzde, ($\bar{x}$) aritmetik ortalama, (S) standart sapma analizleri yapılmış, Sayısal veriler tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ($p < 0.05$) düzeyinde test edilmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bölümündeki birinci kısımda çalışmamıza katılan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin; demografik bilgilerine (öğrenim gördüğü bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, uzmanlık spor dalı, lisanslı sporcu olma durumları, spor yapma sıklıkları) göre dağılımlarını gösteren bulgular, ikinci kısımda ise beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin; problem çözme becerileri ortalamalarının özlük nitelikleri açısından incelenmesini gösteren bulgular incelendi.

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerinin Dağılımı

Bölüm	N	%
Beden Eğitimi Öğretmenliği	124	28.1
Spor Yöneticiliği	187	42.3
Antrenörlük Eğitimi	131	29.6
Toplam	442	100

Tablo 1'e göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüm değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 42.3' ünün 187 kişi ile spor yöneticiliği bölümüne ait olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerinin Dağılımı

Sınıf	N	%
1. Sınıf	155	35.1
2. Sınıf	156	35.3
3. Sınıf	68	15.4
4. Sınıf	63	14.3
Toplam	442	100

Tablo 2' ye göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 35.3' ünün 156 kişi ile 2. sınıflara ait olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Cinsiyet Değişkenlerinin Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	140	31.7
Erkek	302	68.3
Toplam	442	100

Tablo 3' e göre öğrencilerin cinsiyet değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 68.3' ünün 302 kişi ile erkek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Yaş Değişkenlerinin Dağılımı

Yaş	N	%
17-20	100	22.6
21-24	293	66.3
25-28	49	11.1
Toplam	442	100

Tablo 4' e göre öğrencilerin yaş değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 66.3' ünün 293 kişi ile 21-24 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzmanlık Spor Dalı Değişkenlerinin Dağılımı

Spor Dalı	N	%
Basketbol	58	13.1
Futbol	115	26
Hentbol	38	8.6
Voleybol	52	11.8
Atletizm	31	7
Badminton	24	5.4
Güreş	52	11.8
Diğer	72	16.3
Toplam	442	100

Tablo 5'e göre öğrencilerin uzmanlık spor dalı değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 26 sınıfın 115 kişi ile futbol branşında olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Lisanslı Sporcu Olma Durumları Değişkenlerinin Dağılımı

Lisanslı Sporcu Olma Durumları	N	%
Amatör	199	45.02
Elit Sporcu	37	8.38
Yok	206	46.60
Toplam	442	100

Tablo 6' ya göre öğrencilerin lisanslı sporcu olma durumları değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 46 sınıfın 206 kişi ile lisansı olmayanlara ait olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Spor Yapma Sıklıkları Değişkenlerinin Dağılımı

Spor Yapma Sıklıkları	N	%
Evet	311	70.30
Hayır	131	29.70
Toplam	442	100

Tablo 7’ye göre öğrencilerin ‘haftada en az 5 saat ve/veya 3 gün spor yapıyor musunuz’ Sorusuna verdikleri cevap durumları değişkenleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın % 70.30’ unun 311 kişi ile spor yaptıklarına ait olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin, problem çözme becerilerin özlük niteliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin 6 alt problem olarak ele alınmıştır. Bu alt problemler “Aceleci yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 32. maddeler, $\alpha = 0.78$), “Düşünen yaklaşım” (18, 20, 31, 33, ve 35. maddeler, $\alpha = 0.76$), “Kaçıngan yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = 0.74$), “Değerlendirici yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = 0.69$), “Kendine güvenli yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = 0.64$), “Planlı yaklaşım” (10, 12, 16, ve 19. maddeler, $\alpha = 0.59$)

Problem çözme becerileri düzeyi puanlarının, cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistiksel analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Dağılım Değerleri

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	P
Aceleci yaklaşım	Kız	139	30,23	7,23	Ö.D
	Erkek	302	32,46	7,73	
Düşünen yaklaşım	Kız	139	11,76	4,93	Ö.D
	Erkek	302	12,15	4,81	
Kaçıngan yaklaşım	Kız	139	16,26	5,13	Ö.D
	Erkek	302	16,94	4,99	
Değerlendirici yaklaşım	Kız	139	7,43	3,21	Ö.D
	Erkek	302	7,67	3,40	
Kendine güvenli yaklaşım	Kız	139	19,67	4,88	Ö.D
	Erkek	302	19,79	5,00	
Planlı yaklaşım	Kız	139	9,14	4,31	Ö.D
	Erkek	302	9,44	4,05	

Ö.D= Önemli Değil

Tablo 8. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalaması 30.23 ve erkek öğrencilerin ortalaması ise 32.46 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalaması 11.76 ve erkek öğrencilerin ortalaması ise 12.15 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalaması 16.26 ve erkek

öğrencilerin ortalaması ise 16.94 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalaması 19.67 ve erkek öğrencilerin ortalaması ise 19.79 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalaması 9.14 ve erkek öğrencilerin ortalaması ise 9.44 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem Çözme Becerileri düzeyi puanlarının, öğrenim gördüğü bölüm değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistik analizi tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Değişken	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	P
Aceleci yaklaşım	Bed. Eğitimi	124	31,40	6,79	2,79	Ö.D
	Spor Yön.	187	32,70	7,78		
	Antrenörlük	131	30,72	8,06		
Değerlendirici yaklaşım	Beden Eğitimi	124	7,57	3,23	0,46	Ö.D
	Spor Yön.	187	7,75	3,45		
	Antrenörlük	131	7,38	3,29		
Kendine güvenli yaklaşım	Beden Eğitimi	124	19,83	4,55	0,30	Ö.D
	Spor Yön.	187	19,89	4,94		
	Antrenörlük	131	19,47	5,33		
Planlı yaklaşım	Beden Eğitimi	124	9,67	3,94	0,59	Ö.D
	Spor Yön.	187	9,16	4,11		
	Antrenörlük	131	9,30	4,34		

