



T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BİLİŞSEL KARAR VERME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL UYGULAMASI**

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ
(Doktora Tezi)

İstanbul- 2018



T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BİLİŞSEL KARAR VERME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL UYGULAMASI**

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ
(Doktora Tezi)

Danışmanlar
Prof. Dr. Sefer ADA
Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

İstanbul - 2018



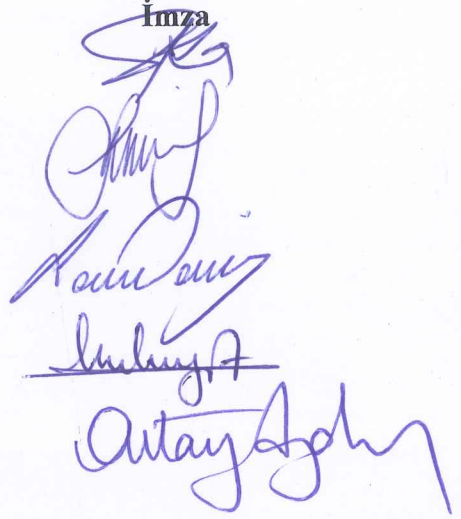
**Tüm kullanım hakları
Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ'ye aittir.
© 2018**

ONAY

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ tarafından hazırlanan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Uygulaması” konulu bu çalışma, 14/ 05/ 2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Sefer ADA
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Oğuz SERİN
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Hülya KARTAL
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üy. Oktay AYDIN

İmza



ÖZGEÇMİŞ

- 2001 - 2005 : Gülizar Zeki Obdan YDA Lisesi
- 2005- 2009 : Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
- Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2009-2012 : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans
- 2012-2018 : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : Mehmet Zeki Obdan İlkokulu, Arnavutköy/İstanbul
- E-Posta : bdemirbas@hotmail.com.tr

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Doktora tezimin planlamadan sonuçlanma safhasına kadar bütün süreçlerde bilimsel etik ve ilkelere uygun bir yol izlendiğini ve orijinal bir ürün oluşturulduğunu, yararlanılan bütün eserlerin kaynakça bölümünde gösterildiğini beyan ederim.

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

19.03.2018

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri eğilimleri incelenmiştir. Bu çalışmanın planlanması yürütülmesi ve uygulanmasında pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Öncelikle çalışmanın her aşamasında emeği bulunan, çalışma süresince bana her konuda destek olan, bilgi, birikim ve deneyimlerini aktaran danışmanlarım Prof. Dr. Sefer ADA'ya ve Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL'a tüm emeklerinden dolayı sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme kurulunda yer alan tüm izlemelerde çalışmanın yol katetmesi için özveri ve sabırla önerilerde bulunan ve beni geliştiren hocalarım Doç. Dr. Levent DENİZ'e ve Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a teşekkür ederim. Savunma jürimde yer almayı kabul ederek beni mutlu eden, çalışmanın daha nitelikli olabilmesi için tecrübelerinden ve bilimsel önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Oğuz SERİN'e ve Doç. Dr. Hülya KARTAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimim boyunca ders aldığım ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü hocalarıma, Doktora eğitimim süresince doğrudan bursiyeri olduğum, bütün çalışmalarında beni destekleyerek verimli ve nitelikli bir ürün ortaya koymama yardımcı olan TÜBİTAK-BİDEB'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm eğitim hayatım ve yaşamım boyunca beni her konuda destekleyen, cesaretlendiren, ilerlememde maddi manevi her türlü desteği veren, sahip olduğum için onur duyduğum; gurur kaynaklarım olan sevgili annem Aysel DEMİRBAŞ'a, canım babam Cemil DEMİRBAŞ'a ve birtanecik kardeşim Kaan DEMİRBAŞ'a teşekkür ederim. İyi ki varsınız, sizlere minnettarım.

Her daim beni motive etmeyi kendine ilke edinmiş, sürekli olumlu eleştirileriyle cesaretlendiren, zekası ve yaratıcı fikirleri ile tıkağımı noktalarda mutlaka bir çıkış yolu bulup yolumu aydınlatan, soyadını taşımaktan gurur duyduğum sevgili eşim Hasan NEMLİ'ye sabrı, ilgisi ve tüm emeği için minnettarım. Doktora sürecimi planlarımdan daha sonraya uzatan, yaramazlıklarıyla ilham ve moral kaynağım olan, gördüğüm anda stres ve üzüntümü bana unutturan biricik kızım Gözde Melis

NEMLİ'yi ☺ de unutmamak gerekir. Teşekkürler sevgili eşim ve kızım iyi ki hayatımdasınız.

Tez çalışmam boyunca yardımını benden esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Dr. Özlem TEZCAN'a; uygulama sürecimde bana destek olan öğretmen arkadaşlarıma fikirleriyle beni geliştiren meslektaşlarıma ve doktora sürecim boyunca her konuda yardımcı olan birlikte çalıştığım, ayrıca uzak ilçelerde de olsalar her türlü desteği veren meslektaşlarıma ve amirlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Son olarak, bu çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim. Araştırmamın eğitim bilimleri alanına katkıda bulunması dileğiyle.

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

İstanbul, 2018

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir modelin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin geçerliği ve güvenirliği ne düzeydedir?
2. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”ne ihtiyaç duyulma nedeni, modelin amacı nedir, modelin oturumları ve problem konuları nelerdir, modelin aşamaları nelerdir, modelin standartları ve standart soruları nelerdir, modelin işleyişi nasıldır ve model nasıl ölçülüp değerlendirilmiştir?
3. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili mevcut durum nedir, model uygulandığı öğrencilerde ne tür değişimler ve gelişmeler sağlanmıştır, modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar nelerdir, bu sorunlar nasıl çözülmüştür?
4. Öğrencilerin karar verme beceri algıları araştırma sonrasında öncesine göre nasıl değişmiştir?

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini geliştirmek için bir model ortaya konması ve hazırlanan programın sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Çalışma, İstanbul İli Arnavutköy İlçesi’ndeki bir devlet okulunun dördüncü sınıflarından birinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yaşları 9-11 arasında değişen, 14’ü kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci katılmıştır.

Uygulama süreci her biri dört ders saat olan ve her oturumda farklı bir problemin ele alındığı toplam üç oturum (1. Tema Konusu: Kirlilik Kaynaklı Sorunlar, 2. Tema Konusu: Trafik Kaynaklı Sorunlar ve 3. Tema Konusu: Akran Kaynaklı Sorunlar) şeklinde planlanmıştır. Oturumlarda ele alınan problemler uygulama sınıfının öğrencileri tarafından belirlenmiştir.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” ve “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme ile ilgili elde edilen verilerin analizinde kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmış, faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada, yüzde ve frekans değerleri, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular şunlardır:

1. Yapılan geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarına göre “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
2. Alanda ilkokul öğrencileri için “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”ne benzer bir modelin bulunmaması ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında eksikler görüldüğü için ihtiyaç duyulmuştur. Model ile karar verme sürecinin tanıtılması ve karar verebilmeye yardımcı olunması amaçlanmakta ve model; kirlilik, akranlar ve trafik kaynaklı sorunları içeren üç oturumdan (on iki ders saati) oluşmaktadır. Oturumların her biri; problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama, bilgi toplama, alternatif çözüm seçenekleri üretme, karar verme ile kararı uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmuştur. Her oturum ve basamak için standart sorular belirlenerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Modelin etkileri geliştirilen ölçek ve vaka analiz formu ile değerlendirilmiştir.
3. Ölçekten elde edilen öntest sonuçlarına göre öğrencilerin karar verme beceri algıları orta düzeyin üzerinde, vaka analiz formundan elde edilen öntest sonuçlarına göre ise oldukça düşüktür. Süreçte her oturumda öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği görülmekle beraber, işleyişte problemin unutulması, öğrencilerin sıkılması, birbirleri ile iletişim kurmaması ve derse katılmakta çekingen davranması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Karşılaşılan sorunlar için çözüm önerileri geliştirilerek uygulanmıştır.

4. Ölçeğin uygulanması sonunda sontest puanları lehine ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Vaka analiz formu öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri karşılaştırıldığında yine ölçekte elde edilen bulguyu desteklediği ve her bir basamağın sontest frekans ve yüzdelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca model uygulanmadan önce öntestte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır.



ABSTRACT

The general purpose of this research is to develop a model for the improvement of decision-making skill levels of primary school fourth class students. In line with this objective, the following questions were asked:

1. What is the validity and reliability level of the "Marmara Decision Making Skills Perception Scale for Primary School Students"?
2. What are the reasons for the need for the “Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Model,” what is the purpose of the model, what are the model's sessions and what are the issues of the model, what are the stages of the model, what are the standards and standard questions of the model, how is the model operated and how is the model measured and evaluated?
3. What is the current position of the students regarding decision-making skills perceptions before application of "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Model", what changes and developments have been created for the students applied the model, what are the problems encountered in the functioning of the model, and how are these problems resolved?
4. How did decision making skills perceptions of students change before and after the research?

With the research it was aimed to establish a model to improve decision making skill levels of primary school fourth class students and to determine how the in-class implementation process of the prepared program works. For this reason, the study was designed in the form of an activity research. The study was carried out in one of the fourth class of a state school in the Arnavutköy District of Istanbul, Turkey. A total of 29 students, aged between 9 and 11, were enrolled in the study in the 2016-2017 education year and 14 of them were girls and 15 were boys.

The implementation process is planned in three sessions, each of which is formed of four lesson hours, where a different problem addressed in each session (1. Theme Issue: Pollution Based Issues, 2. Theme Issue: Traffic Based Issues and 3. Theme Issue: Peer Based Problems). The problems

addressed in the sessions were determined by the students of the application class.

In the research, Marmara Decision Making Skill Perception Scale for Primary School Students, " Ali Copes with his Problem" and "Marmara Three Stages Cognitive Decision Making Skills Development Model" developed by the researcher were used. In the analysis of the data obtained from the scale development, coverage validity ratio (CVR) and the coverage validity index (CVI) were calculated, the factor analysis was performed and the Cronbach Alpha value was calculated. The data obtained from the application was analyzed by content analysis method.

In the research, percentage and frequency values, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test analysis techniques were used. The findings are as follows:

1. "Marmara Decision Making Skills Perception Scale for Primary School Students" is a valid and reliable instrument according to validity and reliability calculations.
2. It was observed that there are deficiencies in gaining decision making skills to students because there is no any model similar to the "Marmara Three-Stage Cognitive Decision Making Skills Development Model" for primary school students in the literature. The model aims to promote decision-making process and to help to make decisions, and consists of three sessions (12 lesson hours) that include pollution, peers, and traffic-related issues. Each of the sessions is composed of defining and limiting the problem, collecting information, generating alternative solution options, decision -making and application and evaluation of decision making processes. For each session and step, standard questions were prepared. The model was evaluated by the developed scale and case analysis form.
3. According to the pre-test results obtained from the scale, the decision-making skill perceptions of the students are above the medium level and according to the pre-test results obtained from the case analysis form very low. While it was observed that that the decision making skills of the students were improved in every session in the process, problems such as not being able to

define the problem, not knowing information collection, not producing options more than two and failing to make decisions were encountered. Solution suggestions have been developed and applied for the problems encountered.

4. A significant difference at, 05 was observed in favor of posttest scores at the end of the application of the scale. In the case analysis form, when the percentages of the pretest and posttest frequencies were compared, it was also found that the finding of scale was supported and frequency and percentages of the posttest of each step were higher. In addition, before the model was applied, while students produced two and three options in pre – test in the post- test, both the number of options produced and the number of students producing options increased.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
 BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	 8
2.1. Karar ve Karar Verme Süreci	8
2.1.1. Karar Verme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar.....	8
2.1.2. Karar Vermenin Önemi	10
2.1.3. Karar Verme Faaliyetinin Özellikleri.....	11
2.1.4. İyi Bir Kararın Nitelikleri.....	13
2.1.5. Karar Verme Süreci.....	14
2.1.6. Karar Verme ve Problem Çözme Arasındaki Farklılıklar/Benzerlikler ..	22
2.1.7. Karar Türleri.....	24
2.2. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler	27
2.2.1. Kişi ile İlgili Faktörler	27
2.2.2. Çevre ile İlgili Faktörler	29
2.3. Karar Kuramları ve Modelleri	30
2.3.1. Karar Kuramları	30
2.3.1.1. Çatışma Kuramı	30
2.3.1.2. Fayda Kuramı.....	31

2.3.1.3. Krumboltz Sosyal Öğrenme Kuramı	32
2.3.1.4. Vromm'un Beklenti Kuramı	33
2.3.2. Karar Modelleri	33
2.3.1. Gelatt'ın Karar Modeli	34
2.3.2. Hilton'un Karar Modeli	34
2.4. İlgili Araştırmalar	35
2.4.1. Karar Verme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.4.2. Karar Verme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III: YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı	50
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	52
3.3.1. İlkokul Öğrencileri	52
3.3.2. Araştırmacı	54
3.3.3. Uygulayıcı (Öğretmen).....	55
3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi	55
3.4. Araştırma Süreci	57
3.4.1. Eylem Planının Hazırlanması	57
3.4.2. Oturumların Planlanması.....	60
3.4.3. Ders İçeriklerinin Hazırlanması	63
3.4.4. Uygulama Süreci	64
3.4.5. Uygulamanın Değerlendirilmesi	65
3.5. Verilerin Toplanması	66
3.5.1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği....	66
3.5.2. Araştırmacı Günlüğü	71
3.5.3. Uygulayıcı (Öğretmen) Günlüğü.....	72
3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi Toplantı Tutanakları	72
3.5.5. Öğrenci Ürünleri.....	72
3.5.6. Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu.....	72
3.6. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli	73
3.6.1. Modelin Amacı.....	74
3.6.2. Modelin Temaları ve Problem Konuları	74

3.6.3. Modelin Aşamaları	75
3.6.4. Modelin Standartları ve Standart Soruları.....	76
3.6.5. Modelin İşleyişi	78
3.6.6. Modelin Değerlendirilmesi.....	80
3.7. Verilerin Analizi	81
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	81
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	81
3.8. Eylem Planları.....	82
3.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	84
3.10. Araştırma Etiği.....	86

BÖLÜM IV: BULGULAR.....88

4.1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ile İlgili Bulgular	88
4.1.1. Geçerlik ile İlgili Bulgular	88
4.1.2. Güvenirlik ile İlgili Bulgular	93
4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi ile İlgili Bulgular	94
4.2.1. Model Uygulanmadan Önce Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarına Yönelik Mevcut Durum Nedir?	94
4.2.2. Model Uygulandığında Öğrencilerde Ne Tür Değişimler ve Gelişmeler Sağlanmıştır?	101
4.2.3. Modelin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?	116
4.2.4. Modelin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözülmüştür?	117
4.3. Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişiminin İncelenmesi ile İlgili Bulgular	118

BÖLÜM V: SONUÇ126

5.1. Sonuç	126
5.1.1. İlkokul Öğrenciler için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği ile İlgili Sonuçlar	126
5.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algıları ile İlgili Sonuçlar	126
5.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişimi ile İlgili Sonuçlar	129

5.2. Tartışma	130
5.3. Öneriler	134
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	134
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	135
5.3.3. MEB'e Yönelik Öneriler	135
KAYNAKLAR	136
EKLER	147



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Sınıflama Şekillerine Göre Karar Türleri	25
Tablo 2.2.	Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler	27
Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	54
Tablo 3.2.	Uygulamalardan Sonra Yapılan Toplantı Tarihleri	57
Tablo 3.3.	Ön Araştırma Sonunda Frekansı En Yüksek Üç Problem Konusu.....	60
Tablo 3.4.	Ön Araştırma Sonunda Öğrenciler Tarafından Belirlenen Diğer Problemler ve Frekansları.....	62
Tablo 3.5.	Derslere Göre Uygulanan Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Aşamaları	64
Tablo 3.6.	Uygulama Takvimi	65
Tablo 3.7.	Alan Yazında Karar Verme Becerisi ile İlgili Yapılmış Ölçek Geliştirme Çalışmaları	67
Tablo 3.8.	Ölçek Geliştirme Süreci.....	68
Tablo 3.9.	$\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler	70
Tablo 3.10.	Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Uygulama Adımları ve Alt Adımlar	76
Tablo 3.11.	Derslerde Uygulanan Aşamalara Göre Standart Sorular	77
Tablo 3.12.	Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli.....	80
Tablo 4.1.	KMO Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri	90
Tablo 4.2.	Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	92
Tablo 4.3.	Faktörlere Göre Madde Dağılımı	92
Tablo 4.4.	Faktörlerin Açıkladıkları Ortak Varyans Oranları ve Özdeğerler	93
Tablo 4.5.	Alt Faktörler için Güvenirlik Katsayıları.....	93
Tablo 4.6.	Faktörlerin İsimleri	94
Tablo 4.7.	İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği Öntest Puanları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96

Tablo 4.8.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formuna (Önteste) Göre Karar Verme Beceri Algılarının Frekans ve Yüzde Değerleri	97
Tablo 4.9.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formuna Göre Ürettikleri Çözüm Seçenekleri Sayılarının Kodlara Göre Dağılımı	99
Tablo 4.10.	Çevre Kirliliği Konulu Oturumlarda Öğrencilerin Karar Verme Becerisinin Basamaklarına Sahip Olma Durumları ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	102
Tablo 4.11.	Akranlar (Ela'nın Problemi) Konulu Oturumlarda Karar Verme Becerisinin Basamaklarına Sahip Olan Öğrenciler ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	107
Tablo 4.12.	Trafik Konulu Oturumlarda Karar Verme Becerisinin Basamaklarına Sahip Olan Öğrenciler ile İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri.....	112
Tablo 4.13.	İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği Sontest Puanları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 4.14.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formuna (Sonteste) Göre Karar Verme Beceri Algılarının Frekans ve Yüzde Değerleri	120
Tablo 4.15.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formuna Göre Ürettikleri Çözüm Seçenekleri Sayılarının Kodlara Göre Dağılımı.....	122
Tablo 4.16.	İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği'nin Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	124
Tablo 4.17.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formuna Göre Karar Verme Beceri Algılarının Öntest ve Sontest Frekans ve Yüzde Değerleri.....	125
Tablo 4.18.	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formunda Öntest ve Sonteste Göre Ürettikleri Çözüm Seçenekleri Sayılarının Frekans ve Yüzde Değerleri	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1.	Uygulama Sınıfının Planı	51
Şekil 3.2.	Oturma Düzenine Göre Öğrencilere Verilen Kodlar.....	52
Şekil 3.3.	Eylem Planı.....	59
Şekil 3.4.	Temalara Göre Problem Konuları	75
Şekil 3.5.	Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modelinin Tüm Temalar için Standartlaştırılmış Oturumları	78

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın günlük yaşamda fazla önem vermeden alışkanlık olarak yaptığı eylemler düşünme ürünü olarak meydana gelmektedir. Düşünme kişinin doğumu ile birlikte başlayıp yaşamı boyunca devam eden bir özelliktir (MEB, 2007). Günümüzde eğitimde düşünebilen bireyler yetiştirilmek istenmekte ve üst düzey düşünmenin öğretimi önemsenmektedir (Çelikkaya, 2011). Öğretimde önemsenen düşünmenin tanımı ve özellikleri incelendiğinde; düşünmenin temelinde sorgulama ve değerlendirme, sonunda yeni bilgiler üretmenin olduğu görülmektedir. Düşünme, problem çözmek ve zihinsel bağımsızlığı geliştirmek için zorunluluk olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kişilerin farklı bakış açıları oluşturarak bağımsız karar verme ve objektif davranışlar sergileyebilmeleri için düşünme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Belirtilen gelişim ise eğitim ile mümkün olmaktadır (Güneş, 2012). Ayrıca Kırnık (2010)'a göre, ilköğretim okullarının müfredatında seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersi zorunlu ders olarak okutulmaya başlanırsa hem düşünme becerilerinin gelişimi açısından hem de konunun öneminin kavranması açısından önemli bir adım atılmış olabilir.

Literatür incelendiğinde, düşünme becerileri farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan en geniş ve kapsamlı olarak Lipman'ın tanımı görülmektedir. Lipman (2003) düşünme becerilerinin; mantıksal akıl yürütme, benzerlikleri zekice algılayabilme, ayrıştırabilme, bütün oluşturabilme, süreç ile ilgili tahmin yürütebilme, tek yönlü ve benzer durumları ve benzersiz yönleri ayırt edebilme, alternatif olasılıkları keşfedebilme, problem çözme, ortaya çıkan engelleri atlatma, değerlendirme gibi bir çok beceriyi içeren ve kişiye göre farklılık gösteren çok yönlü beceriler olduğunu belirtmiştir (akt. Tok ve Sevinç, 2010). Günümüzde bu denli

kapsamlı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için düşünmeyi geliştirici ortamların hazırlanması (Tok, 2010) ve öğrenciyi tüm etkinliklerin merkezine alarak zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirilmeye çalışılması önemsenmektedir. Bu durumda kişinin zihinsel süreçleri harekete geçirilerek problem çözme, **karar verme**, kavramlaştırma gibi becerilerinin de geliştirilmesi (Güneş, 2012) hedeflenmektedir denilebilir.

De Bono (1978)'ya göre düşünme tek bir beceriyi içermemekte içinde karar vermenin de yer aldığı birçok süreci içermektedir. Türk Dil Kurumu (2011)' da düşünmenin birçok beceriyi içerdiğinden bahsetmiş ve düşünmeyi; aklın ayırma, birleştirme, bağlantılar kurarak karşılaştırmalar yapma, sonunda zihnin bir **karara varması** şeklinde tanımlamıştır. Tüm bunlardan hareketle düşünmenin içinde yer alan becerilerden biri olan **karar verme** becerisinin üst düzey düşünme becerisi olduğu, dolayısıyla geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmesi önemsenmektedir denilebilir. Bu bağlamda karar verme becerisi; olaylar ile ilgili ihtimalleri hesaplayarak iki ya da ikiden fazla seçenekten birini seçme süreci, yeteneği veya bu amaçla kullanılan yöntemdir (Budak, 2000). Bir ihtiyacı gidermek için hedef belirleme, bilgi toplama, toplanan bilgileri değerlendirerek seçenek oluşturma ve seçim yapma ile sonlanan bir süreci içeren karar verme becerisi (Güçray, 2001); kişinin zihinsel dengesizliğini sonlandırmaktadır (Öncül, 2013).

Doğru karar vermek kişinin hayatını olumlu etkilerken; yanlış kararlar vermek olumsuz yönde etkiler ve kişinin mutsuz olmasına neden olabilir (Üngüren, 2011). Karar vermenin tüm yaşam boyunca kullanılan bir beceri olduğu düşünüldüğünde ve Üngüren (2011)'in yukarıda belirttiği gibi yanlış kararların kişinin hayatına olumsuz etkileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda karar verme becerisinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle doğru kararlar verilebilmesi için bu becerinin bireylere kazanmaları gereken yaş döneminde kazandırılması daha doğru görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Güneş (2012)'de ilköğretimden üniversiteye kadar birçok öğrencinin düşünme becerilerinin geliştirilememesi nedeniyle; son yıllarda düşünme becerilerinin geliştirilmesine çoğu ülkede önem verildiğini vurgulamıştır. Araştırmacı ayrıca, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin eğitimin önemli

amaçlarından biri olduğunu ve bu becerilerin özel olarak hazırlanan programlarla geliştirilmeye çalışıldığından bahsetmiştir. Bu nedenle öğrencilerin karar verme becerisinin de özel olarak hazırlanmış bir program veya model ile öğretilmesi fikri akla gelmektedir.

Gelen (2002), düşünme olmadan öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini, ancak koşullanmanın gerçekleşebileceğini belirtmiş, Özdemir (2006) ise; ilköğretim basamağında kazanılan bilgi ve becerilerin üst öğrenim basamaklarında öğrenileceklerin temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Bacanlı (2006)'da, ergenlik öncesi dönemde verilecek eğitimin uygulamaya dönük olması gerektiğinden bahsetmiş çünkü bir sonraki dönemde soyut ve bilişsel becerilerin gelişimi gözlenmektedir. Schvaneveldt, ve Adams (1983)'ın belirttiği gibi; öğrenciler ergenlik döneminde problem çözme ve karar verme becerilerini kazanabilmek için önceki dönemlere göre daha sınırlı deneyim yaşamaktadır (akt. Köksal, 2003). Yılmaz (2004), insanların bazı şeyleri öğrenmek için yaşantı geçirmeleri gerektiğinden bahsetmiştir. Fidan ve Erden (?)'de ilköğretimin 6-14 yaş aralığındaki öğrencileri yaşama ve sonraki eğitim basamaklarına hazırlamak için temel beceriler kazandırma evresi olduğundan bahsetmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ilköğretim düzeyinin karar verme becerisini kazandırmak adına kritik bir eğitim basamağı olduğu düşünülebilir. Bu noktada eğitim sistemi incelenmiş ve konu ile ilgili birtakım eksikliklere rastlanmıştır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları (2006) incelendiğinde karar verme becerisinin Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan kazandırılması gereken beceriler arasında yer aldığı görülmüş, diğer derslerde bu becerinin yer almadığı saptanmıştır. Bunun üzerine ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üniteleri ve kazanımları ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu incelemeler sonunda karar verme becerisini kazandırmaya yönelik iki farklı durum tespit edilmiştir. Bunlar:

- **Birinci Durum:** Yedinci üniteye karar verme becerisi doğrudan verilecek beceri olarak ele alınmıştır (Ünite 7: İnsanlar ve Yönetim).
- **İkinci Durum:** Farklı ünitelerde yer alan bazı kazanımlarda karar verme becerisi kazandırılması/geliştirilmesi gereken beceri olarak ele alınmıştır

(Ünite 2: Geçmişimi Öğreniyorum - 5 ve 6 numaralı kazanımlar, Ünite 5: İyi ki Var - 2 ve 6 numaralı kazanımlar).

İlgili üniteler ve kazanımlarda; yapılan etkinlikler, çalışmalar, öğretmen kitabında dersin işlenişi ile ilgili süreç ve öğretmene notlar bölümleri de detaylı bir incelemeye tabi tutulmuş ve sonuç olarak; karar verme becerisini geliştirmeye yönelik aşamalarla ilgili olmadığı görülmüştür. Programda karar verme becerisinin öğretimi konusunda eksikliklerin yer alması ve karar verme becerisinin aşamalarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin olmaması, dolayısıyla eğitim programında karar verme becerisinin öğretimi noktasında eksiklik olduğu görülmüştür. Alan yazında ilkökul öğrencilerine yönelik karar verme becerisi ile ilgili çalışmalara da rastlanmaması alandaki ihtiyacı ortaya çıkarmış ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik bir Model ile karar verme beceri düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme ihtiyacı hissedilmiştir. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın problemini ***“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini nasıl etkilemektedir?”*** sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir modelin geliştirilmesidir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği ile ilgili amaçlar;

- a. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği'nin geçerliği ne düzeydedir?
- b. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği'nin güvenilirliği ne düzeydedir?

2. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli ile ilgili amaçlar;

- a. Modele ihtiyaç duyulma nedeni nedir?
- b. Modelin amacı nedir?
- c. Modelin oturumları ve problem konuları nelerdir?
- d. Modelin aşamaları nelerdir?
- e. Modelin standartları ve standart soruları nedir?
- f. Modelin işleyişi nasıldır?
- g. Model nasıl değerlendirilmiştir?

3. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin uygulanması ile ilgili amaçlar;

- a. Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili mevcut durum nedir?
- b. Model uygulandığı öğrencilerde ne tür değişimler ve gelişmeler sağlamıştır?
- c. Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- d. Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar nasıl çözülmüştür?

4. Öğrencilerin karar verme beceri algıları araştırma sonrasında öncesine göre nasıl değişmiştir?

1.3. Önem

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkökul programında belirtilen ortak becerilerden biri olan karar verme becerisinin önemine vurgu yapması ve öğrencilere karar verme becerisi süreci hakkında farkındalık oluşturarak bu süreci kazanmaları ve geliştirmeleri yönünde destek sunduğu için önemli görünmektedir.

Araştırmada ihtiyaçtan dolayı “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ile “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini

Geliştirme Modeli” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı ve geliştirilen model alanda ilkokul öğrencileri için gerekli hissedilen bir ihtiyacı gidermesi açısından da önemli görünmekte ve araştırmanın önemini göstermektedir.

Geliştirilen ölçek ve model alandaki ihtiyacı karşılaması açısından üniversitelerde yapılacak araştırmalarda kullanılacağı için önemli görülmektedir. Ayrıca geliştirilen model karar verme sürecinin basamakları ve her bir basamağı geliştiren etkinliklerden oluştuğu için Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışanlara yol gösterici niteliktedir. Karar verme becerisini kazandırma noktasında programlarda bu model ve etkinlikten yararlanılabileceği ve süreci nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri açısından destekleyici özellikte olduğu düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırmada elde edilen bulgular 2016-2017 eğitim-öğretim yılı,
- Bahar döneminde İstanbul İli Arnavutköy İlçesi’nde bir ilkokulda dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada; model, düşünme ve karar verme aşağıdaki tanımlarıyla ele alınmıştır.

Model: Gerçek ile ilgili varsayımları olan kuramlardan ya da doğrudan elde edilen verilerden yararlanarak, çalışma evreninde yer alan öğeler arası ilişkileri anlamak, neden sonuç ilişkileri kurmak ve üst düzey çözümlemeler yapmak amacıyla

oluşturulan teorik, matematiksel veya kavramsal ilişkiler bütünüdür (Holcombe, 1989; akt.Tuncer, 2013).

Düşünme: Kişinin içinde bulunduğu durumu anlamak için amacı doğrutusunda, aktif olarak gerçekleştirdiği organize olmuş zihinsel sürecin tamamıdır (Cüceloğlu, 1995, s. 205).

Karar Verme: Bir ihtiyacı karşılayacağı düşünölen kişi, nesne veya duruma götürmek amacıyla iki veya daha fazla seçenek olduğunda sorunu ortadan kaldırmak için gerçekleştirilen davranış veya atılan adımdır (Kuzgun, 2006).



BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde karar verme kavramı, karar vermenin önemi, özellikleri, iyi bir kararın nitelikleri, karar verme süreci, karar verme ve problem çözme arasındaki farklılıklar ile benzerlikler, karar türleri, karar verme sürecini etkileyen faktörler, karar kuram ve modelleri ile “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” (amacı, oturumları, problem konuları, standartları ve standart sorular, modelin işleyişi ile ölçülüp değerlendirilmesi) açıklanmıştır.

2.1.1. Karar Verme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Günlük hayatta bireyler sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşabilirler. Böyle durumlarda bireyden beklenen sağlıklı kararlar vermesidir (Kökdemir, 2003). Karar verme, bilinçli davranışlar sergileyen her insanın karşı karşıya olduğu (Kardaş, 2013), ve yaşamında her dönem karşılaşılabileceği bir durum olarak düşünülebilir. Ancak karar vermenin aniden ortaya çıkan bir durum olduğu düşünülmemelidir. Bir ihtiyaç, bir gereksinim veya bir problemle karşılaşıldığında ortaya çıkan en sonunda da değerlendirmenin olduğu karmaşık bir süreçtir (Ada ve Baysal, 2012). Günlük hayat karar vermeyi gerektirecek pek çok durumla doludur ve karar verme farklı tanımları yapılabilen bir konu olan beceridir.

Alan yazında karar verme becerisi ile ilgili çeşitli tanımların olduğu göze çarpmaktadır. Bu tanımlardan bazıları incelendiğinde; Budak ve Budak (2004)’a göre; seçenekler arasından birini tercih etmektir. Baysal (2009)’a göre karar verme; var olan seçeneklerden belirli kriterlere göre seçim yapmaktır. Budak (2000)’a göre ise; olaylarla ilgili ihtimalleri hesaplayarak iki veya daha fazla seçenek arasından birini seçme yeteneği, süreci veya kullanılan yöntemdir. Yapılan bu tanımlar incelendiğinde karar vermenin bir olay, durum veya amaç ile ilgili birden fazla seçenek arasından birinin seçilmesi olduğu söylenebilir.

Karar verme ile ilgili yapılan diğer tanımlar incelendiğinde ise; genelde bir sorun veya problemin varlığını bilip, araştırarak farklı çözüm yolları bulup, bulunan çözüm yollarının sonuçlarını değerlendirip en olumlu çözüm yolunun seçilmesidir (Cemalcılar ve diğ., 1975; akt. Özdaşlı, ve Özkara, 2010, s. 126). Karar verme; çeşitli amaçlara ulaştıracak yollar, imkanlar, araçlar arasından seçim yapma ile ilgili süreçlerin toplamıdır (Eren, 2009). Ayrıca, karar vermenin; bir ihtiyacı, bir gereksinimi karşılamak için birden fazla seçenek olduğunda yaşanan sıkıntıyı-zorluğu giderecek bir yönelme olduğu söylenebilir (Kuzgun, 2006). Bu tanımlarda diğer tanımlardan farklı olarak vurgulanan; karar verme durumu için bir problemin, ihtiyacın, sorunun, gereksinimin çözülmesi, karşılanması amaçlanmaktadır denilebilir.

Karar verme konusunda alan yazında yukarıdaki tanımların dışında şu tanımlara da rastlanmaktadır: Belirlenen amaç doğrultusunda gerekli bilginin toplanıp, değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve amaca uygun olan seçeneğin seçilmesidir (Güçray, 2003). Presseisen (1991)' e göre ise; karar verme temel düşünme sürecini kullanarak, konu ile ilgili bilgi toplama, alternatif seçenekleri belirleme, ek bilgiye ihtiyaç duyulup duyulmadığına bakarak seçenekleri kıyaslama ve en iyi seçeneği seçerek karar vermek ve kararını doğrulamaktır (akt. Kardaş, 2013). Yapılan bu tanımlar incelendiğinde ise karar vermenin bilgi toplama ve toplanan bilgileri değerlendirme süreçlerine yer veren bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir.