Ö.D= Önemli Değil

Tablo 9. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ortalaması 31.40, spor yöneticiliği öğrencilerin ortalaması 32.70 olduğu, antrenörlük bölümü öğrencilerin ortalaması 30.72 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ortalaması 7.57, spor yöneticiliği öğrencilerin ortalaması 7.75 olduğu, antrenörlük bölümü öğrencilerin ortalaması 7.78 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki

farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ortalaması 19.83, spor yöneticiliği öğrencilerin ortalaması 19.89 olduğu, antrenörlük bölümü öğrencilerin ortalaması 19.47 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ortalaması 9.67, spor yöneticiliği öğrencilerin ortalaması 9.16 olduğu, antrenörlük bölümü öğrencilerin ortalaması 9.90 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Düşünen Ve Kaçınan Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	KWH değeri	P
Düşünen yaklaşım	0,20	Ö.D
Kaçınan yaklaşım	0,90	*

(*)= $p<0.05$, Ö.D= Önemli Değil

Tablo 10. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünüen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 0.20 ve hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 0.90 ve hesaplanan p değeri ($p<0.05$) görülmüş farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyuttaki farkı anlamak için Mann Whitney U değeri testi yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Kaçınan Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U Değeri Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	Mann Whitney U P değeri
Kaçınan yaklaşım	11355,00 (1-2) Ö.D 7072,50 (1-3) Ö.D 10293,00 (2-3) *

(*)= $p<0.05$ 1= Beden Eğitimi Öğretmenliği, 2= Spor Yöneticiliği, 3= Antrenörlük Bölümü, Ö.D= Önemli Değil

Tablo 11. incelendiğinde problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ortalaması 11355.00, spor yöneticiliği öğrencilerin ortalaması 7072.50 olduğu, antrenörlük bölümü öğrencilerin ortalaması 10293.00 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin

($p>0.05$) görülmüş, spor yöneticiliği öğrencilerin ($p>0.05$), antrenörlük bölümü öğrencilerin ($p<0.05$) olarak bulunmuş ve Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümleri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Problem Çözme Becerileri düzeyi puanlarının, öğrenim gördüğü sınıf değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistik analizi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin, Problem Çözme Becerileri düzeyi Ölçek Puanlarının öğrenim gördüğü sınıf Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Değişken	Bölüm		N	$\bar{X}$	S	F	P
Kaçıngan yaklaşım	1.	Sınıf	155	17,96	4,63	5,37	*
	2.	Sınıf	156	15,89	5,27		
	3.	Sınıf	68	15,85	5,29		
	4.	Sınıf	63	16,68	4,58		
Değerlendirici Yaklaşım	1.	Sınıf	155	7,98	3,59	1,28	Ö.D
	2.	Sınıf	156	7,43	3,27		
	3.	Sınıf	68	7,54	3,36		
	4.	Sınıf	63	7,09	2,74		
Kendine güvenli yaklaşım	1.	Sınıf	155	20,17	4,80	,75	Ö.D
	2.	Sınıf	156	19,36	5,25		
	3.	Sınıf	68	19,89	4,60		
	4.	Sınıf	63	19,52	4,93		
Planlı yaklaşım	1.	Sınıf	155	9,45	4,49	1,12	Ö.D
	2.	Sınıf	156	9,35	4,21		
	3.	Sınıf	68	9,83	3,65		
	5.	Sınıf	63	8,55	3,40		

(*)= $p<0.05$, Ö.D= Önemli Değil

Tablo 12. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 17.96, 2.sınıf öğrencilerinin ortalaması 15.89 olduğu, 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 15.85, 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması 16.68 olduğu

görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p < 0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 7.98, 2.sınıf öğrencilerinin ortalaması 7.43 olduğu, 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 7.54, 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması 7.09 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p > 0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 20.17, 2.sınıf öğrencilerinin ortalaması 19.36 olduğu, 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 19.89, 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması 19.52 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p > 0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması 9.45, 2.sınıf öğrencilerinin ortalaması 9.35 olduğu, 3.sınıf öğrencilerinin ortalaması 9.83, 4.sınıf öğrencilerinin ortalaması 8.55 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p > 0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Aceleci ve Düşünen Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	KWH değeri	P
Aceleci yaklaşım	8,16	*
Düşünen yaklaşım	0,15	Ö.D

(*)= p<0.05, Ö.D= Önemli Değil

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 8.16 ve hesaplanan p değeri (p<0.05) bulunmuş farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 0.15 ve hesaplanan p değeri (p>0.05) bulunmuş farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyuttaki farkı anlamak için Mann Whitney U değeri testi yapılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Aceleci Yaklaşım Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U Değeri Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	Mann Whitney U değeri	P
Aceleci yaklaşım	10145,00	(1-2) *
	4460,00	(1-3) Ö.D
	4850,00	(1-4) Ö.D
	5168,50	(2-3) Ö.D
	4159,00	(2-4) Ö.D
	1830,00	(3-4) Ö.D

(*)= p<0.05, Ö.D= Önemli Değil

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 1. ve 2.sınıf öğrencilerinin p değeri ($p<0.05$), 1. ve 3. sınıf öğrencilerin p değeri ($p>0.05$), olduğu, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin p değeri ($p>0.05$), olduğu, 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin p değeri ($p>0.05$), 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin p değeri ($p>0.05$), 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin p değeri ($p>0.05$), olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değerine bakıldığında ($p<0.05$), ile 1. ve 2. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Problem Çözme Becerileri düzeyi puanlarının, yaş değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistiksel analizi tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Değişken	Yaş	N	$\bar{x}$	S	F	P
Aceleci yaklaşım	17-20 yaş	100	30,66	7,19	1,68	Ö.D
	21-24 yaş	294	32,21	7,79		
	25-28 yaş	48	31,20	7,47		
	yaş					
Düşünen yaklaşım	17-20 yaş	100	12,03	4,88	3,28	* (2-3)
	21-24 yaş	294	12,31	4,94		
	25-28 yaş	48	10,39	3,76		
	yaş					
Kaçıngan yaklaşım	17-20 yaş	100	17,15	4,95	,69	Ö.D
	21-24 yaş	294	16,52	5,04		
	25-28 yaş	48	17,06	5,19		
	yaş					
Değerlendirici yaklaşım	17-20 yaş	100	7,93	3,56	3,27	*(1-3;2-3)
	21-24 yaş	294	7,66	3,28		
	25-28 yaş	48	6,47	3,06		
	yaş					
Kendine güvenli yaklaşım	17-20 yaş	100	19,86	4,93	1,85	Ö.D
	21-24 yaş	294	19,92	5,08		
	25-28 yaş	48	18,45	3,97		
	yaş					
Planlı yaklaşım	17-20 yaş	100	9,24	4,21	1,70	Ö.D
	21-24 yaş	294	9,54	4,17		
	25-28 yaş	48	8,37	3,57		
	yaş					

(*)= p<0.05, **1.** (17-20 yaş) **2.** (21-24 yaş) **3.** (25-28 yaş), **Ö.D**= Önemli Değer

Tablo 15. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması

30.66, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 32.21 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 31.20 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması 12.03, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 12.31 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 10.39 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p<0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu, farkın 17-20 yaş ile 25-28 yaşlar ve 21-24 yaş ile 25-28 yaşlar arasında olduğu görülmüştür.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması 17.15, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 16.52 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 17.06 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması 7.93, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 7.66 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 6.47 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p<0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu ve farkın 21-24 yaş ile 25-28 yaşlar arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması 19.86, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 19.92 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 18.45 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, 17-20 yaş öğrencilerin ortalaması 9.24, 21-24 yaş öğrencilerin ortalaması 9.54 olduğu, 25-28 yaş öğrencilerin ortalaması 8.37 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyi puanlarının, uzmanlık spor dalı değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistiksel analizi Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Uzmanlık Spor Dalı Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Değişken	Spor dalı	N	$\bar{x}$	S	F	P
Aceleci yaklaşım	Basketbol	58	29,43	7,64	1,99	Ö.D
	Futbol	115	31,60	7,09		
	Hentbol	38	30,57	8,54		
	Voleybol	52	31,26	7,99		
	Atletizm	31	33,61	6,06		
	Badminton	24	30,75	8,14		
	Güreş	52	33,51	7,42		
	Diğer	72	33,09	7,92		
Düşünen yaklaşım	Basketbol	58	10,84	4,24	1,40	Ö.D
	Futbol	115	12,76	4,39		
	Hentbol	38	12,73	5,73		
	Voleybol	52	12,71	5,34		
	Atletizm	31	11,22	5,04		
	Badminton	24	11,29	4,19		
	Güreş	52	11,61	4,45		
	Diğer	72	11,93	5,36		
Kaçıngan yaklaşım	Basketbol	58	15,74	5,33	1,33	Ö.D
	Futbol	115	16,76	4,52		
	Hentbol	38	15,55	6,08		
	Voleybol	52	16,34	5,33		
	Atletizm	31	16,67	5,50		
	Badminton	24	16,91	4,74		
	Güreş	52	18,05	4,45		
	Diğer	72	17,33	4,94		
Değerlendirici yaklaşım	Basketbol	58	6,56	2,86	1,88	Ö.D
	Futbol	115	8,07	3,18		
	Hentbol	38	8,36	3,27		
	Voleybol	52	7,09	3,64		
	Atletizm	31	7,32	3,88		
	Badminton	24	8,25	3,17		
	Güreş	52	7,23	2,90		
	Diğer	72	7,76	3,69		
Planlı yaklaşım	Basketbol	58	8,46	3,60	,44	Ö.D
	Futbol	115	9,71	3,75		
	Hentbol	38	10,10	4,56		
	Voleybol	52	9,92	4,59		
	Atletizm	31	8,45	4,41		
	Badminton	24	9,16	3,42		
	Güreş	52	9,46	3,64		
	Diğer	72	9,34	4,89		