Buraya kadar gruplanarak incelenen ve ortak bazı noktaları belirlenen karar verme becerisi için bir tanım yapılacak olursa; **“bir problemi çözmek için gerekli bilginin toplanarak çözüme yönelik birden fazla seçeneğin oluşturulması ve seçenekler arasında karşılaştırmalar yapıp problemi çözebilecek en uygun seçeneğin seçilmesi ve uygulanması sürecidir”** denilebilir. Önemli yaşam becerilerinden biri olarak görülen karar verme becerisinin kapsamlı ve önemli bir süreç olduğu söylenebilir.

2.1.2. Karar Vermenin Önemi

İnsan hayatı boyunca; meslek, eş, arkadaş, kıyafet, yiyecek, ev gibi konularda çeşitli seçimler yapmak durumunda kalabilir (Çakır, 2004). Bu nedenle hayatın her alanında hangi konuda olursa olsun yapılan seçimler yani verilen kararlar yaşam için önemlidir denilebilir.

Semerci (2000), iyi bir düşünme sürecinde; projeleri tasarlama, varsayımlar oluşturma, derleme ve organize etme, denence kurma, verileri ölçme, karşılaştırma, tasarlama, eleştirme, genelleme yapma, mantık ilkelerini uygulama, analiz yapma, yorumlama, sınıflama, geçerli sonuçlara ulaşma ve karar verme olmak üzere on beş beceri bulunduğunu belirtmiştir. Kürüm (2002)'de düşünmenin içlerinde karar verme becerisinin de bulunduğu bu denli çok sayıda beceriyi içeren karmaşık bir yapısı olduğunu vurgulamıştır. Karmaşık düşünme becerisinin içinde yer alan karar verme becerisi, karşılaşılan seçeneklerden birini seçme eylemi olduğu için mutlu ya da mutsuz bir hayat yaşanmasına neden olabilir (Sarı, 2010). Bu bağlamda karar verme becerisinin önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Son zamanlarda eğitim ile ilgili; karar verme ve problem çözme becerileri gibi karmaşık alanları içeren araştırmalara rastlanmaktadır. Aynı zamanda Churchman (1961), son yıllarda bilimin karar vermeye yardım edeceğine dair artan bir farkındalık olduğundan da bahsetmiştir. Bu bağlamda eğitimin temel amaçlarından birinin çocuklara günlük hayatlarında işe yarayacak ve yaşamı kolaylaştırıcı beceriler kazandırmak olduğu düşünülmektedir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Bu nedenle günlük yaşamda sıkça kullanmak durumunda kalınan karar verme becerisinin önemi yadsınamaz denilebilir. Ayrıca Gazda (1989)'da bireyin çocukluk döneminde verdiği kararların yaşamın ilerleyen döneminde eğitim ve zihinsel süreçlerin de etkisiyle yerini daha etkili kararlara bıraktığını belirterek (akt. Öncül, 2013), eğitimde karar vermenin önemine vurgu yapmıştır.

Günlük yaşamda karmaşıklık sürekli artmakta, ilgi alanları çeşitlenmekte ve problemlerle karşılaşmaktadır. Tüm bunlar karar verme becerilerinin temel eğitimde öncelikli olarak kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca içinde bulunulan dönem teknoloji çağı olarak adlandırıldığı için bireylerden üretken olma,

görevlerini öncelik sırasına koyabilme, duygusal, sosyal ve kişisel gerçeklerini en iyi şekilde başarma gibi yetilere sahip olması beklenmektedir. Bu yetilere sahip olmak doğru karar verme becerisinin kazanılması ile mümkün olmaktadır (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Buradan hareketle günlük yaşam ve içinde bulunulan çağa uyum sağlamak için gerekli olduğu düşünülen karar verme becerisinin önemine vurgu yapılabilir.

2.1.3. Karar Verme Faaliyetinin Özellikleri

Karar verme, hedefe ulaşmak için var olan koşullara göre çeşitli eylem biçimlerinden en uygun olanın seçildiği eylemle sonlanan bir süreçtir (Ömeroğlu ve Turla 2001). Eylemle sonlanan bu sürecin bazı özellikleri Acıbozlar (2006) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

- **Karar verme süreci rasyoneldir:** Karar verme durumunda kaynaklar mümkün olduğu kadar iyi kullanılmalıdır, çünkü zaman, karar organı gibi birçok alanda sınırlılıkla karşılaşmaktadır. Birey verdiği kararın rasyonelliğini anlamak için; amaca uygun en iyi çözümü bulma, verilen karardan elde edilen fayda, bu kararı vermek için harcanan maliyet gibi etmenlerin hepsini değerlendirebilir. Bu değerlendirme sonunda kararın rasyonelliği konusunda kişinin fikir sahibi olması kolaylaşır. Karar verildiğinde ortaya çıkan fayda ise bu süreçte harcanan zaman ve maliyet gibi faktörlerin karşılaştırılması ile elde edilebilir. Bu durumda verilen kararın rasyonel olmasını kararın bilimsel yöntem ve tekniklere dayalı olarak alınması etkilemektedir denilebilir.
- **Karar verme süreci maliyet gerektirir:** Karar verme sürecinde bilgi toplama, verileri değerlendirme, ihtiyaç halinde materyal temini gibi durumlar söz konusudur ve tüm bunlar için maliyet gereklidir.
- **Karar verme süreci planlı gerçekleşebilir:** Karar verme sürecinde plan yapılabilir ve her planın karar niteliğine sahip olduğu söylenebilir. Ancak her kararın mutlaka plan dahilinde gerçekleşmesi gerektiğini söylemek doğru olmaz.

- **Karar verme süreci risklidir:** Riski olmayan karar yoktur çünkü karar verme süreci alternatif seçenekler arasından birinin tercih edilmesidir ve tercih edilen seçeneğin sonuçları öngörülemezse karar risk taşır. Bu nedenle amaca en uygun ve riski düşük olan seçeneğe yönelmeye çalışılmalıdır.
- **Karar verme süreci sorun çözme içerir:** Karar verme sürecini hedefe ulaşma noktasında bir sorunla karşılaşmak ve sorunu çözebilecek alternatifler belirlemek şeklinde ifade edebiliriz. Bu bağlamda karar verme sürecinin aslında sorun çözme süreci olduğunu söylemek yanlış olmaz.
- **Karar sürecinde sınırlı zaman söz konusudur:** Karar verme süreci belirli bir zamanda gerçekleşir. Bu zamanın etkili kullanılması önemlidir. Çünkü zamanında verilmeyen karar problemin büyümesine sebep olabilir. Bu bağlamda ne kısa ne uzun; yeteri kadar zaman ayrılarak problemin belirlenip, gözlemlenerek gerekli bilgilerin toplanması ile karar verme süreci işletilebilir.
- **Karar verme süreci geçmiş ve gelecek arasında bağ kurar:** Karar verme sürecinde doğrudan tek bir karar vermek yerine alt kararlar da verilebilir. Verilen alt kararlar ana kararın verilmesini etkileyebilir. Aynı zamanda geçmişte verilen bir karar gelecekte verilecek kararları da etkileme gücüne sahip olacağı için kişilere yol gösterici niteliktedir denilebilir.
- **Karar verme sürecinde çevre etkilidir:** Çevre, karar verme sürecini etkileyen etmenlerden biri olarak düşünülmektedir. Problemi çözebilecek alternatif çözüm seçenekleri incelenirken çevresel şartlar da göz önünde bulundurulur. Verilen kararlar çevreden bağımsız düşünülemeyeceği için karar verirken çevresel şartlar dikkate alınmalıdır.

Yukarıda karar vermenin önemli olduğu ve karmaşık bir süreçten oluştuğu anlatılmıştır. Bu sürecin özellikleri incelendiğinde de; rasyonel ve maliyetli olması, planlı olması, risk taşıması, sorun çözme gerektirmesi ve zaman sınırlılığı içermesi gibi farklılıkları barındırdığı söylenebilir. Verilen kararın doğru olarak nitelendirilebilmesi için rastgele verilmemesi bazı niteliklere sahip olması söz konusudur.

2.1.4. İyi Bir Kararın Nitelikleri

Alınan kararların bazıları iyi, bazıları kötü, bazıları çok iyi, bazıları da felaket olabilir. Kararlarımızın iyi veya doğru olarak nitelendirilmesi için tek bir yol ya da yöntemden bahsedilemez (Dawson, 1995). Çünkü karar verme somut bir özellik taşımaz (Lehrer, 2013). Bu nedenle verilen kararın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesinin problem, koşullar, çevre, sonuçtan duyulan memnuniyet gibi değişebilecek niteliklere sahip olacağı söylenebilir (Sağır, 2006).

Ancak literatür incelendiğinde verilen kararın “iyi” olarak nitelendirilebilmesi için belli kriterlerden bahsedildiği görülmüştür. Sağır (2006)’a göre iyi bir karar:

- **Etkilidir:** İyi bir karar problemi çözücüdür, problemi çözebilme gücü ile etkililik doğru orantılı olarak düşünülebilir. Verilen karar aynı problemi tekrar ortaya çıkarmayıp çözmeyi hedefler.
- **Kalitelidir:** İyi bir karar uygulanabilir olmalıdır, uygulanabilir olmayan kararlar kaliteli de olsa sonucunda problemi çözemeyebilir.
- **Verimlidir:** İyi bir karar düşünülen oranda maliyet gerektirir, beklenen maliyeti mümkün olduğu sürece aşmamalıdır.
- **Fazla kabul görür:** İyi bir karar etkilediği grubun üyeleri tarafından maksimum oranda kabul görmelidir.
- **Zamanında alınmıştır:** Vakti gelmeden alınan karar fırsatların algılanmasını azaltırken, vakti geçtikten sonra alınan karar ise geçerliliğini yitirir.
- **Kişinin yargılarına göre de iyidir ve kabul görür:** Kişi verdiği kararı kendisi de iyi olarak nitelendirmeli ve kabul etmelidir. Aksi takdirde kişinin kendisi kararın iyi olduğuna inanmayarak uygulanabilirlik açısından sıkıntı yaşayabilir.

Belirtilen kriterlerin yanı sıra Tuncer (2013)’de verilen kararın iyi olarak nitelendirilmesi için tüm kararlarda ortak olarak bulunan ve değişmeyeceği vurgulanan özelliklerden bahsetmiştir. Bunları sırasıyla:

- Amaçlar,
- Alternatifler,
- Riskler olmak üzere üç maddede toplanmıştır.

Tuncer (2013)'in belirttiği üzere karar verme süreci amaçların ortaya konulması ile başlar. Henüz amaç net bir şekilde belirlenip tanımlanmadan, alternatifler üretilemez veya risklerden bahsedilemez. Hedef ortaya konulup, net bir şekilde tanımlanıp, sınırları çizildikten sonra amaca ulaştıracağı düşünülen alternatif seçenekler belirlenir. Belirlenen seçenekler amaçlara göre ayrı ayrı değerlendirilir. Daha sonra alternatiflerin riskleri de incelenir ve bu şekilde bir karar verme süreci işletilir denilebilir. Bütün bu niteliklere sahip kararın verilmesi bir anda gerçekleşmez. Bunun için karmaşık ve aynı zamanda oldukça uzun bir süreç gereklidir.

2.1.5. Karar Verme Süreci

Karar verme bireyin karşılaştığı anlık bir olay şeklinde düşünülebilir, ancak anlık bir olay olmamakla birlikte belirli bir zaman alan faaliyet yani süreç olarak değerlendirilmelidir (Hansson, 2005). Peki süreç nedir? diye sorulacak olursa; süreç, belli bir sonuca götüren bir takım fiil ve faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda karar verme de problem çözmek için gerçekleşen bir süreç olarak nitelendirilebilir. Fakat karar verme için herkes tarafından bilinen tek bir süreç yoktur. Bu süreç ve sürecin basamakları farklı koşullara, konulara, çevreye, kişiye göre değişebilir (Akaytay, 2004). Bu nedenle literatür incelendiğinde mantık çerçevesi aynı olmak koşuluyla farklı sayıda ve isimde basamaklara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları incelenecek olursa: Kardaş (2013) dört basamaklı bir karar verme sürecinden bahsederken; birçok başka kaynakta beş basamaklı karar verme süreci belirtmiştir. Belirtilen dört ve beş basamaklı karar verme süreçleri ve basamakları aşağıda yer almaktadır. **Dört basamaklı karar verme süreci** Kardaş (2013)'a göre aşağıda görülmektedir:

1. Problemi tanıyıp, tanımlamak,
2. Seçenekler oluşturmak,

3. Kararı ortaya koymak,
4. Kararı oluşturarak geçerliliğini değerlendirmek.

Beş basamaklı karar verme süreçleri aşağıda yer almaktadır.

Archer (1980), Hammond (2002), Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006)'a göre karar verme süreci (akt. Öncül, 2013):

1. Karar verilmesi gereken durumun farkına varıp tanımlama,
2. Karar durumu ile ilgili bilgi toplayıp seçenekleri belirleme,
3. Belirlenen seçenekleri araştırıp, inceleme ve değerlendirme,
4. En olumlu ve etkili sonucu olan seçeneği seçme ve uygulama,
5. Sonuçları değerlendirerek gerekli görülürse tekrar seçim yapma ve yapılan seçim hakkında yakın sosyal çevreden geri bildirim alma.

Acıbozlar (2006)'a göre karar verme süreci:

1. Karar verilmesi gereken durumun farkına varma,
2. Karar verme durumunun anlamlandırma ve sınıflandırma,
3. Olası kararlar için seçenekler oluşturma,
4. Seçenekler ile ilgili bilgi toplama,
5. Seçeneklerden birine karar verme.

Koçel (2003)'e göre karar verme süreci (akt. Tuncer, 2013, s. 182):

1. Amaçları belirleyip, problemi tanımlamak,
2. Amaçları ve problemi sorgulayıp, öncelikleri belirlemek,
3. Çözüm alternatifleri ile seçenekleri belirlemek,
4. Geliştirilen alternatifleri ve seçenekleri belirlemek,
5. Kriter belirlemek ve seçmek.

Dört ve beş basamaklı karar verme süreçlerinin dışında altı, yedi, sekiz ve dokuz basamaklı karar verme süreçlerinden bahseden araştırmacılar da bulunmaktadır.

Drucker (2001)'dan akt. Tuncer (2013); Sarıkaya (2013) ve Baysal (2009) karar verme sürecini altı basamakta açıklarken; Dinçer ve Fidan (1996'dan akt. Tuncer (2013) ile Bergland (1974)'dan akt. Eldeleklioğlu (1996) yedi basamaklı karar verme sürecinden bahsetmişlerdir. **Altı basamaklı karar verme süreçleri** aşağıda görülmektedir.

Drucker (2001)'a göre karar verme süreci (akt. Tuncer, 2013, s. 182):

1. *“Sorunu sınıflandırmak,*
2. *Sorunu tanımlamak,*
3. *Sorunu özelleştirerek çözüm belirlemek,*
4. *Sınırların koşullarını (neyin kabul edilebilir olduğundan çok neyin doğru olduğunu) belirlemek,*
5. *Kararı eyleme geçirmek,*
6. *Kararın geçerliliğini ve etkinliğini olayların gerçek akışına göre test etmek”.*

Sarıkaya (2013)'ya göre karar verme süreci:

1. Amacı belirleyerek sorunu tanımlamak,
2. Amaç veya sorun ile ilgili bilgi toplamak,
3. Alternatifleri belirlemek,
4. Alternatifleri incelemek ve değerlendirmek,
5. En uygun alternatifi seçmek ve değerlendirmek,
6. Kararı uygulamak ve sonucunu değerlendirmek.

Baysal (2009)'a göre değişiklik yapma ihtiyacı ile başlayan karar verme süreci:

1. Problemi tanımlamak,
2. İhtiyaç duyulan bilgiyi toplamak,
3. Olası birçok alternatifi araştırmak,
4. Değerlendirme yapmak,

5. Karar vermek,
6. Kararın nasıl uygulanacağını düşünmek.

Yedi basamaklı karar verme süreçleri aşağıda yer almaktadır.

Dinçer ve Fidan (1996)'a göre karar verme süreci (akt. Tuncer, 2013):

1. Hangi temelde karar verileceğini belirlemek,
2. Karar vermek için gereken bütün bilgileri toplamak,
3. Toplanan bilgileri analiz etmek,
4. Alternatif çözümleri belirlemek,
5. Alternatif çözümler ile ilgili olasılıkları araştırmak,
6. Çözümleri birbiriyle kıyaslamak,
7. Seçim yapıp uygulamak.

Bergland (1974)'a göre karar verme süreci (akt. Eldeleklioğlu, 1996, s. 45):

1. Problemi hissetmek,
2. Problemi ifade etmek, adlandırmak,
3. Seçenekler oluşturarak gerçekleşme olasılığı en yüksek seçeneğe yönelmek,
4. Seçenekler hakkında bilgi toplamak, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek,
5. Toplanan bilgileri değerlendirmek,
6. Seçim yaparak planı uygulamaya koymak,
7. Sonucu değerlendirmek.

Glickman (2004)'a göre karar verme süreci:

1. Problemi tanımlama.
2. Karar verilecek zaman aralığını belirleme
3. Çözüm seçenekleri araştırma-bulma
4. Gerçekçi olmayan seçenekleri eleme

5. Seçeneklerin sonuçlarını inceleme
6. Puanlama yaparak seçenekleri değerlendirme.
7. En faydalı seçeneği seçme

Heracleous (1994'dan akt. Tuncer, 2013, s. 184), Bağırkan (1983) ile Ada ve Baysal (2012), karar verme sürecini sekiz basamakta anlatmaktadır. **Sekiz basamaklı karar verme süreçleri** aşağıda görülmektedir.

Heracleous (1994)'a göre karar verme süreci (akt. Tuncer, 2013, s. 184):

1. *“Problemin tanımlanması,*
2. *Problem ile ilgili amaçların tanımlanması,*
3. *Eylemin alternatif yönleri için kapsamlı bir araştırma yapılması,*
4. *Alternatiflerin değerlendirilmesi,*
5. *Amacı gerçekleştirme olasılığı en güçlü olan alternatifin tercih edilmesi,*
6. *Seçilen eylemin uygulanması,*
7. *Amaçlar ile ilgili sonuçların gözlemlenmesi,*
8. *Eğer netice memnun edici değil ise sürecin gerekli olduğu kadar tekrar edilmesi.”*

Bağırkan (1983)'a göre karar verme süreci:

1. Konunun tanımı,
2. Bilgi toplama,
3. Uygulanacak yöntemlerin seçimi,
4. Maliyetin belirlenmesi,
5. Çözümün neden olacağı sonuçların değerlendirilmesi,
6. Karar verme,
7. Kararı uygulama,
8. Uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi.

Ada ve Baysal (2012)'a göre karar verme süreci:

1. Bir sorunun varlığının ya da karara olan gereksinimin farkına varmak,
2. Sorunu tanımlamak,
3. Amaçları belirlemek,
4. Çözüm seçenekleri üretmek,
5. Seçenekleri karşılaştırıp değerlendirmek,
6. En iyi seçeneği seçmek,
7. Uygulamanın planlanarak gerçekleştirilmesi,
8. Karar verme sürecinin ve çıktılarının değerlendirilmesi.

“Archer (1980) ise karar verme süreci ile ilgili, yıllarca sürmüş bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya 2000’den fazla danışman ve üst düzey yönetici katılmıştır. Bu çalışmanın sonunda ise dokuz basamaklı bir karar verme süreci ortaya koymuştur (akt. Tuncer, 2013).” **Dokuz basamaklı karar verme süreci** aşağıda belirtilmiştir.

“Archer (1980)’dan akt.Tuncer, 2013, s. 182):

1. Karar çevresini izlemek,
2. Karar sorunu veya durumunu belirlemek,
3. Karar nesnelerini açıkça belirlemek,
4. Sorun veya durumu teşhis etmek,
5. Alternatif çözümler oluşturmak,
6. Alternatiflerin değerlendirilmesi için metodoloji oluşturmak,
7. Alternatif çözümleri değerlendirmek,
8. En iyi alternatifi seçmek,
9. En iyi çözümü uygulamak.”

Karar verme becerisi kişiden kişiye değişebilen esnek bir süreç olarak nitelendirilebilir (Sarıkaya, 2013), ancak yukarıda yer alan karar verme süreci ve basamakları incelendiğinde bazı farklılıklar olmakla birlikte sürecin ortak temellere

dayandığı görülebilir. Bu durumda basamak sayıları araştırmacılara göre farklılaşsa da karar verme sürecinin ortak aşamaları içerdiğinden söz edilebilir. Ayrıca uzmanlarla yapılan görüşmeler sonunda ilkökul öğrencilerinin yaş grubu ve gelişim özellikleri de dikkate alındığında ilk sınıflar için (birinci ve ikinci sınıflar) dört basamaklı, üst sınıflar için ise (üçüncü ve dördüncü sınıflar) beş basamaklı karar verme sürecinin daha uygun olduğu fikri hakim olmuştur. Uzmanlar, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine karar verme sürecini beş basamakta sunmayı daha uygun bulmuştur.

Dolayısıyla bu çalışmada yukarıda belirtilen ortak aşamaların beş karar verme basamağı şeklinde sunulmasına ve karar verme sürecinin beş basamaklı bir yapıda verilmesine karar verilmiştir. Bu basamaklar incelenecek olursa:

- **Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,**
- **Bilgi toplama,**
- **Çözüm seçenekleri üretme,**
- **Karar verme,**
- **Kararı uygulama ve değerlendirme.**

Bu çalışmada oluşturulan karar verme sürecinin basamakları aşağıda tek tek açıklanmaktadır.

- **Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama:** Problem kişinin amacına ulaşması için karşısına çıkan engel veya engellerdir (Bingham, 1998). Bu engelin ortadan kaldırılması için ilk olarak problemi meydana getiren faktörler iyi tanımlanmalıdır. Bazerman (1994), bireylerin problemi tanımlamak için hızlı davrandığını ve bu durumun standart mantıksal süreçleri kullanmaya izin verdiğini belirtmektedir. Her karar verme süreci bir problemin varlığı ile başlar. Buna “*karar problemi*” de denilebilir. Problem değerlendirilmeden önce, farklı bir yolla yapılandırılmaktadır (Moore, Thomas, Bunn Ve Hampton, 1976). Bu şekilde problem netleştirilerek bir sonraki basamağa geçilir.

- **Bilgi toplama:** Karar vermenin bu sürecinde problem ile ilgili bilgi toplanır. Problemi oluşturan veya problemin altındaki sebepleri bulabilmek için bilgi toplamaya ihtiyaç duyulur (Kneeland, 2001). Çünkü karar problemi iyi anlaşılmamışsa sağlıklı bir süreç işletilemeyebilir.
- **Çözüm seçenekleri üretme:** Problemin belirlenip, sınırlandırılarak tanımlanmasının ardından toplanan bilgiler neticesinde elde edilen verilerle alternatif çözüm seçeneklerinin üretildiği aşamadır. Karar verme sürecinde alternatif seçeneklere gereksinim duyulur. Bu nedenle karar verecek olan kişi çözüm seçenekleri üretir. Bu süreçte kişi yaratıcılığını kullanarak yeni ve yaratıcı alternatif çözüm seçenekleri geliştirir. Burada amaç problemi çözebilecek öncelikli seçenek listesi oluşturmaktır. Sağlıklı bir karara varmak, seçeneklerin çokluğunun farkında olmakla mümkündür (Tuncer, 2013). Seçenekler olmazsa insanlar sadece evet-hayır çözümleri ile karşı karşıya kalırlardı bu nedenle seçenekler karar verme süreci için önemli görülmektedir (Luecke, 2008).
- **Karar verme:** Karar verme sürecinin dördüncü aşamasında daha önceki aşamalarda üretilen alternatif çözüm seçeneklerinden problemi çözebilecek en iyi alternatifin seçilmesidir. Çünkü Mann (1976)'ın da belirttiği gibi kararın özü seçimdir. Yani karar vermenin temelinde seçim yapmak yer almaktadır. Daha sonra seçilen en iyi alternatifin uygulanması ve belirlenen hedefe ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi ile devam eden basamağa geçilir. Yani karar verme süreci kararın verilmesi ile son bulmaz, kararın uygulanması da önemlidir.
- **Kararı uygulama ve değerlendirme:** Karar verme sürecinin son aşamasıdır. Verilen karar ile ilgili uygulamaların gerçekleştiği ve uygulama sonuçlarına bakarak verilen kararın doğruluğu-yanlılığı hakkında fikir sahibi olunduğu aşamadır denilebilir. Kardam (2001)'a göre verilen kararların uygulamaya döndüğü bu aşama karar verme sürecinin en çok zaman alan aşamasıdır. Verilen bir karar özellikle de önemli görülen bir karar sürecin sonu değildir.

Karar verme süreci karar verme eylemi ile sonlanmayacağı için kişiler verilen kararı hayata geçirme ihtiyacı hissedebilirler (Luecke, 2008).

Araştırmada kullanılan ölçme aracı (İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği) ve model (Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli) de esas alınan süreç basamakları doğrultusunda geliştirilmiştir.

2.1.6. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılıklar/Benzerlikler

Alan yazın incelendiğinde karar verme becerisi ve sürecinin aşamaları ile problem çözme becerisi ve aşamalarının birbiriyle benzerliklerinin olduğu dikkat çekmektedir. Kardaş (2013)'a göre de karar verme süreci ve problem çözme birbirleriyle bağlantılı ve aynı anlama gelen kavramlar olarak düşünülebilir. Bu iki becerinin birbirleriyle bağlantılı olmaları nedeniyle çoğu zaman bir çok kişi problem çözme ile karar vermenin aynı anlama geldiğini düşündüğü için kavramlar arasındaki ayrımın ortaya konulması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Kneeland, 2001). Bu nedenle iki beceri arasındaki ayrım net olarak tanımlanabilirse daha iyi anlaşılabilir ve kazandırılmak için doğru çalışmalar yapılabilir. Çünkü yapılan araştırmalar sonunda elde edilen bulgulardan biri beceri eğitimi ile problem çözme becerisinin geliştirilebileceği yönündedir (Yıldız, 2003; Çam, 1997). Aynı şekilde karar verme becerisinin de beceri eğitimi yoluyla geliştirilebileceği sonucuna ulaşan araştırmalara alan yazında rastlanmaktadır (Ersever, 1996). Buradan hareketle önce problem kavramına değinmek, daha sonra problem çözme ve karar verme becerilerini karşılaştırarak incelemek daha doğru olabilir.

Problem Bingham (1998)'a göre, istenen amaca ulaşmak için çaba göstermek durumunda kişinin karşısına çıkan engellerdir. Kişi belirlediği amaçlara ulaşmaya çalışırken de problemle karşılaşabilir (Anlıak, 2004). Problem çözme becerisi, önceden edinilen bilgileri karşılaşılan yeni ve bilinmeyen durumlara uygulama, problemi tanımlayıp, geçici çözümler üreterek, üretilen çözümlerin doğruluk derecesini test etmeyi de içeren üst düzey bilişsel süreçlerin toplamıdır (Budak, 2000). Karar verme ise, iki veya ikiden fazla seçenek arasından birini seçmedir. Her

yerde her zaman karşımıza çıkabilecek bir süreçtir. Karar verme ve problem çözme arasındaki fark; *problem çözme geçmiş yaşantılarda meydana gelen hataların düzeltilmesi konusuyla ilgili bir beceriyken, karar verme becerisi ise geçmişle ilgilenmeyip geleceğin şekillendirilmesi ile ilgili bir beceridir* (Kneeland, 2001, s.16).

Karar verme sürecinin aşamaları ile problem çözme becerisinin basamakları incelendiğinde alan yazında farklılıklara rastlamak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı (2006) sosyal bilgiler programı tarafından verilen basamaklarda karar verme ve problem çözme becerilerinin basamaklarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu kadar benzerlik ve yakınlığa rağmen ufak da olsa nüanslardan söz edilebilir. Karar verme becerisi ile problem çözme becerisi arasındaki farklılıklardan biri problem çözme *geçmiş*, karar verme ise *gelecek* ile ilgilidir. Problem çözme becerisinde geçmişte yapılan yanlış düzeltilmeye çalışılırken (Kneeland, 2001) karar verme becerisinde gelecekte nasıl davranılacağı belirlenir denilebilir.

İki beceride de bireysel farklılıklar önemli görülmektedir. Aynı zamanda iki beceri içinde alternatif seçenekler değerlendirilir ve amaca ulaşmak için bir seçeneğe yönelinir (Altay, 2011).

Kneeland (2001)'a göre problem çözme altı basamaktan oluşmaktadır ve bu basamaklar incelendiğinde beşinci basamağın karar verme olduğu görülmektedir. Bu durumda karar verme becerisi, problem çözmenin altı basamağından biri olarak belirtilmektedir. Problem çözme sürecinin basamakları ise şunlardır:

1. Problemin anlaşılması,
2. Gerekli bilgilerin toplanması,
3. Problemin köküne inme,
4. Çözüm yollarının ortaya konulması,
5. En iyi çözüm yolunun seçilmesi (karar verme olarak),
6. Problemi çözme

Bu süreç incelendiğinde karar verme ile problem çözmenin ne kadar iç içe olduğu görülmektedir. Fark edilen ve tanımı yapılan problem konusunda gerekli bilgiyi toplayarak, problemin çözümü için olabilecek engellerin belirlenip, fark edilen problemi çözmeye istekli olma gibi eylemlerden oluşan problem çözme sürecinde (Davidson, Deuser ve Sternberg, 1994; akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006) kişi, en akılcı çözüm seçeneği belirleyerek, nasıl davranışlar sergilemesi gerektiği konusunda **karar vermek** durumundadır (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Bir taraftan da iki beceri birbiri ile iç içe geçmiş gibidir. Ada ve Baysal (2012)'da karar verme ile problem çözme becerilerinin birbirleri ile ilişkili süreçler olduğunu belirterek bu durumu vurgulamaktadır.

Dinçer ve Fidan (1995)'a göre problem, kişinin hedefine ulaşmak için ortaya koyduğu var olan gücünün karşısına çıkan engellerdir. Problemler yaşamda gerçek ile istenen durumlar arasında fark olduğu zaman ortaya çıkmakta ve kimi zaman yeni imkan ve fırsatların doğması için zemin hazırlanmasına yardımcı olurlar. Yaşamda bireylerin bir çok eyleminde zaman zaman ortaya çıkan bazıları basit, bazıları ise karmaşık olan problemler karşısında kişiler problemlere çözüm bulabilmek için birtakım kararlar almak durumunda kalabilirler. Alınan kararın problemi çözebilecek şartlara en uygun karar olmasına dikkat edilmelidir. Buradan hareketle problem çözme ve karar verme arasındaki ilişki; **“problem çözme bir karar faaliyeti, karar verme de bir problem çözme faaliyetidir”** şeklinde açıklanabilir (akt. Altay,2011). Özet olarak her birey, karar verme durumunda, farklı yöntemler kullanarak seçeneklerden gerçekleşme ihtimali en yüksek olana yönelmektedir (Kuzgun, 2006). Görüldüğü gibi karar verme ile problem çözme; biri geçmiş diğeri daha çok geleceğe odaklı olması, karar vermenin problem çözme becerisinin basamaklarından biri olarak görülmesi yönleriyle ayrılmakla birlikte, bireysel farklılıklara önem vermeleri, alternatif seçeneklerin değerlendirilmesi, seçenek belirleme yönleriyle ise oldukça ilişkili iki düşünme becerisidir.

2.1.7. Karar Türleri

Karar türleri adı altında literatürde çeşitli sınıflamalar yapılmış ve birçok karar türünden bahsedilmiştir. Bunlar sınıflandırılarak Tablo 2.1' de düzenlenmiştir.

Tablo 2.1

Sınıflama şekillerine göre karar türleri

Sınıflama Şekli	Karar Türü
Hiyerarşiye Göre	Stratejik
	Yönetmel
	Operasyonel
Süreçe Göre	Programlanan
	Programlanamayan
Kapsama Göre	Teknik
	Kurumsal

Kaynak: Acıbozlar, 2006; Altay, 2011; Budak ve Budak, 2004; Gökçen ve diğ., Gürüz ve Gürel, 2009; Kurban, 2015; 2010; Tuncer, 2013; Üngüren, 2011'den yararlanarak düzenlenmiştir.

Tablo 2.1.'de belirtilen sınıflama türleri ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Hiyerarşiye Göre Karar Türleri

Hiyerarşiye göre kararlar üç maddede sınıflandırılmıştır. Bunlar; stratejik kararlar, yönetmel kararlar ve operasyonel kararlardır. Hiyerarşiye göre karar türleri aşağıda tek tek incelenmiştir.

- **Stratejik Kararlar:** Hiyerarşide üst düzey yöneticiler (tepe yönetim) tarafından verilen geleceğe dönük, örgütün amaçlarının belirlenerek amaçlara ulaşmayı sağlayıcı uzun dönemli planları kapsayan kararlardır (Üngüren, 2011). Örgüt-çevre arasındaki ilişkileri düzenlemeye yardımcı olan stratejik kararların dışa dönük bir nitelik taşıdığı, örgütün amaçlarını belirleyip, belirlenen amaçlara ulaştıracak çalışmalar ile bağlantılı olduğu görölmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009).
- **Yönetmel Kararlar:** Örgüt ve üyeler arasında koordinasyonu sağlayan, örgüt-çevre bütünleşmesi için düzenleyici olan kararlardır (Budak ve Budak, 2004). Örgütün eldeki kaynaklardan maksimum düzeyde fayda sağlamasını amaçlayan kararlardır. (Gürüz ve Gürel, 2009).
- **Operasyonel (Eylemsel) Kararlar:** Hiyerarşide en alt seviyeyi ilgilendiren, yöneticilerin zamanlarının büyük bir kısmını alan (Eren, 2009), genelde

programlanmış kararlar arasında yer alıp rutin veya anlık verilmeyen eyleme dönük kararlardır (Gökçen ve diğ., 2010).