Ö.D= Önemli Değil

Tablo16. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları, basketbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 29.43, futbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 31.60 olduğu, hentbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 30.57 olduğu, voleybol branşındaki öğrencilerin ortalaması 31.26, atletizm branşındaki öğrencilerin ortalaması 33.61, badminton branşındaki öğrencilerin ortalaması 30.75, güreş branşındaki öğrencilerin ortalaması 33.51, diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin ortalaması ise 33.09 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, basketbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 10.84, futbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 12.76 olduğu, hentbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 12.73 olduğu, voleybol branşındaki öğrencilerin ortalaması 12.71, atletizm branşındaki öğrencilerin ortalaması 11.22, badminton branşındaki öğrencilerin ortalaması 11.29, güreş branşındaki öğrencilerin ortalaması 11.61, diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin ortalaması ise 11.93 olduğu görülmektedir, gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, basketbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 15.74, futbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 16.76 olduğu, hentbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 15.55 olduğu, voleybol branşındaki öğrencilerin

ortalaması 16.34, atletizm branşındaki öğrencilerin ortalaması 16.67, badminton branşındaki öğrencilerin ortalaması 16.91, güreş branşındaki öğrencilerin ortalaması 18.05, diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin ortalaması ise 17.33 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, basketbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 6.54, futbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 8.07 olduğu, hentbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 8.36 olduğu, voleybol branşındaki öğrencilerin ortalaması 7.09, atletizm branşındaki öğrencilerin ortalaması 7.32, badminton branşındaki öğrencilerin ortalaması 8.25, güreş branşındaki öğrencilerin ortalaması 7.23, diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin ortalaması ise 7.76 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, basketbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 8.46, futbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 9.71 olduğu, hentbol branşındaki öğrencilerin ortalaması 10.10 olduğu, voleybol branşındaki öğrencilerin ortalaması 9.92, atletizm branşındaki öğrencilerin ortalaması 8.45, badminton branşındaki öğrencilerin ortalaması 9.16, güreş branşındaki öğrencilerin ortalaması 9.46, diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin ortalaması ise 9.34 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 17).

Tablo 17. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Kendine Güvenli Yaklaşım Ölçek Puanlarının Uzmanlık Spor Branşı Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	KWH değeri	P
Kendine güvenli yaklaşım	4,05	Ö.D

Ö.D= Önemli Değil

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 4.05 ve hesaplanan p değeri ($p>0.05$) bulunmuş farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem Çözme Becerileri düzeyi puanlarının, spor lisans düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistiksel analizi Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Ölçek Puanlarının Spor Lisans Düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Değişken	Bölüm	N	$\bar{x}$	S	F	P
Aceleci yaklaşım	Amatör	199	31,14	7,57	1,165	Ö.D
	Elit Sporcu	37	32,27	7,34		
	Yok	206	32,25	7,74		
Kaçıngan yaklaşım	Amatör	199	16,33	5,16	1,139	Ö.D
	Elit Sporcu	37	17,32	4,73		
	Yok	206	16,99	4,96		
Değerlendirici yaklaşım	Amatör	199	7,67	3,44	,269	Ö.D
	Elit Sporcu	37	7,24	3,23		
	Yok	206	7,57	3,27		
Kendine güvenli yaklaşım	Amatör	199	19,49	4,64	,615	Ö.D
	Elit Sporcu	37	20,32	6,39		
	Yok	206	19,90	4,95		
Planlı yaklaşım	Amatör	199	9,42	3,83	,206	Ö.D
	Elit Sporcu	37	8,94	4,69		
	Yok	206	9,34	4,31		

Ö.D= Önemli Değil

Tablo 18. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları, amatör sporcu öğrencilerin ortalaması 31.14, profesyonel sporcu öğrencilerin ortalaması 32.27 olduğu, lisanslı olmayan sporcu öğrencilerin ortalaması 32.25 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, amatör sporcu öğrencilerin ortalaması 16.33, profesyonel sporcu öğrencilerin ortalaması 17.32 olduğu, lisanslı olmayan sporcu öğrencilerin ortalaması 16.99 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, amatör sporcu öğrencilerin ortalaması 7.67, Elit sporcu öğrencilerin ortalaması 7.24 olduğu, lisanslı olmayan sporcu öğrencilerin ortalaması 7.57 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, amatör sporcu öğrencilerin ortalaması 19.49, profesyonel sporcu öğrencilerin ortalaması 20.32 olduğu, lisanslı olmayan sporcu öğrencilerin ortalaması 19.90 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, amatör sporcu öğrencilerin ortalaması 9.42, profesyonel sporcu öğrencilerin ortalaması 8.94 olduğu, lisanslı olmayan sporcu öğrencilerin ortalaması 9.32 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 19).

Tablo 19. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri Düzeyi Alt Boyutlarından, Düşünen ve Düşünen Yaklaşım Ölçek Puanlarının Sporcu Lisans Düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Dağılımı Değerleri

Değişken	KWH değeri	P
Düşünen yaklaşım	,04	Ö.D

Ö.D= Önemli Değil

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 0.04 ve hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem Çözme Becerileri düzeyi puanlarının, spor yapma sıklığı düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesine yönelik betimsel istatistik analizi tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri düzeyi Ölçek Puanlarının spor yapma sıklığı düzeyleri Değişkenlerine İlişkin Dağılımı Değerleri

Faktör		N	$\bar{x}$	S	P
Aceleci yaklaşım	Evet	311	31,86	7,80	Ö.D
	Hayır	131	31,48	7,26	
Düşünen yaklaşım	Evet	311	11,93	4,76	Ö.D
	Hayır	131	12,30	5,05	
Kaçıngan yaklaşım	Evet	311	16,86	5,05	Ö.D
	Hayır	131	16,39	4,99	
Değerlendirici yaklaşım	Evet	311	7,63	3,34	Ö.D
	Hayır	131	7,51	3,34	
Kendine güvenli yaklaşım	Evet	311	19,66	4,84	Ö.D
	Hayır	131	19,96	5,22	
Planlı yaklaşım	Evet	311	9,18	4,20	Ö.D
	Hayır	131	9,73	3,94	