Süreçe Göre Karar Türleri

Süreç açısından kararlar, programlanan ve programlanamayan kararlar olmak üzere iki maddede sınıflandırılmıştır. Bu karar türlerinin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

- **Programlanan Kararlar:** Rutin, tekrarlanabilir, belirli standartlara bağlı kararlardır. Kurumda farklı birimlerde çalışanlar tarafından verilebilir ve daha önce farklı yönetim kademesi tarafından verilmiş kararlar olarak nitelendirilebilir (Tuncer, 2013). Simon (1976) ise, örgütlerde rutin olarak alınan günlük kararların bir çoğunun programlanan kararlar olduğundan bahsetmiştir (akt. Altay, 2011).
- **Programlanamayan Kararlar:** Alışılmayan, plan veya program dahilinde verilmeyen kararlardır. Programlanan kararlara göre daha kolay alınır ve karar verme için harcanan süre minimum düzeydedir. Genelde üst düzey yöneticilerin verdiği kararlardır (Acıbozlar, 2006). Bu kararlar daha çok kişilere bağlıdır ve yaratıcılığı ortaya çıkarır. Karar verme süreci ve aşamaları için daha önce belirlenen kriterlerden bahsedilemeyeceği için (Kurban, 2015), programlanamayan kararların da bilinmesi ve her kararın programlı olmasının beklenmemesi gerekmektedir.

Kapsama Göre Karar Türleri

Kararlar kapsama göre; teknik ve kurumsal kararlar olmak üzere iki maddede sınıflandırılabilir. Kapsama göre kararlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- **Teknik Kararlar:** Kapsam olarak temeli kurumun faaliyetleri olan ham maddenin temini, tedariki, çalışan personel ile ilgili kararlar teknik kararlar arasında değerlendirilmektedir. Kurumda veya örgütte, girdi olarak nitelendirilenlerin süreç sonunda çıktıya dönüşme süresince alınan kararlar teknik kararlar olarak nitelendirilmektedir (Tuncer, 2013).
- **Kurumsal Kararlar:** Kapsam olarak kurumun sürekliliğini sağlayan, uzun dönemli kararlardır. Bir kurum uzun dönemli varlığını devam ettirmek

istiyorsa kurumsal kararlarını ekonomik sınırları içinde almak zorundadır (Budak ve Budak, 2004).

Alan yazın incelendiğinde karar verme çalışmalarının daha çok yönetim alanında yapılmış olmasından dolayı burada incelenen karar türleri de daha çok yönetim ile ilgilidir.

2.2. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

Yapılmış çalışmalardan hareketle karar vermeyi etkileyen faktörler kişi ve çevre ile ilgili olmak üzere iki maddede sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaya göre kişi ile ilgili faktörler ve çevre ile ilgili faktörler Tablo 2.2’de detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.2

Karar verme sürecini etkileyen faktörler

Kişi ile İlgili Faktörler	Çevre ile İlgili Faktörler
Yaş	Aile
Stres	Öğretmen
Denetim odağı	Arkadaş grubu
Duygusallık, utangaçlık, heyecan, yeteneklerine güvenmeme, tecrübe eksikliği, olumsuz düşünceler, cinsiyet, deneyimler, akademik başarı, zekâ seviyesi, bireyin tercih ettiği karar verme stili, sahip olduğu değerler...	Arkadaşlarla benzer amaçların güdülmesi ya da benzer aşamalardan geçiliyor olması...

Kaynak: Byrd ve Moore, 1982; Kardaş, 2013; Köksal, 2003; Kuzgun, 2006; Özcan-Candangil ve Ceyhan, 2006; Öncül, 2013; Öztapak, 2013’den yararlanarak düzenlenmiştir.

2.2.1. Kişi ile İlgili Faktörler

Duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız, sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur (Öztapak, 2013). Bu nedenle kişiliğimizi ve kişiyi etkileyen faktörlerin karar vermeyi doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği düşünülebilir. Biraz daha ayrıntılı incelendiğinde karar verme becerisini etkileyen kişi ile ilgili faktörler aşağıdaki şekilde incelenebilir:

- Karar vermenin bir süreç olduğundan ve karmaşık bir beceri olduğundan daha önceki bölümlerde bahsedilmiştir. Böyle karmaşık ve önemli bir beceri olan karar verme becerisini etkileyen bireysel özelliklerin olduğunu söylemek yanlış olmayabilir. Literatürde karar vermeyi etkileyen birçok kişilik özelliğinden bahsedilmiştir. Bu kişi ile ilgili özelliklerden akla ilk gelen **yaştır**. Çünkü yaşı ilerlemesi ile birlikte kişilerin bilgileri ve deneyimleri artmakta, bunun sonucu olarak da kişilerin daha planlı ve mantıklı davranışlar sergilediği görülmektedir (Lewis, 1981; Mann ve diğerleri, 1989; Demirbaş, 1992; akt. Kuzgun, 2006). Bireyin yaşı ilerledikçe bazı olaylarla-durumlarla-yaşantılarla karar verme deneyimi artmaktadır. Gençlere oranla olayları deneyimleme ihtimali artmaktadır denilebilir. Bu nedenle yaş ile birlikte en iyi seçimi yapma ihtimalinin kuvvetleneceği düşünülebilir (Öztabak, 2013). Tabi bu durum yaşı büyük olan her kişinin kendinden yaşça küçük olanlara göre karar vermede daha başarılı olacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü yaş bazı olaylarla daha önce karşılaşma yani deneyim yaşama durumunu güçlendirebileceği için genel olarak karar vermeyi etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.
- Karar vermeyi etkileyen bir diğer kişisel faktör **strestir**. Kişi eğer stres altındaysa dikkatini toplamakta zorlanabilir ve bu durumda var olan seçenekleri doğru değerlendirilemeyebilir (Keinan, 1987; akt: Köksal, 2003). Stres karar vermenin nihai psikolojik yönüdür (Byrd ve Moore, 1982). Bu açıdan değerlendirildiğinde stresin karar verme becerisini olumsuz yönde etkileyen kişisel bir faktör olduğu düşünülebilir (Öztabak, 2013).
- **Denetim odağı** da karar verme becerisini etkilen kişisel özelliklerden biridir. Çünkü karar verme durumunda kişilerden bazıları kontrolü kendilerinde hissederlerken, bazıları ise kontrolün kaynağını kendileri dışındaki faktörlerde görürler. Bu durumda kişinin seçimini etkileyeceği için denetim odağının bireyin karar verme sürecini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir (Özcan-Candangil ve Ceyhan, 2006).

- Karar vermeyi etkileyen diğerk kişilik özellikleri olarak; duygusallık, utangaçlık, heyecan, yeteneklerine güvenmeme, tecrübe eksikliği, olumsuz düşünceler (Öztabak, 2013), cinsiyet, deneyimler (Kuzgun, 2006), akademik başarı, zekâ seviyesi, bireyin tercih ettiğı karar verme stili (Ann, 1989; akt. Öncül, 2013), duyguları, sahip olduğı değerler gibi faktörler de sayılabilir. Kısaca kişiyi etkileyen tüm etmenlerin karar verme durumunu etkilediğı de söylenebilir.

2.2.1. Çevre ile İlgili Faktörler

Karar verme sürecinde sadece kişi ve kişi ile ilgili faktörler değil çevre ile ilgili faktörler de etkili görölmektedir. Bireylerin çevreleri ile ilgili faktörleri gerek problemle ilgili bilgi toplarken yardım alma durumunda, gerekse seçim yaparken destek olmaları açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin sosyal çevresini oluşturan **aile, öğretmen ve arkadaş grubu** alınan kararların şekillendirilmesinde önemli bir faktör olarak düşünölmektedir (Eldeleklioğlu, 1996; Bednar ve Fisher, 2003; Tunç, 2011; akt. Öncül, 2013). Çünkü kişilerin akranlarına, çevrelerine, ailelerine karşı sorumluluk sahibi olmaları ve kendilerini çevredeki faktörlere karşı sorumlu hissetmeleri nasıl karar vereceklerini etkiler (Kardaş, 2013). Ayrıca bireyler karar alırken çevrelerindeki kişilerin tutum ve davranışları alınacak kararları yönlendirici nitelikte olabilir. Aynı zamanda bireyin belirlediğı amaçların arkadaşları ya da akranları ile benzer olması, amaçların birbirine yakın aşamalardan geçmesi karar verme sürecinin şekillenmesini etkilemektedir (James ve Byrnes, 2002; akt. Öztabak, 2013). Buradan hareketle karar verme sürecinin sadece kişi veya çevre ile ilgili basit bir süreç olmadığı kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğı yorumu yapılabilir. Bu süreç ile ilgili geliştirilen çeşitli kuramlar ve modeller incelendiğinde de karar verme sürecinin karmaşık yapısı daha iyi anlaşılıp yorumlanabilir.

2.3.Karar Kuramları ve Modelleri

Bu bölümde karar kuramları ve modelleri iki ayrı başlık halinde verilmektedir. Literatürde karar verme konusunda bir çok kuram ve modele rastlanmak ile beraber, kuramlar olarak; “Çatışma Kuramı, Fayda Kuramı, Krumboltz’un Sosyal Öğrenme Kuramı, Vromm’un Beklenti Kuramı”; modeller olarak ise; “Hilton’un Karar Modeli ve Gelatt’ın Karar Verme Modeli” detaylı olarak incelenecektir.

2.3.1. Karar Kuramları

Aşağıda Çatışma Kuramı, Fayda Kuramı, Krumboltz’un Sosyal Öğrenme Kuramı, Vromm’ un Beklenti Kuramı hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1.1. Çatışma Kuramı

Çatışma Kuramı, Janis ve Mann (1977; akt. Kurban, 2015) tarafından geliştirilmiştir. Bu teoride beş karar verme stilinden bahsedilmiştir ve teoriye göre karar verme stillerinin stres ile olan ilişkilerinden bahsedilmiştir. Bu stiller; çatışmasız bağlılık, çatışmasız değişim, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık ve ihtiyatlı seçiciliktir. Stiller ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır (Çolakkadioğlu, 2010).

Çatışmasız bağlılık: Kişinin stresi en az yaşadığı stildir. Bu stilde birey içinde bulunduğu durumu kendisi için tehdit olarak algılamıyorsa verilen karara bağlı kalır.

Çatışmasız değişim: Bu stilde birey içinde bulunduğu durumda değişimde kendisi için tehdit algılamıyorsa, bütün alternatifleri değerlendirmeden en çok önerilen kararı veya en önemli gördüğünü seçer.

Savunucu kaçınma: Kişinin zor ve kendisi ile ilgili kişisel bir karar vermek durumunda kaldığında, karar vermeyi ertelediği, sorumluluğu başkasına bıraktığı veya gerçekleşme ihtimali en düşük olana yönelmek için bahaneler bulduğu ve çatışmadan kaçtığı stildir. Bu stilde kişi zaman baskısını da yaşayıp, karar verme durumunda yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadır.

Aşırı uyarılmışlık: Kişinin zaman açısından kendisini kısıtlı hissettiğinde, yeterince araştırmadan kendisine göre olumsuzluğu en az gördüğü seçeneğe yönelmesidir. Bu

durumda birey sınırlı zaman nedeniyle kendisini baskı altında hissedebilir ve çok büyük bir duygusal gerilim yaşayabilir. Duygusal gerilimi azaltmak için ani çözüm seçeneklerini değerlendirerek, karmaşadan kurtulmayı ister ve aşırı uyarılmışlık durumunda kişinin; aceleci, mantıksız kararlar verme eğiliminde olduğu görülebilir.

İhtiyatlı seçicilik: Aşırı uyarılmışlığın tam tersine kişinin daha dikkatli, tedbirli davrandığı ve bilgileri araştırdığı çatışma kuramı stilidir. Bu stilde birey karar vermeden önce araştırdığı bilgileri tarafsız bir tutum sergileyerek özümser ve var olan seçenekleri dikkatli bir şekilde değerlendirir. Kişi bu stilde bilgi toplamak, seçenekleri değerlendirmek ve sonunda karar vermek için zaman baskısı yaşamaz, bu nedenle aşırı uyarılmışlığa göre kendisini karar verme sürecinde daha rahat hissedebilir.

2.3.1.2. Fayda Kuramı

Bu kurama göre kişi karar verirken seçeneklerden en çok hangi seçenek fayda sağlıyorsa ona yönelmektedir (Tuncer, 2013). Baron (1994) bu kuramı: “Beklenen fayda kuramı”, “çoklu yüklemeli fayda kuramı” ve “faydacılık” şeklinde üç kategoride incelemiştir. Belirtilen kategorilere göre karar verme durumu aşağıda açıklanmıştır (akt. Yılmaz, 2011).

Beklenen Fayda Kuramı: Kişinin karar verirken mevcut olan seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmesi ile ilgilidir ve beklenen fayda kuramına göre kişi, seçenekleri inceleyip sonuçta kendisine en çok kazanç sağlayanı seçmektedir.

Çoklu Yüklemeli Fayda Kuramı: Farklı amaçlardan birine yönelme ile ilgilidir. Birey, en fazla yüklediği değer ile gerçekleşme olasılığı yüksek alternatifi dengeleyerek karar vermektedir.

Faydacılık: Bireyin ideal koşullarda olası seçenekler arasından hangisini seçmesinin gerektiğini belirtmektedir. Bireyin sahip olduğu bilgiyi anlayabildiği, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını hesaplayabildiği ve kendisine en fazla faydayı sağlayacağını düşündüğü seçeneği davranışa dönüştüreceği varsayılmaktadır

2.3.1.3. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı

Krumboltz, Kinnier, Rudes, Scherba, ve Hamel (1980) tarafından geliştirilen kuramda, meslek ve iş seçiminde karar verme durumunu sosyal öğrenme kuramına dayandırarak açıklamışlardır. Kariyer karar; genetik etmenler ve özel yetenekler, çevresel koşullar ve olaylar, öğrenme yaşantıları ile performans becerileri olarak adlandırılan dört faktörün etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Bu etmenlerin birey üzerindeki etkileri şöyle açıklanabilir (akt. Yılmaz, 2011).

- **Genetik etmenler ve özel yetenekler**, kişilerin becerilerini, eğitim ya da meslek ile ilgili tercihlerini sınırlandırabilir. Kişinin hangi mesleği seçeceği kendi genetik özellikleri, özel yetenekleri ve çevre ile etkileşimi sonucu şekillenebilir (De Lorenzo, 2000).
- **Çevresel koşullar ve olaylar**, bireylerin etkisi olmaksızın gelişebilir, bazen de bireyler çevrelerini etkileyebilir. Genelde, bireyler teknolojik gelişmeler gibi makro düzeydeki çevresel koşullar üzerinde çok az etkiye sahipken, gelecekte işverenin işe alma davranışı gibi mikro düzeyde çevresel koşullar üzerinde daha çok etkiye sahiptir.
- **Öğrenme yaşantıları**, ise onların eğitim, meslek seçimi ve gelişimini etkilemektedir. Öğrenme yaşantıları, bireylerin mesleki davranışlarının geçmişteki yaşantılarının sonucunu göstererek ve gelecekteki davranışlarının olasılığını etkileyerek, ardışık pekiştirme yaşantılarıyla şekillenmektedir.

Performans becerileri, Performans standartları ve değerler, beceriler, çalışma alışkanlıkları, bilişsel süreçler, zihinsel yetenekler ve duygusal tepkiler bireyin yeni problem durum ve görevlerine karşı dikkatli davranmasını sağlayacaktır. Başarılı öğrenme yaşantıları sonucunda, bireyin göreve karşı performans becerilerinde artış görülecektir.

Krumboltz ve arkadaşları tarafından geliştirilen modelde, karar vermenin çeşitli aşamaları içeren bir süreç olduğu ortaya konmuştu. Belirtilen bu süreç (Tuncer, 2013), aşağıda görülmektedir;

- problemi tanımlama,
- bir eylem planı belirleme,
- değerleri açıklama,
- alternatifleri tanıma,
- uygun neticeleri keşfetme,
- alternatifleri eleme,
- eyleme başlama basamaklarından oluşmaktadır.

2.3.1.4. Vroom' un Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilmiş motivasyon ve yönetim alanı ile ilgili bir kuramdır. Kuramda merak edilen bireylerin karar verme ve liderlik konularından belli kalıp davranışlar sergileme nedenlerini anlayabilmektir (Kurban, 2015). Kurama göre kişi karar verme durumunda seçenekleri değerlendirir ve olumlular arasında en yüksek olan ve olumsuzlar arasında en düşük değere sahip olan ile gerçekleşme ihtimali en fazla olana yönelme eğilimindedir (Kuzgun, 2006). Kuramda valens ve bekleyiş olmak üzere iki faktör vardır. Valens, kişinin ödülü arzulama derecesi iken bekleyiş ise, gayret sonunda bir ödüle kavuşacağıının hissettirilmesidir. Belirtilen iki faktör bireyde yüksek ise motivasyon da yüksektir (Kurban, 2015).

2.3.2. Karar Modelleri

Karar modelleri genel olarak incelendiğinde çoğunun John Dewey (1910)'in ortaya koyduğu problem çözme basamakları ile benzer olduğu görülmektedir. Karar verme durumunda kullanılan işlem basamakları aşağıda belirtilmiştir (akt. Yılmaz, 2011):

- Problemi çözme ihtiyacı,
- Problemi tanımlama,
- Çözüm seçenekleri araştırma,

- Eyleme karar verme,
- Verilen kararı uygulama,
- Sonucu değerlendirme.

2.3.2.1. Gelatt'ın Karar Verme Modeli

Bu modele göre karar verme sürecinde seçeneklerin istenme düzeyi kararın yönünü belirleyen önemli bir etmendir ve bilgi toplama son derece önemli görülmektedir. Modele göre karar alma durumunda birey; bazı sistemlere ihtiyaç duymaktadır. Bunlar; yordayıcı sistem, değer sistemi ve karar sistemidir. Sistemlerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır (Kuzgun, 2006):

Yordayıcı Sistem: Seçenekleri, sonuçlanabilecek davranışları ve sonuçlara ulaşma ihtimalini ifade eder.

Değer Sistemi: Gerçekleşme ihtimali bulunan sonuçların göreceli seçimini ifade eder.

Karar Sistemi: Önceliklerin değerlendirilmesini ifade eder.

Bu modelde ayrıca olumlu belirsizlik (karar süreci ile aynı anlamı ifade ettiği belirtilmiştir) kavramı yer almaktadır (Dülger, 2009). Karar süreci; bilgi, işlem ve seçim olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Kişi bu süreçte bilgilerini sürekli gözden geçirmeli ve geliştirmelidir. Ayrıca olumlu belirsizlik kavramı ile kişi belirsizliği negatif bir kavram olarak değerlendirmemekte ve karar verme durumunda belirsizliğe uyum sağlayarak hareket etme eğiliminde olmaktadır (Avşaroğlu, 2007). Sonuç olarak, modele göre bireyler belirsizlik durumlarının varlığı nedeniyle değişime hazır olmalı ve uyum sağlayabilmelidir (Ercan, 2014).

2.3.2.2. Hilton'un Karar Modeli

Bu model mesleki kararlar ile ilgilidir. Bireyler meslek ile ilgili karar verme durumunda zihinsel tutarsızlık yaşamaktadır ve verilen kararın bu tutarsızlığı azaltması, zihnin tutarlılığa ulaşması ve dengeye kavuşması bireyde motive edici

unsur olarak nitelendirilebilir (Kuzgun, 2006). Hilton'un (?) belirttiğine göre kişinin bilişsel tutarsızlığını arttıran faktörler aşağıda yer almaktadır (akt. Dülger, 2009):

- “Karar zamanına az kalması,
- Engel olan çevre unsurları,
- Kariyer değişimi ihtimali,
- Algılanan meslek alternatiflerinin çokluğu,
- Kabiliyetteki yetersizlik,
- Algılanan alternatiflerin benzerliği,
- Alternatiflere ilişkin en doğru bilgiye olan yüksek talebin bulunması,
- Seçimlere ilişkin nitelikler,
- Kişinin kararı değerlendirip değiştirme konusundaki yetersizliği,
- Kararın ertelenmemesine ilişkin toplumsal baskılar”

Yukarıda belirtilen durumlara yönelik yaşanan bilişsel tutarsızlığın ise üç şekilde azaltılabileceği belirtilmektedir. Bunlar (Yılmaz, 2011):

- Bireyin genel bir meslek planını benimsemesi,
- Kararın kısa bir süre için ertelenmesi,
- Mesleki rolün geçerli olan özellikleri göz önüne alınarak bu yönde bir seçim yapmak isteyip istemediğini belirleme.

2.4. İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında; karar verme konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla yönetim alanında olduğu, eğitim alanında yapılan çalışmaların ise lise ve üzeri yaş gruplarında gerçekleştirildiği ve mesleki karar konusunda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.4.1. Karar Verme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi” isimli araştırmada, problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 992 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada; Bacanlı (2000) tarafından geliştirilen “Kararsızlık Ölçeği” ile Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilen ve Türkiye uyarlaması Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında yapılan “Problem Çözme Envanteri“ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğu, cinsiyetin ise aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, araştırıcı ve aceleci kararsızlık stratejilerini daha çok kullanan ve problem çözme beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin bireysel başarı, kişisel ve sosyal uyum açısından psiko-sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duydukları ileri sürülebilir

Gömlüksiz, Kan (2007), “İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada; 2004–2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci kademedede pilot olarak uygulanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma grubunu, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yeni ilköğretim I. kademe öğretim programlarının uygulandığı Diyarbakır il merkezinde yer alan beş pilot okulda öğrenim gören 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından öğrenci görüşlerini belirlemek için hazırlanan üçlü likert tipi

bir ölçekle elde edilmiştir. Araştırma bulguları; öğrenciler yeni Türkçe dersi öğretim programını problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada etkili bulmuşlardır. Puan ortalamaları incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programının gerek problem çözme becerisini kazandırmada gerekse karar verme becerisini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avşaroğlu (2007), “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında amaç; üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin bazı özlük niteliklerine göre farklılaşma durumunu ve benlik saygısı alt ölçek puanlarının, karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerini ne düzeyde açıkladığı belirlemektir.

Araştırmanın isminde bazı değişkenler olarak isimlendirilen değişkenler: cinsiyetleri, sınıfları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, mezun oldukları lise türü ve benlik saygısı düzeyleridir. Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi’nin; Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, İletişim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi’nde eğitim öğretim gören; 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 1141 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; “Melbourne Karar Verme Ölçeği”, “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” ile, “Benlik Saygısı Ölçeği”dir. Araştırmadan elde edilen bulgular: Öğrencilerin cinsiyetleri ile karar vermede özsaygı puan ortalamaları ve karar verme stilleri alt boyutları (dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerinin, cinsiyetleri ile stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçınma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, diğer alt boyutlarla (aktif planlama, dış yardım arama, dine yönelme, kaçma-soyutlanma ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma) cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin okudukları sınıfla, karar vermede özsaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Karar verme stilleri alt boyutları

ile (dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme) sınıf düzeyleri arasında manidar bir farklılaşma çıkmamıştır. Öğrencilerin okudukları sınıfla, stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçınma soyutlanma (biyokimyasal) arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, diğer alt boyutlar (aktif planlama, dış yardım arama, dine yönelme, kaçma-soyutlama ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma) arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle (köy-kasaba, ilçe, il ve büyük şehir) karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek puan ortalamaları arasında manidar düzeyde farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarından kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş, diğer alt boyutlarla (aktif planlama, dış yardım arama, dine yönelme, kaçma-soyutlanma ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma) anlamlı düzeyde farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile karar vermede özsaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmezken, karar verme ölçeğinin alt boyutlarından, erteleyici karar verme stili ile mezun olunan lise türü açısından manidar bir farklılık bulunmuştur. Mezun olunan lise türü ile stresle başa çıkma stilleri ölçeğinin alt boyutlarından, dış yardım arama, kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu, diğer alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlardan, özgüven, başarı ve üretkenliğin, karar vermede özsaygıyı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmesine karşın benlik değeri, depresif duygulanım ve kendine yetmenin ise anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur. Benlik saygısı alt boyutlarının tamamının, karar verme stillerinden dikkatli karar vermeyi açıkladığı, benlik saygısı alt boyutlarından özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenliğin, kaçınan karar vermeyi açıkladığı, benlik değerinin ise açıklamadığı, benlik saygısı alt boyutlardan depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenliğin erteleyici karar vermeyi açıkladığı, benlik değeri ve özgüven alt boyutlarının açıklamadığı, benlik saygısı alt

boyutlarından özgüvenin panik karar vermeyi açıklamadığı, diğer alt boyutların yani benlik değeri, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenliğin panik karar vermeyi anlamlı düzeyde açıkladığı saptanmıştır.

Öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarından, özgüven, depresif duygulanım ve kendine yetmenin, stresle başa çıkma stillerinden aktif planlamayı anlamlı düzeyde açıkladığı, benlik değeri, başarıma ve üretkenliğin ise açıklamadığı, benlik saygısı alt boyutlarının tamamının dış yardım aramayı açıkladığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından özgüven ve kendine yetmenin dine sığınmayı açıkladığı; benlik değeri, depresif duygulanım, başarıma ve üretkenliği açıklamadığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri ve depresif duygulanımın kaçma-soyutlamayı açıkladığı, özgüven, kendine yetme, başarıma ve üretkenliğin ise açıklamadığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından kendine yetmenin, kaçma-soyutlanmayı anlamlı düzeyde açıklamamasına karşın, benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, başarıma ve üretkenliğin kaçma-soyutlanmayı (biyokimyasal) açıkladığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenliğin kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı anlamlı düzeyde açıkladığı, özgüven alt boyutunun, kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı anlamlı düzeyde açıklamadığı saptanmıştır.

Baysal, Arkan ve Bağcı (2011), “Sınıf Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Programının Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Görüşleri” isimli çalışmada amaç; ilköğretim sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı’nın üçüncü sınıfında öğrenim gören 128 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen “Öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme becerileri açısından sosyal bilgiler öğretim programını değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde

dilen bulgular; öğretmen adayları Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı araştırmada konu edilen beceriler açısından etkili bulmaktadırlar.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın, problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin yapılan analizler sonucunda Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşler programı inceleme ve programda yer alan problem çözme ve karar verme basamaklarını irdeleme durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşler cinsiyet faktörüne göre kızlar lehine farklılaşmaktadır. Problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşler problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırabilecek etkinlik geliştirebilmeye göre ise etkinlik geliştirebileceği görüşünü belirtenler lehine farklılaşmaktadır.

Tunç (2011), “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri ile Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim 7. ve 8. öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algıladıkları ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra; ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin anababa tutumlarının sosyo-ekonomik düzeye, ana-baba eğitim düzeyine göre ve karar verme stillerinin ana-baba eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma örneklemini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İlinde bulunan beş

devlet ile bir özel okulda okuyan yaşları 13–15 arasında değişen toplam 562 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKÖ)” ile “Anababalık Stilleri Ölçeği (ÇYTÖ)” kullanılmıştır. Araştırma bulguları; ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Annesi hiçbir okul mezunu olmayan öğrencilerin özsaygılarının, annesi ortaokul ve lise mezunu ile yüksek okul mezunu olanlardan düşük olduğu

bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin özsayıgılarının, annesi ortaokul ve lise ile yüksek okul mezunu olanlardan düşük olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde babalarının eğitim düzeylerine göre karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ana-baba tutumları ile eğitim ve sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve anne-baba kabul ile karar vermede özsayıgı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre karar vermede stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anne-baba denetim ile panik, sorumluktan kaçma ve umursamazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan anne-baba denetim ile karar vermede özsayıgı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çelikkaya (2011), “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin programda belirtilen becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, **karar verme**, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, empati) kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 50 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler dersi, programda belirtilen becerileri genel olarak kısmen kazandırmakta olup, öğretmenler programın karar verme becerisini de “kısmen” kazandırdığını belirtmişlerdir.

Tetik (2013), “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Karar Verme Becerisine Etkisi” isimli çalışmasında;

ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ilkokula devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden 48’inin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek için “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi ile ilgili başarı testi ön test olarak uygulanmış; ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler ile dersler işlenmiştir. Araştırmanın 5 haftalık uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencileri kendi sınıf öğretmenleri ile sürece katılmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu, veli görüşme formu ve başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı düzeylerini ölçmek için başarı testi uygulanmıştır.

Araştırmada öğrenci ve velilerin görüşleri doğrultusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisine olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan her iki yöntemin de öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu; ancak probleme dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen dersin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle işlenen derse göre başarı düzeyini artırma açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncül (2013), “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmada amaç; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Eskişehir ili

Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri kişisel ve çevresel özelliklere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin karşılarına çıkan kararın niteliği de kararın şekillenmesi açısından önemli özellikler arasında yer almaktadır. Araştırmada karar verme sürecinde öğrencilerin kullandıkları alt beceriler de incelenmiştir. İnceleme sonucunda akademik başarı, cinsiyet, geçmiş deneyimler ve karar verme stili gibi kişisel özelliklerin; aile, öğretmen ve arkadaş grubu gibi çevresel özelliklerin karar verme becerisine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kararın niteliği olarak, önemli ve karmaşık kararlar alırken öğrencilerin zorlandıkları ortaya konmuştur. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgi toplama konusunda zorlanmadıkları fakat problemin anlaşılması konusunda sorun yaşadıkları süreç becerilerine ilişkin olarak belirlenmiştir.

2.4.2. Karar Verme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ma (2010)'nın "Çinli EFL Öğrencilerinin Akran Metinlerini Değerlendirirken Karar Vermeleri" isimli çalışması bir vaka çalışmasıdır ve akran incelemesine süreç ve bağlamsallaştırılmış perspektiften yaklaşmıştır. Akran metinleri çevrimiçi bir akran incelemesinde değerlendirilmiş ve bu kalıpları etkileyen faktörlerin değerlendirilip Çinli iki EFL öğrencisinin karar verme modelleri araştırılmıştır. Çalışmada, ayrıntılı niteliksel vaka incelemesi verileri; düşünceye dayalı protokoller, uyarılmış geri çağırma, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemi ve belge analizi yoluyla toplanmıştır. Analizler, yüksek İngilizce yazma yetkinliğine sahip iki öğrencinin belli bir ölçüye kadar karar verme modellerini gösterdiğini ve akran metnlerinin öncelikli özel yönlerini temsil ettiğini göstermektedir. Daha önceki İngilizce (veya Çinceye) öğrenme ve değerlendirme deneyimleri ile şekillendirilmiş iyi İngilizce sunum yazma yeteneği, ödev yazma türü ve öğrenci metninin zayıf yönleri gibi öğrenci ile ilgili faktörler, katılımcıların karar verme modellerini etkilememek üzere birbirleriyle etkileşime girmiştir. Bulguların pedagojik sonuçları tartışılmaktadır.

Ahoa, Haverinena, Juusob, Laukkac ve Sutinena (2010)'nın “Öğretmenlerin Karar Verme İlkeleri ve Sınıf Yönetimi; Bir Vaka Çalışması ve Yeni Bir Gözlem Metodu” isimli çalışmasında amaç, sınıf yönetiminde öğretmenlerin hareket mantığını belirlemektir. Meslek hayatları boyunca öğretmenler sürekli karar vermelerini gerektiren zorlu durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Makalenin ilk bölümünde, Sembolik Etkileşimcilik ve Klasik Pragmatizm ışığı altında teorik çerçeve tartışılmıştır. İkinci bölümde, öğretmenlerin sorunlarla karşılaştıklarında neden belirli bir şekilde davrandıklarını ve buna dayalı olarak sınıf yönetiminde öğretmenlerin karar verme ilkelerinin neler olduğunu incelemeyi amaçlayan bir vaka çalışması sunulmuştur. Çalışma verileri; video kayıt ve üç ilköğretim öğretmeni ile yapılan görüşmelerde elde edilmiştir. Sonuçlar altı ilkeyle açıklanabilmektedir: Öğrencilerin bilgisi, öğretmenin kişiliği, duygusal durum, bakım, eğitimsel özellikler ve okulun çalışma ortamı ve sosyal bağlam. Üçüncü bölümde, daha güncel bir metodolojik bakış açısı kullanılarak gelecekteki araştırma düzenlerine dair gelecek perspektifler keşfedilmiştir. Yeni teknik yaklaşımımız, öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişiminin incelenmesini ve dilsel, görsel ve kalp hızı değişkenliğinin birleştirilmesini sağlar.

Ceresnik (2012)'in “Üniversitedeki Öğrencilerin Karar Verme ve Bilişsel Yapılanmaları” isimli çalışmasında, üniversitedeki öğrencilerin karar verme ve zihinsel yapılandırma ilişkisi tartışılmıştır. Araştırma sorusu, bilgi ile çalışma yeteneğinin etkin bir karar verme koşulu olup olmadığıdır. Giriş bölümünde, karar verme teorilerine ve özellikle rasyonel karar verme teorisine ve karar vermenin psikolojik kuramına değinilmiştir. Araştırmanın kaynağı olan Janis ve Mann teorisi çalışmanın merkezine yerleştirilmiştir. Makalenin oldukça önemli bir kısmı, zihinsel yapılaşmaya ilişkin iki temel faktörden oluşmaktadır. Bunlar: yapıya duyulan ihtiyaç ve zihinsel yapıya ulaşma becerisi. Her iki faktör de, karar verme ve zihinsel yapılandırma süreçleri olarak bilgi işlemeye dayalıdır. Zihinsel yapılanma bileşenleri ve karar verme unsurları arasındaki ilişkileri keşfetmek amaçlanmış - karar vericinin özgüveni, ihtiyatlı olma, sorumluluk kayması, erteleme, aşırı denetleme. Bulgu olarak, eğitim ortamıyla bağlantılı sonuçlar sunulmaktadır.