Ö.D= Önemli Değil

Tablo 20. incelendiğinde, problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 31.86, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 31.48 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 11.93, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 12.30 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 16.86, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 16.39 olduğu görülmektedir. gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 7.63, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 7.51 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kendine güvenen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 19.66, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 19.96 olduğu görülmektedir. Gruplar

arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla spor yapan öğrencilerin ortalaması 9.18, spor yapmayan öğrencilerin ortalaması 9.73 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan p değeri ($p>0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada bulduğumuz bulguların ortaya konması ve sonuçlarının ilgili literatürlerden faydalanılarak tartışılması, araştırmanın sonuçları ve buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular:

Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, Elazığ Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu öğrencilerin % 28.1'i Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde, % 42.3'ü Spor Yöneticiliği Bölümü'nde % 29.6'sı Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bu farklılığın nedeni Spor Yöneticiliği Bölümü'nde anketimize katılan 6 sınıfın bulunması, diğer bölümlerde (Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü) 4'er sınıfın bulunmasıdır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin % 35.1'i birinci sınıf, % 35.3'ü ikinci sınıf, % 15.4'ü üçüncü sınıf, %14.3'ü dördüncü sınıf; bu öğrencilerin % 31.7'si kız % 68.3'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin sayısının fazla olmasının nedeni, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde 2 yıldır gece eğitimi verilmesidir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarında; % 22.6'sı 17-20, % 66.3'ü 21-24, % 11.1'i ise 25-28 yaş grupların da oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin faaliyet gösterdikleri spor dalı olarak % 13.1'i Basketbol, % 26'sı Futbol, % 8.6'sı Hentbol, % 11.8'i Voleybol, % 7'si Atletizm, % 5.4'ü

Badminton, % 11.8'i Güreş ve % 16.3'ünün Diğer sportif branşlarla uğraştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin lisans düzeyleri % 45.02 Amatör, % 8.38 Elit sporcu, % 46.60'ının ise herhangi bir lisansa sahip olmadıkları görülmüştür.

Bu öğrencilerin düzenli spor yapma sıklıklarına bakıldığı zaman yani haftada en az 5 saat ve/veya 3 gün spor yapıyor musunuz? Sorusuna öğrencilerin % 70.30'u Evet, % 29.70'i Hayır cevabı vermişlerdir.

Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 8).

Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ve bir problemle karşılaştıkları zaman sergileyecekleri problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını, her iki cinsiyete sahip öğrencilerinde böyle bir durumla karşı karşıya kalınması halinde aynı yaklaşımı sergileyeceklerini söyleyebiliriz.

Farklı alanlarda, farklı çalışma gruplarıyla, sadece Problem Çözme Envanteri toplam puanları ile alt boyut puanlarının birlikte değerlendirildiği çalışmalarda bulunan sonuçlar, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Heppner ve diğerleri (1983), Taylan (1990), Çam (1997), Basmacı (1998), Öztürk ve diğerleri (2000), Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Saygılı (2000), Tanrıku

(2002), Sonmaz (2002), Pehlivan ve Konukman (2004), Akandere ve diğerkleri (2005), Özen ve Çelebi (2006), Gültekin (2006), Çilingir (2006), Güler (2006) ve Arın (2006) cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermeyen yani problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda; Heppner ve diğerkleri (1982), Brems ve Johnson (1988), Katkat (2001), Akaydın (2002), Korkut (2002), Ülger (2003), Şahin ve Özbay (2003), Katkat (2003), Düzakın (2004), Onursal (2004), Öztürk ve diğerkleri (2005), Serin ve Derin (2006), İnce ve Şen (2006), Türkçapar (2007) problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuşlardır. Bu duruma, araştırmalara alınan farklı örneklem gruplarının sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 9’da öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde, problem çözme becerisi alt boyutlarından Aceleci yaklaşım, Değerlendirici yaklaşım, Kendine güvenli yaklaşım ve Planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 10’da yine öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde, problem çözme becerisi alt boyutlarından düşünen yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0.05$).

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi değeri 0.90 ve hesaplanan p değeri ($p<0.05$) görülmüş, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 11).

Bu farklılığın nedeni Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin ağırlıklı olarak LYS puanıyla ve merkezi yerleştirmeye bölümde okumaya hak kazanmış olmaları söylenilebilir.

Arslan (2001)'da yapmış olduğu çalışmasında, bölüm değişkenine göre aday öğretmenlerin aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli yaklaşım ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından ise anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Araştırmamızla paralellik göstermeyen bazı çalışmalarda ise;

Basmacı (1998) üniversite öğrencilerinin, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerinde öğrenim görmelerinin problem çözme becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Yurttaş (2001), ise öğrencilerin okudukları bölümlerinin problem çözme becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 12).

Ancak sınıf değişkenlerine göre kaçıngan yaklaşım puan ortalamalarında, iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Bu farklılığın nedeni olarak 1.sınıf ğrencilerinin yaş ve niversite eğitimlerinin yeni başlıyor olması söylenilebilir.

Yine problem çözme düzeyi puanlarının öğrenim gördüğü sınıf değişkenlerine göre incelenmesinde, alt boyutlardan aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için bu iki alt boyut için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 13). Aceleci yaklaşım, puan ortalamaları ($p<0.05$) görülmüş farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Fakat Düşünen yaklaşım, alt boyutunda puan ortalamaları incelendiğinde ($p>0.05$) bulunmuş farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Aceleci yaklaşım alt boyutundaki farkı anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 14).

- 1. ve 2. sınıf öğrencilerin p değeri ($p<0.05$)
- 1. ve 3. sınıf öğrencilerin p değeri ($p>0.05$)
- 1. ve 4. sınıf öğrencilerin p değeri ($p>0.05$)
- 2. ve 3. sınıf ğrencilerinin p değeri ($p>0.05$)
- 2. ve 4. sınıf ğrencilerinin p değeri ($p>0.05$)
- 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin p değeri ($p>0.05$) olarak grlmştir.

Bu durumda 1. ve 2. Sınıflar arasında aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. 1. ve 2. Sınıfların olaylara ve problemlere yaklaşımda st sınıflarına oranla daha aceleci davrandıkları söylenilebilir.

Araştırmamızla aynı paralellikteki araştırma sonuçlarına baktığımız da, Katkat (2001) öğretmen adaylarının farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiş.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000) sınıflar arasında fark olduğunu fakat bu farklılığın 1. Sınıftaki öğrencilerin 4. sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerisi yönünden kendilerini daha yetersiz görmesinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Onursal (2004) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencilerinin aceleci, güvenli ve planlı yaklaşım boyutları açısından, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2001) tarafından yapılan “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli çalışmada aday öğretmenlerin okudukları sınıf değişkenlerine göre, aceleci ve düşünen yaklaşım açısından, 1. ve 2. sınıfların, 3. ve 4. sınıflara göre; kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından 1. ve 2. sınıfların 3. sınıflara göre; toplam puanlar açısından ise 1. ve 2. sınıfların 3. ve 4. sınıflara göre, daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Yurttaş (2001), 1. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin, 4. sınıf öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek olduğunu bulmuştur.

Çağlayan (2007), sınıf değişkenlerine göre, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızla aynı paralellikte olmayan çalışmalarda ise,

Ferah (2000), Düzakın (2004), Öztürk ve diğerleri (2005), Tekin ve diğerleri (2007) ise öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım, güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde, iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu, ($p<0.05$) görülmüş, bu farkın 17-20 yaş ile 25-28 yaşlar ve 21-24 yaş ile 25-28 yaşlar, arasında olduğu saptanmıştır.

Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları incelendiğinde ise ($p<0.05$) görülmüş iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu farkın 21-24 yaş ile 25-28 yaşlar arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızla paralellik gösteren çalışmalar, Ulupınar (1997), Kanbay ve Bozok (2004), yaş arttıkça bireylerin problem çözme becerilerinin de arttığını saptamışlardır.

Araştırmamızla paralellik göstermeyen çalışmalar ise, Çam (1997), Yurttaş (2001), Tanrikulu (2002), Güçlü (2003), Kaya (2005), Arın (2006), İnce ve Şen (2006), Tekin ve Taşgın (2006) tarafından farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise yaşı problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının uzmanlık spor dalı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde; Basketbol, Futbol, Hentbol, Voleybol, Atletizm, Badminton, Güreş ve Diğer sportif branşlarla uğraşan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (Tablo 16).

Öğrencilerin farklı branşlarda faaliyet göstermelerinin problem çözme becerileri ve problem çözme yaklaşımlarında bir farklılık yaratmadığını, problemlili durumla karşılaşılması halinde öğrencilerin problem çözme beceri ve yaklaşımlarında aynı tutumu sergileyebileceklerini söyleyebiliriz.

Öztürk ve diğerleri (2000) tarafından yapılan “Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları” isimli araştırmada, öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerisi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Akandere ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, spor yapan kız öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulurken, spor yapan erkek öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı

düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu, araştırma sonuçlarımızla kısmen paralellik göstermektedir.

Öztürk ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması” isimli çalışmada, öğrencilerin branşları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuç, araştırma bulgularımızla paralellik göstermemektedir. Buna, örneklem grubundaki öğrencilerin branşlarında profesyonel veya amatör olarak faaliyet göstermelerinin neden olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının lisans düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; Problem çözme düzeyi alt boyutlarından, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 18,19).

Bu durumda öğrencilerin farklı lisans düzeylerinde olmalarının problemlere çözüm bulmaya yönelik olarak yaklaşımlarında herhangi bir farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor yapma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde ise, problem çözme düzeyi alt boyutlarından, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, Düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 20).

Bu sonuca göre; öğrencilerin spor yapma sıklıklarının problemlere ve sorunlara çözüm bulmaya yönelik olarak yaklaşımlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda:

1. Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyet, uzmanlık spor dalı, lisanslı sporcu olma durumları ve spor yapma sıklıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
2. Öğrencilerin problem çözme düzeyi alt boyutlarından aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kaçınan yaklaşım alt boyutunda farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.
3. Öğrencilerin Problem çözme düzeyi alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kaçınan yaklaşım, aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.
4. Öğrencilerin Problem çözme düzeyi alt boyutlarından planlı yaklaşım, güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öneriler