Tamosaitiene ve Zavadskas (2013)'ın, “Karmaşık Problemler için Çok Kriterli Karar Verme Sistemi” isimli çalışmasında; karmaşık bir problem için doğru çözümü bulmak önemli görülmüştür. Bu nedenle etkili verimlilik kriterlerini dikkate alan ve karmaşık problemleri çözmeyi mümkün kılan çok aşamalı bir karar verme sistemi geliştirmek çok önemlidir. Bu tür soruların tek bir kritere dayalı karar destek yöntemleri ile çözülmesi pek mümkün değildir. Araştırmada oluşturulan çok aşamalı MCDM modelinin çok çeşitli karmaşık problemleri çözmede uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Çok aşamalı karar verme sistemi birkaç aşamadan oluşmaktadır. Bu sistemin temel aşamaları şu şekildedir: Başlama, tanımlama, değerlendirme, değerlendirme ve karar verme.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, uygulama sınıfı, katılımcılar, araştırma süreci, veri toplama araçları, “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile etik açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine karar verme becerilerinin öğretimini yapmak için bir model geliştirmek ve hazırlanan modelin sınıf içi uygulama sürecinde nasıl işlediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Geliştirilen modelin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara göre değişiklikler ve yenilikler yapılarak problemlere çözüm üretmek hedeflenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı da sürece dahil olmuştur. Bu nedenle araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu bölümde eylem araştırmasının tanımına, özelliklerine ve türlerine yer verilmiştir.

Eylem araştırması, uygulama sürecinde bulunan uygulayıcının kendisi veya başka bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği, süreçte ortaya çıkan veya var olan problemlerin çözülmesi için veri toplama ile analiz etmeyi içeren nicel ve nitel yaklaşımların da kullanıldığı bir araştırma modelidir. Bu modelde uygulayıcı aynı zamanda veri toplayan kişi rolündedir ve uygulama kişilerin kendi doğal ortamlarında gerçekleşir. Bu nedenle uygulama süreci doğrudan gözlemlenebilir, sürece uygun veri toplama yöntem veya teknikleri belirlenebilir, toplanan verilerin analizinde ortaya çıkan sonuçlara göre tekrar veri toplama gibi bir karar alınabilir. Kısacası, eylem araştırması esnek bir araştırma ortamı sunmaktadır denilebilir. Ayrıca ulaşılan bulguların genellenebilme durumu söz konusu değildir, çünkü eylem araştırmalarında; “*her ortam kendine özgüdür*” ilkesi esas alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295).

Eylem araştırmaları, küçük gruplarla çalışma, problemi doğrudan yaşayan kişinin araştırmacı olarak süreçte yer alabilmesi, hayatta karşılaşılan problemleri çözme gibi imkanlar sunması nedeniyle eğitim alanında çalışanların kullanabileceği bir araştırma modelidir(Beyhan, 2013). Temelini eleştirel kuramdan alan eylem araştırmaları, araştırılan kişilerin davranışlarını da değiştirmeyi amaçlamaktadır (Ekiz, 2003; akt. Uzuner, 2005). Araştırmacının da sürece dahil olması bu değişimi daha da kolaylaştırmaktadır.

Ferrance (2000)'a göre eylem araştırmalarında araştırmacı, eğitim ile ilgili uygulamalarını ve araştırma tekniklerini dikkatli bir şekilde kullanır ve araştırma sosyal bir problemi anlayıp, özöme ulaştırmak için yapılır (akt. Tuncer, 2013).

Eylem araştırmaları kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurur: Bu bakışla gerçekleştirilen araştırma projeleri öğretmenlerin araştırma sürecine katılmaları için bir araçtır. Eylem araştırmaları öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları gerçek sorunları dile getirmeleri ve araştırma bulguları yoluyla o problemlere yönelik yanıtları bulmalarına olanak sağlar. Araştırmacı ve öğretmenin uyumlu olarak işbirliğine olanak sağlar. Öğretmen araştırmacı olarak aktiftir. Araştırma verilerinden ve raporundan sorumlu ve haberdardır. Öğretmenin araştırmanın en başından en sonuna kadar aktif olarak için içinde olması onu kuvvetli kılar. Araştırma bulgularının analiz edilip yayınlanması uzun süre alabilir. Oysa gerçek problemler gecikmeden etkili çözüm bekler. Araştırmanın döngösel doğası kuram ve uygulama arasındaki uçurumu kapatmaya olanak sağlar (Uzuner, 2005).

Eylem araştırmaları, öğretmenlere araştırma yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgi ve yeti kazanma olanağı vermenin yanı sıra, değişim olanakları ve seçenekleri konusunda daha bilinçli olmalarını sağlar. Eylem araştırmasına katılan öğretmenler kendi uygulamaları konusunda daha eleştirel ve titiz olabilmekte kendi yöntemlerine, algılarına, anlayışlarına ve öğretme süreçlerine olan bütün yaklaşımlara daha dikkatli eğilebilmektedir. Eğitim uygulamalarını düzeltmek için özellikle eylem araştırmalarının önemi büyüktür. Eğitimde eylem araştırması, eğitim uygulamalarını anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek ile iyileştirmek için yapılan araştırmalardır. Eylem araştırması, birçok nedenle yapılabilir. Bu araştırma türü,

hemen hemen tüm alanlarda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaya yönelik bir araştırma çeşididir; uygulayıcıların her türlü sorunlarını çözmek için kendi uygulamalarını incelemeleri üzerine kurulu bir süreçtir. Genellikle eylem araştırması, sorunların çözümüne yönelik iş birlikçi bir etkinliktir. Katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanmaktadır. Bu yüzden, araştırmalara ve eyleme rehber olacak bir kuram geliştirme amaçlanmaktadır (Köklü, 2001, s. 35-38).

Mills (2003, s. 4; akt. Kuzu, 2009)'e göre eylem araştırması süreci aşağıdaki şekildedir:

- Eylem araştırması, öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde (Kim?),
- Okullarda ve sınıflarda (Nerede?),
- “Ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan eğitsel girişimlerin (uygulamaların) etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanıldığı (Nasıl?) ve
- Araştırma yapılan okul ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Niçin?).

Eylem araştırmasında, araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla, yoğunluklu olarak nitel araştırma yöntemlerinden olmak üzere uygun nicel araştırma yöntemlerinden de yararlanılabilmektedir. Birbirinden farklı zaman ve mekanlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlenmesine ulaşılmaya çalışılır. Eylem araştırması doğası gereği işbirlikçi bir yaklaşım olduğu için, aynı okulda birlikte çalışan öğretmenlerin birbirlerinin uygulamaları hakkında görüş bildirmelerine ve katkı getirmelerine, öğretmeye ve öğrenmeye yönelik farklı görüş açılarının da ortaya çıkmasına yol açabilecektir (Kuzu,2009).

Eylem araştırması, araştırmacının içinde bulunduğunu düşündüğü bir problemten, ikilemden veya belirsizlikten ortaya çıkar. Uygulamalı bir araştırma yöntemidir ve genellikle üç koşulun karşılanmasıyla gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi; ele alınan konunun sosyal uygulamalarda yer alan ve değişmesi gereken bir konu olması,

ikincisi; araştırmacının eşit bir işbirliği içinde bulunduğu katılımlı bir eylemde bulunması ve üçüncüsü; araştırmanın planlama, uygulama, gözlemleme, yansıma döngüsü içinde bulunması, sistematik ve kaydedilmiş bir çalışma şeklinde olmasıdır (Swann, 2002; akt. Beyhan, 2013).

Johnson (2005, s. 22-24; akt. Tüzel, 2012, s. 77) eylem araştırmasının özelliklerini sıralamıştır. Eylem araştırmasında;

- bir durumun ispat edilmesi ya da iki değişkenin karşılaştırılması söz konusu değildir,

- veri toplanmadan önce plan yapılır,
- gözlemler düzenli olarak yapılmalıdır.

Bu araştırma süreci;

- cevabı bilinen bir soru ile başlamaz,
- sistematiktir,
- süresi sabit değil, değişkendir,
- gerektiğinde nicel yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir.

Yıldırım ve şimşek (2011)’e göre eylem araştırmasının;

- Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması,
- Karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması,
- Özgürleştirici/leşiştirici/eleştirel eylem araştırması olmak üzere üç türü vardır. Bu türler detaylı olarak aşağıda incelenmektedir.

Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması:

“Bu yaklaşımda, daha önceden belirlenmiş kuramsal çerçeve içinde bir uygulamanın test edilmesi veya değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşım, uygulama sürecini betimlemeye çalışır. Kuramsal çerçeveye hakim olan bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek bir değerlendirme yapılabilir. Süreçte, uygulayıcı ve araştırmacı arasında sıkı bir etkileşim vardır. Karşılaşılan sorunlar araştırmacıya

iletilir ve araştırmacı uzmanlığı dâhilinde çözüm yollarını uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı öneriler doğrultusunda uygulamaya devam eder”.

Karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması:

“Araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptarlar. Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da bilinir. Bu yaklaşım “Teknik/bilimsel/işbirlikçi” yaklaşıma göre daha esnektir. Araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebilir. Ancak, bu seyir değişikliği sistematik veri toplanmasını zorlaştırabilir.”

Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması:

“Uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirisel bakış açısı kazanması amaçlanmıştır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir.”

Yukarıda yer alan eylem araştırması türleri incelendiğinde eldeki çalışmada “**karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması**” kullanılmıştır. Süreç bu eylem araştırması türüne göre şekillenmiştir.

3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Eğitim Ortamı

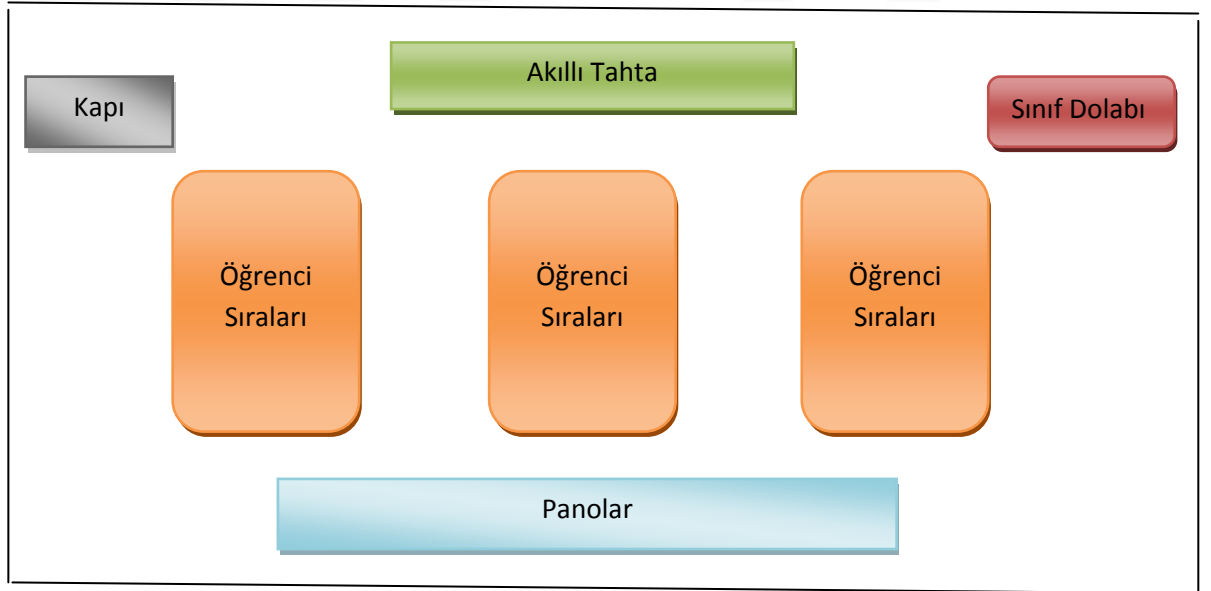
Bu araştırma, araştırmacının görev yaptığı İstanbul İli Arnavutköy İlçesi’ndeki bir devlet okulunun dördüncü sınıflarından birinde yürütülmüştür. Bu okulun seçilmesindeki temel ölçüt, araştırmacının üç yıldır seçilen okulda görev yapması ve okulu, öğrencileri, velileri, çevreyi tanıyor olmasıdır.

Uygulamaların tamamı üç katlı yirmi beş derslikli bir ilkokulun üçüncü katında bulunan dördüncü sınıflardan C şubesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfın

seçilmesinin sebebi öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirmek için daha fazla çaba sarf etmesi, araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeleri, bu anlamda süreçte öğrencilerin ve öğretmenin daha rahat olacağı ve işbirliği ile tartışmanın daha fazla yapılabileceği izlenimidir.

Sınıfta bulunan donanım özellikleri şu şekildedir: Bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, bir adet sınıf dolabı, on beş adet sıra takımı, bir adet projeksiyon ve projeksiyon perdesi, bir adet laptop, bir adet yazıcı ve bir adet akıllı tahtadır. Uygulama sınıfı standart devlet okulları kriterlerindedir. Bu anlamda uygulamanın tüm devlet veya özel okullarda yapılmasına engel teşkil edecek fiziksel donanım ile ilgili bir durum görülmemiştir.

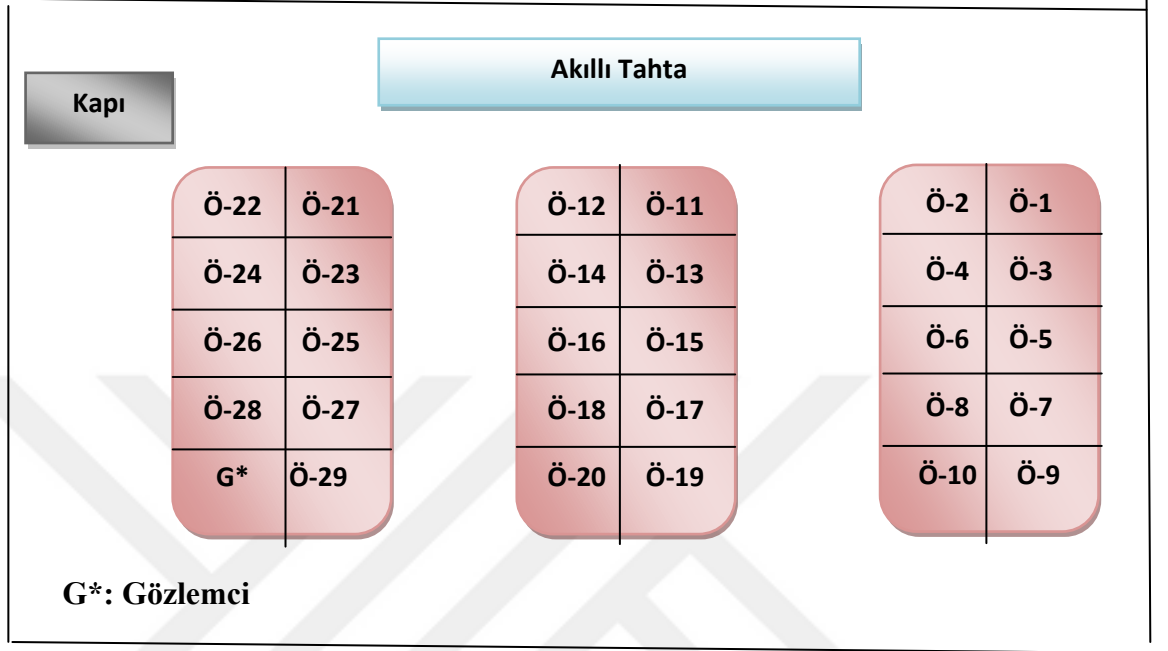
Sınıfın arka duvarında ikisi küçük ve biri büyük olmak üzere toplam üç adet pano, sınıfın yan duvarlarında ise mevsim şeridi ve Atatürk Köşesi bulunmaktadır. Öğrencilerin çalışmaları, sınıfın arka duvarında yer alan panolarda sergilenmiştir. Sınıfta ayrıca bir kitaplık bulunmamakta sınıf dolabı bu amaçla da kullanılmaktadır. Aşağıda Şekil 3.1’de uygulama sınıfının planı görülmektedir.



Şekil 3.1. Uygulama sınıfının planı.

Şekil 3.2’de oturma düzenine göre öğrencilere verilen kodlar yer almaktadır. Şekil 3.2 incelendiğinde, öğrenciler öğretmen masasının karşısında klasik düzende

oturmaktadır. Ancak uygulama sırasında bazı derslerde oturma düzeni küme şeklinde yerleşime çevrilmiştir.