- 1.** Öğrencilerini üniversiteye yerleşme puanları ve yerleşme şekilleri onların karşılaştıkları çeşitli sıkıntı ve problemler karşısında daha mantıklı ve akılcı çözüm yolları üretebilmelerinde yardımcı olmaktadır.
- 2.** Öğrencilerin üniversite hayatına başladığı ilk yıllarda çekingen bir ruh haline sahip olacaklarından onların üniversite hayatına adaptasyonlarının sağlanması gerekmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Açıkalın A. (1980). Modern Matematik ve Fen Programlarını Geliştirme Uygulamasının Örgüt ve Yönetim Açısından Çözümlemesi. Doğa Dergisi TÜBİTAK, Ankara, (51).
2. Açıkada C, Ergen E. (1990). Bilim ve Spor. Ankara: Büro Tek Ofset Matbaacılık, (Spor Şurası 1990) Sporda Eğitim ve Öğretim Komisyonu Raporu, Ankara (8-10)
3. Aksan N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
4. Akgün N. (1982). Egzersiz Fizyolojisi. Ege Üniversitesi Matbaası, İzmir, (27).
5. Akgün N. (1989). Egzersiz Fizyolojisi, 3. Baskı, I. Cilt, Ankara.
6. Amman MT. (2000). Spor Sosyolojisi. (Ed.: İKİZLER C.) Sporda Sosyal Bilimler, Bölüm 3, Alfa Yayınları , İstanbul.
7. Anderson JR. (1980). Cognitive Psychology and Its Implications. Sanfransisco: Freeman.
8. Arnold JD. (1992). The Complete Problem Solver. Canada: John Wiley & Sons Inc.
9. Aslan Ç. (2001). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
10. Barrow (1977). Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (Fiziksel psikolojik ve sosyal gelişmede), Türk Eğitim Derneği VI. Öğretim Toplantısında sunuldu, Ankara.
11. Başoğlu B. (1995). Ankara ili Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 5, Ankara.
12. Baumann S. (1994). Uygulamalı Spor Psikolojisi (Çev. İKİZLER C., ÖZCANA.). İstanbul: Alfa Basım Yayım. (1. Baskı).
13. Baykul Y, Askar P. (1987). Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 94, Eskişehir.
14. Baykul Y. (1998). İlköğretim Birinci Kademedeki Matematik Öğretimi. Milli Eğitim Basımevi, 5, Ankara.
15. Bilge M. (2000). Türk Bayan Hentbol Milli Takımı Oyuncularının Somatotip Profilleri ve Yabancı Ülke Sporcuları ile Karşılaştırılması. Spor Araştırmaları Dergisi, 4. Cilt, Ankara.
16. Bilgen N. (1993). Çağdaş ve Demokratik Eğitim. Milli Eğitim Basımevi, 33, Ankara.
17. Bilgin S. (1996). Temel Beden Eğitimi ve Spor Alıştırmaları. Saray Türk Kitabevi, İzmir.
18. Binbaşıoğlu C. (1987). Eğitim Psikolojisi. Kadioğlu Matbaası, Ankara.

19. Bingham A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. İngilizceden Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
20. Boostrom R. (1994). Developing Creative & Critical Thinking an Intergrated Approach. Illinois: National Textbook Company.
21. Bootzin R, Bower R, Crocker GH, Hall E. (1991). Psychology Today: An Introduction. (Seventh Edition). Mc Graw-Hill Inc.
22. Bucher CA, Koenig CR. (1983). Method and Material For Secondary School Physical Education. Saint Louis: The C.V. Mossey Company, 39.
23. Düzakın S. (2004). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
24. D'zurilla TJ, Goldfried MR. (1971). *Problem Solving and Behavior Midification*. Journal Of Abnormal Psiychology. Vol: 18, p. 407-426.
25. Egan G. (1975). Psikolojik Danışmaya Giriş. İngilizceden Çeviren: F. Akkoyun ve diğerleri. Akkoyun F (Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
26. Erkal N. (1992). Sosyolojik Açıdan Spor. Kutsun Matbaa ve Reklamcılık Merkezi, İstanbul.
27. Erkal N. (1998). Yaşam Boyu Spor, Ankara.
28. 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. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
29. Fidan N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Alkım Yayınları, İstanbul.
30. Fidan N, Erden M. (1994). Eğitime Giriş. Meteksan Matbaası, Ankara.
31. Fişek K. (1985). 100 Soruda Türkiye'de Spor Tarihi. Gerçek Yayınevi, İstanbul, s.(6).
32. George H. (1979). Sport and Social Sciences. ANNALS, AAPSS, Vol: 445.
33. Gökmen H. (1988). Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (Fiziksel psikolojik ve sosyal gelişmede). Türk Eğitim Derneği VI. Öğretim Toplantısında sunuldu, Ankara.
34. Güçlü N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı. Sayı: 160, 272-300.
35. Güner P. (2000). Sorunlarla Etkili Bas Etme Yolu: Problem Çözme. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 3 (1), 62-67, Erzurum.
36. Heppner PP, Krauskopf CJ. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. The Counseling Psychologist. 15 (3).
37. Heppner PP, Krauskopf CJ. (1982). *Personal Problem Solving Inventory*. The Counseling Psychologist, Vol. 4, p.125-139.
38. Heppner PP, Krauskopf CJ. (1982). *The Devolopment and Implication of A personal Problem Solving Inventory*. Journal of Caunseling Psychology, 29, 371-447.

39. İnal AN. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
40. Jonassen HD. (2000). Computers As Mindtools For Schools: Engaging Critical Thinking. (Second Edition). Columbus OH: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
41. Kalaycı N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Gazi Kitapevi, Ankara.
42. Kara H. (1991). Liselerde Sportif Yarışmalarda Derece Alan Öğrenciler Akademik Başarıları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
43. Karasar N. (1994). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Araştırmada Eğitim Danışmanlık LTD, Ankara.
44. Kılıcıgil E. (1998). Sosyal Çevre ve Spor İlişkileri. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
45. Küçükahmet L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Nobel Yayınları, Ankara.
46. M.E.B. (1995). Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları. M.E.B. Basımevi, Ankara.
47. Morgan CT. (1981). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. İngilizceden Çeviren Hüsni ARICI ve diğerleri. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1, Ankara.
48. Oğuzkan F. (1988). Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Amaç ilke, Yöntem ve Teknikler. Emel Matbaacılık, Ankara.
49. Öğülmüş S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
50. Özgüven E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. PDREM Yayınları, Ankara.
51. Özmen O. (1997). Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni. Sah Yayıncılık, 7, Eskişehir.
52. ÖZMEN Ö. Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni. İzmir: Yıldız Matbaası, 1976: 30-114.
53. Pehlivan A. (2000). Fitness Salonlarında Risk Faktörü Taşıyan Kişilerde Uygulanabilecek, İnterval Prensipli Aerobik Antrenman Programı. SporAraştırmaları Dergisi 4. Cilt, 1. Sayı, Ankara.
54. Pooley Y. (1984). *Physical Education and Sport and Quality of Life*. Journal of Physical Education, p. 47.
55. Saygılı H. (2000). Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
56. Schmitz J N. (1979). Allgemeine Grund lagen der Sportpädagogik. Hofmann, 168, Schorndorf.
57. Sonmaz S. (2002). Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
58. Sönmez V. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Milli Eğitim Yayınları, 32, İstanbul.

59. Söylemez S. (2002). Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
60. Sungur N. (1992). Yaratıcı Düşünce. Özgür Yayın Dağıtım, Ankara.
61. Strchmeyer H. (1983). Leibeserziehung und Schulsport Bundesverlag: Österreichischer, 190.
62. Tamer K. (1987). Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2, Eskişehir.
63. Taylan S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
64. Terzi I. (2000). İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
65. Tiryaki M. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarını Etkileyen Bazı Etmenler. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
66. Türkçapar H, Sungur ZM, Akdemir A. (1995). *Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Terapiler*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, Sayı, 2, 93-95.
67. Ülger OE. (2003). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
68. Varış F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Atlas Kitabevi, 8, Konya.
69. Yıldırım İ, Yetim A. (1996). Ortaöğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, (1); 3:37, Ankara.
70. Yıldırım C. (2003). Spor Kulüplerinde Spor Yapan ve Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
71. Yıldız SA. (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
72. Yurttaş A. (2001). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Erzurum.
73. Zorba E. (2001). Fiziksel Uygunluk, Gazi Kitabevi, Muğla.

8. EKLER

EK-A

Değerli öğrenciler, Anketimiz yüksek lisans tezinde değerlendirilmek üzere yapılmaktadır. Anket sonuçları araştırmacı tarafından bizzat değerlendirilecek olup gizli tutulacaktır Bu yüzden soruları lütfen dikkatle okuyup cevaplandırınız.

Serhat ÖZDENK

F.Ü Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

1. Öğrenim gördüğünüz bölüm?

- ☐ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
- ☐ Spor Yöneticiliği
- ☐ Antrenörlük Eğitimi

2. Sınıfınız?

- ☐ 1.sınıf
- ☐ 2.sınıf
- ☐ 3.sınıf
- ☐ 4.sınıf

3. Cinsiyetiniz?

- ☐ Kız
- ☐ Erkek

4. Yaşınız?

- ☐ 17-20
- ☐ 21-24
- ☐ 25-28

5. Uzmanlık Spor Dalınız?

.....

6.Lisanslı Sporcu musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Cevabınız Evet ise lisans düzeyinizi belirtiniz:

- ☐ Amatör
- ☐ Elit sporcu

7. Ne kadar sıklıkla spor yapmaktasınız?

Haftada en az 5 saat ve/veya 3 gün spor yapıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Değerli öğrenciler, bu anketin amacı; günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen size uygun olan davranış seçeneğinin karşısına “X” işareti koyarak cevaplandırınız.	1. Her zaman	2. Çoğunlukla	3. Sık Sık	4. Arada Sırada	5. Ender Olarak	6. Hiçbir Zaman
1. Bir sorunumu 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 uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile basa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin ise yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu 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 çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin basarı olasılığını tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime inanırım.						
20. Belli bir çözüm planımı uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce basıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla Uğraştığım duygusunu yasarım.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla basa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışsam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki 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 sorunumla basa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla basa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

9. ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI : Serhat ÖZDENK
DOĞUM YERİ VE YILI : ELAZIĞ -1978
MEDENİ HALİ : Evli
YABANCI DİLİ : İngilizce
GSM : 0 530 274 81 96
e-mail : sozdenk@firat.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

1984 : Namık Kemal İlkokulu Merkez - Elazığ
1989 : Mezre Ortaokulu Merkez - Elazığ
1992 : Elazığ Atatürk Lisesi Merkez - Elazığ
1997 : F.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Y.O (Lisans)
2009 : Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Y.O Ana. Bil. Dalı
(Yüksek Lisans)
2009 : F.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Y.O Ana. Bil. Dalı (Yüksek Lisans
devam ediyor)

YAPTIĞI GÖREVLER

2001-2002 : Elazığ Atatürk Sağlık Meslek Lisesi Beden Eğitimi
Öğretmenliği (Ders ücreti karşılığı)
2003-2006 : Fırat Üniversitesi Malazgirt MYO (Beden Eğitimi Okutmanı)
Fırat Üniversitesi Muş MYO (Beden Eğitimi Okutmanı)
2006 -.... : F.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Y.O
(Halen Elazığ F.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Y.O Spor
Yöneticiliği Bölümünde Okutman olarak görev yapmaktayım.)