Şekil 3.2. Oturma düzenine göre öğrencilere verilen kodlar.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde; araştırmaya katılan ilkokul öğrencileri, araştırmada yer alan araştırmacı ve öğretmen ile tezin Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi üyeleri hakkında bilgi verilmektedir.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmaya İstanbul İli Arnavutköy İlçesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfta okuyan yaşları 9-11 arasında değişen, 14'ü kız, 15'i erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış ve araştırmacı tarafından kendilerine kod isimler verilmiştir. Öğrenciler araştırmaya velilerinden gerekli izin alınarak gönüllü olarak katılmışlardır. Öğrenciler ve veliler araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1’de görülmektedir ve cinsiyet değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin (n=14) % 48,3’ü kız, (n=15) % 51,7’si ise erkektir. Yaş değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin (n=13) % 44,8’i dokuz yaşında, (n=14) % 48,3’ü on yaşında ve (n=2) % 6,9’u onbir yaşındadır. Kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin (n=6) % 20,7’sinin kardeşi yoktur, (n=6) % 20,7’sinin bir kardeşi, (n=10) % 34,5’inin iki kardeşi, (n=4) % 13,8’inin üç kardeşi, (n=3) % 10,3’ünün beş ve daha fazla kardeşi vardır.

Anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin (n=26) % 89,7’sinin annesi ev hanımı, (n=2) % 6,9’unun annesi işçi ve (n=1) % 3,4’ünün annesi memurdur. Anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde (n=2) % 6,9’unun annesi okuma yazma bilmiyor, (n=7) % 24,1’inin annesi ilkokul mezunu, (n=8) % 27,6’sının annesi ortaokul mezunu, (n=6) % 20,7’sinin annesi lise mezunu ve (n=6) % 20,7’sinin annesi üniversite mezunudur.

Baba mesleği değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin (n=2) % 6,9’unun babası çalışmıyor, (n=24) % 82,8’inin babası işçi ve (n=3) % 10,3’ünün babası diğer işlerde çalışmaktadır. Baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde (n=3) % 10,3’ünün babası okuma yazma bilmiyor, (n=4) % 13,8’inin babası ilkokul mezunu, (n=8) % 27,6’sının babası ortaokul mezunu, (n=7) % 24,1’inin babası lise mezunu ve (n=7) % 24,1’inin babası üniversite mezunudur.

Tablo 3.1

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%	%	%
Cinsiyet	Kız	14	48,3	48,3	48,3
	Erkek	15	51,7	51,7	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Yaş	9 yaş	13	44,8	44,8	44,8
	10 yaş	14	48,3	48,3	93,1
	11 yaş	2	6,9	6,9	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Kardeş Sayısı	Kardeşi olmayan	6	20,7	20,7	20,7
	1 kardeşi olan	6	20,7	20,7	41,4
	2 kardeşi olan	10	34,5	34,5	75,9
	3 kardeşi olan	4	13,8	13,8	89,7
	5 ve üzeri kardeşi olan	3	10,3	10,3	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	26	89,7	89,7	89,7
	İşçi	2	6,9	6,9	96,6
	Memur	1	3,4	3,4	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Annenin Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	2	6,9	6,9	6,9
	İlkokul mezunu	7	24,1	24,1	31,0
	Ortaokul Mezunu	8	27,6	27,6	58,6
	Lise Mezunu	6	20,7	20,7	79,3
	Üniversite Mezunu	6	20,7	20,7	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Baba Mesleği	Çalışmıyor	2	6,9	6,9	6,9
	İşçi	24	82,8	82,8	89,7
	Diğer	3	10,3	10,3	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	
Baba Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	3	10,3	10,3	10,3
	İlkokul mezunu	4	13,8	13,8	24,1
	Ortaokul Mezunu	8	27,6	27,6	51,7
	Lise Mezunu	7	24,1	24,1	75,9
	Üniversite Mezunu	7	24,1	24,1	100,0
	Toplam	29	100,0	100,0	

3.3.2. Araştırmacı

Araştırmacı, araştırma süreci öncesinde oturumları planlamış, ders içeriklerini oluşturmuş; uygulama sürecinde ise oturumların işleyişini düzenleyerek gözlemci olarak katılmıştır. Süreç öncesi öğretmeni konu hakkında genel olarak bilgilendirip, gerekli doküman ve ders materyallerini hazırlayıp, her bir dersten önce öğretmen ile görüşüp hatırlatmalarda bulunmuş, öğretmen görüşlerini dinlemiştir. Ders bitiminde

ise dersin ve sürecin değerlendirmesini öğretmen ile görüşmeler yaparak gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, MEB’da idarecilik görevinde bulunmaktadır ve mesleki deneyimi yedi yıldır. Araştırmacı aynı zamanda; 2012-2013 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı’nda doktora eğitimine başlamış, aynı anabilim dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerine ilişkin ders alan araştırmacı uygulama sürecinde öğretmen ile 14 kez, geçerlik ve güvenirlik komitesi ile de 12 kez olmak üzere toplam 26 kez toplantı gerçekleştirmiştir.

3.3.3. Uygulayıcı (Öğretmen)

Uygulayıcı, İstanbul İli Arnavutköy İlçesi’nde bir ilkokulda kadrolu olarak görev yapan ilkokul öğretmenidir. Uygulayıcı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır ve meslekteki kıdem süresi toplam dokuz yıldır. Uygulayıcı, ders öncesinde araştırmacı ile dersin içerikleri, etkinlikleri, amaçları, malzemeleri ders içi materyaller, ödevler, değerlendirmeler ve dersin ürünleri ile ilgili konularda toplantılar gerçekleştirmiştir.

3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Araştırma sürecinde araştırmacının çalışmalarını izlemek ve kendisine yol göstermek amacıyla Mart 2017 tarihinden itibaren Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi oluşturulmuştur. Komite üç öğretim üyesinde oluşmakta ve komite başkanlığı görevini aynı zamanda araştırmacının tez danışmanı olan Prof. Dr. Sefer ADA yürütmüştür. Araştırma süresince Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi’nde yer alan uzman kişilerden oluşan ekip tarafından haftalık izleme ve değerlendirme toplantıları ile araştırma süreci denetlenmiştir. Ayrıca Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün kuralları doğrultusunda her altı ayda bir tez izleme toplantıları yapılarak izleme ve değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi’nde; tez danışmanı Prof. Dr. Sefer ADA, tezin ikinci danışmanı Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL ve Dr. Özlem TEZCAN görev almıştır. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi’nde yer alan danışmanlar; Prof. Dr. Sefer ADA ve Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL, araştırma sürecinin planlanması ve uygulaması, araştırma verilerinin

toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde yol gösterici olup, sürecin denetlenmesini sağlamışlardır. Dr. Özlem TEZCAN, Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi'nde yer alarak, araştırmanın uygulama sürecinde izleme toplantılarına katılmış ve tezin amacı ile alan yazına uygunluğu konusunda denetlemeler yapmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde ise önerileri ile araştırmaya yön vermiştir.

Prof. Dr. Sefer ADA, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmış ve tez sürecinde emekli olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte emeklilik sonrası Gedik Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Prof. Dr. Sefer ADA lisans derslerinin yanı sıra yüksek lisans ve doktora düzeylerinde de dersler yürütmüş olup; ilgili alanda toplam 40 yıllık deneyime sahiptir.

Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL, araştırmanın yürütüldüğü süreçte; Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak, aynı zamanda Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Enstitü Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL aynı anabilim dalında, lisans derslerinin yanı sıra yüksek lisans ve doktora düzeylerinde de dersler yürütmekte olup; toplam 26 yıllık deneyime sahiptir.

Dr. Özlem TEZCAN, araştırma verilerinin toplandığı tarihte, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve ilgili anabilim dalında lisans düzeyinde dersler yürütmektedir. Ayrıca aynı dönemde Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır.

İzleme toplantılarına 10/03/2017 tarihinde başlanmış ve düzenli olarak her hafta toplantılara devam edilmiştir. Toplantılar tutanak altına alınmıştır. Tutanaklar izleme toplantısına katılanlar tarafından imzalanmıştır. İzleme toplantılarında bir önceki dersin gözden geçirilerek eksiklerin belirlenmesi, bir sonraki derste aynı eksiklerin veya hataların tekrarlanmaması için kararlar alınması yoluna gidilmiştir. Alınan kararlar ise bir sonraki derslerde uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi 10.03.2017-25.04.2017 tarihleri arasında toplam on dört kez toplanmış ve üyeler araştırmacıyla bu toplantılar dışında da telefonla ve yüz yüze görüşerek fikir alışverişlerinde bulunmuşlardır. Toplantıların tarihleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Uygulamalardan sonra yapılan toplantı tarihleri

S.No	Yapılan Uygulama	Öğretmen ile Toplantı Tarihi	Komite ile Toplantı Tarihi
1.	Öntest ve Ön Bilgilendirme	08/03/2017 Çarşamba	
2.	Kirlilik Kaynaklı Sorunlar-1.Ders	13/03/2017 Pazartesi	14/03/2017 Salı
3.	Kirlilik Kaynaklı Sorunlar-2.Ders	16/03/2017 Perşembe	17/03/2017 Cuma
4.	Kirlilik Kaynaklı Sorunlar-3.Ders	20/03/2017 Pazartesi	21/03/2017 Salı
5.	Kirlilik Kaynaklı Sorunlar-4.Ders	23/03/2017 Perşembe	24/03/2017 Cuma
6.	Akran Kaynaklı Sorunlar-1.Ders	27/03/2017 Pazartesi	28/03/2017 Salı
7.	Akran Kaynaklı Sorunlar-2.Ders	30/03/2017 Perşembe	31/03/2017 Cuma
8.	Akran Kaynaklı Sorunlar-3.Ders	03/04/2017 Pazartesi	04/04/2017 Salı
9.	Akran Kaynaklı Sorunlar-4.Ders	06/04/2017 Perşembe	07/04/2017 Cuma
10.	Trafik Kaynaklı Sorunlar-1.Ders	10/04/2017 Pazartesi	11/04/2017 Salı
11.	Trafik Kaynaklı Sorunlar-2.Ders	13/04/2017 Perşembe	14/04/2017 Cuma
12.	Trafik Kaynaklı Sorunlar-3.Ders	17/04/2017 Pazartesi	18/04/2017 Salı
13.	Trafik Kaynaklı Sorunlar-4.Ders	20/04/2017 Perşembe	21/04/2017 Cuma
14.	Sontest	24/04/2017 Pazartesi	

3.4. Araştırma Süreci

Çalışmanın bu bölümünde hazırlanan eylem planından, oturumlardan, uygulama sürecinden ve ders içeriklerinden bahsedilmiştir.

3.4.1. Eylem Planının Hazırlanması

Araştırmaya başlamadan önce alan yazın taraması yapılmış ve yapılan taramalar sonunda eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3.3’de eylem planı görülmektedir. Şekil 3.3 incelendiğinde eylem planı; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmuştur.

Uygulama öncesinde, uygulanacak model ve uygulama okulu belirlenmiştir. Uygulanacak model belirlenirken gerekli araştırmalar yapılmış, konu ile ilgili alan yazında yer alan modeller, programlar incelenmiştir. Daha sonra model ile ilgili oturum sayısı, oturum konuları, standart sorular, oturumlarda izlenen yollar ve etkinlikler belirlenip toplam 12 uzmanın (7’si üniversitede, 5’i MEB’nda çalışan) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değiştirmeler yapılarak modele son hali verilmiştir. Uygulama okulu olarak araştırmacının yaptığı gözlemler sonunda karar verme konusunda öğrencilerin zorlandıkları hissedilmiş ve görev yaptığı ilkokul tercih edilmiştir. Belirlenen okulda önce okul müdürü ile görüşülüp onay alındıktan sonra; öğretmen ile görüşülmüş, model hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır.

Uygulama sırasında, ders içerikleri uygulayıcı ile gözden geçirilmiştir. Uygulama sürecinde geçerlik ve güvenirlik komitesi oluşturulmuş ve her bir ders öncesi etkinlikler gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ders sonrasında ise komite ile dersin değerlendirilmesi yapılarak eksikler veya hatalar belirlenmiş, bir sonraki uygulamada benzer hata veya eksikliklere yer verilmemiştir.

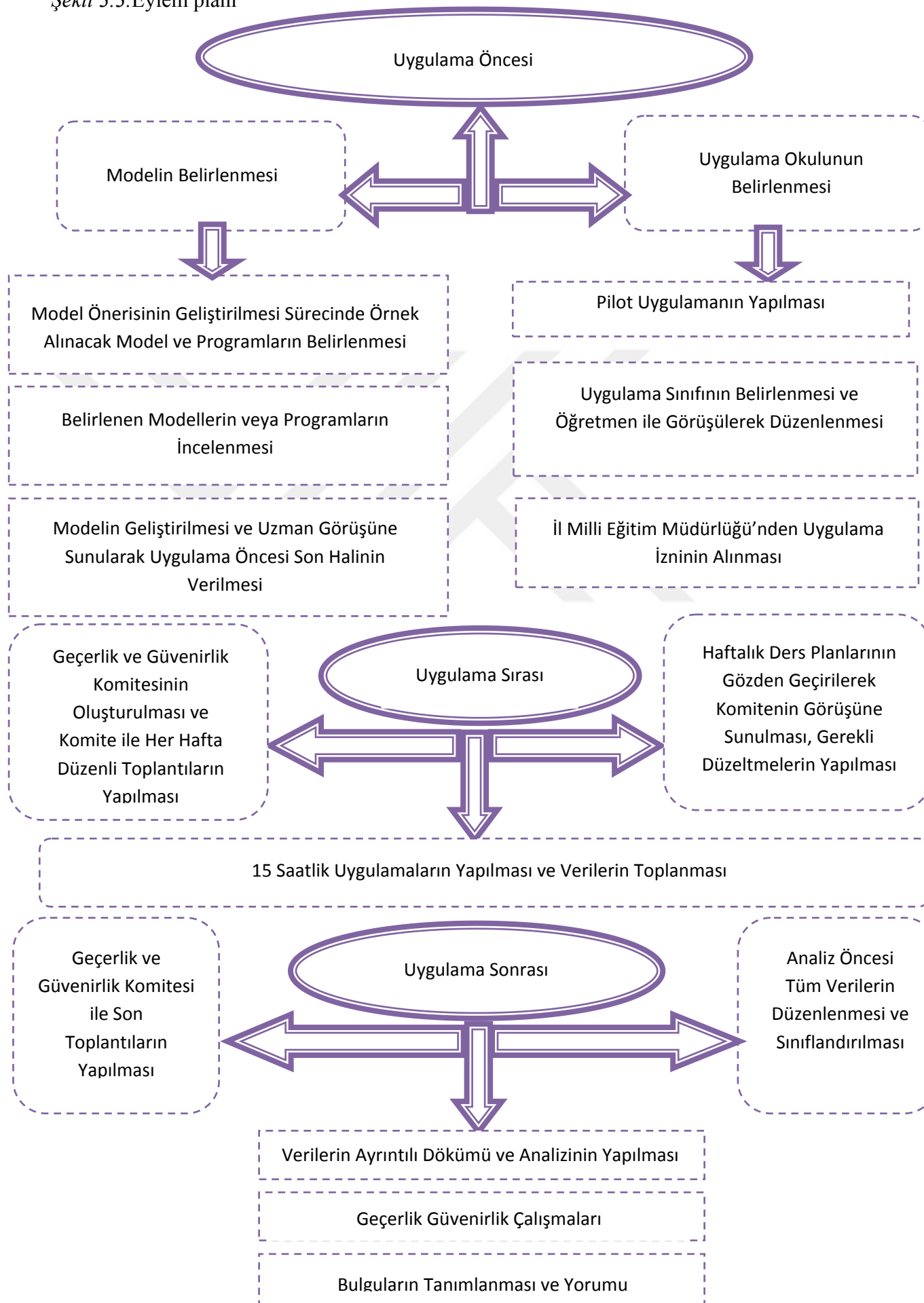
Uygulama sonrasında ise, geçerlik ve güvenirlik komitesi ile son toplantı 21/04/2017 tarihinde yapılarak elde edilen verilerin analizi için veriler sınıflandırılmıştır. Verilerin ayrıntılı dökümü ve analizi yapılmış, geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak da bulguların tanımlanması ve yorumuna yer verilmiştir.

The flowchart illustrates the application process, starting with 'Uygulama Öncesi' (Before Application) in a central oval. This stage branches into two parallel paths. The left path, 'Modelin Belirlenmesi' (Determination of the Model), involves 'Model Önerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Örnek Alınacak Model ve Programların Belirlenmesi' (Determination of the model and programs to be used in the development process of the model proposal), 'Belirlenen Modellerin veya Programların İncelenmesi' (Review of the determined models or programs), and 'Modelin Geliştirilmesi ve Uzman Görüşüne Sunularak Uygulama Öncesi Son Halinin Verilmesi' (Development of the model and submission to the expert for the final version before application). The right path, 'Uygulama Okulunun Belirlenmesi' (Determination of the application school), involves 'Pilot Uygulamanın Yapılması' (Conducting the pilot application), 'Uygulama Sınıfının Belirlenmesi ve Öğretmen ile Görüşülerek Düzenlenmesi' (Determination of the application class and arrangement with the teacher), and 'İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama İzninin Alınması' (Obtaining permission for application from the Provincial Ministry of National Education). Both paths converge at 'Uygulama Sırası' (Application Order) in a central oval. This stage leads to '15 Saatlik Uygulamaların Yapılması ve Verilerin Toplanması' (Conducting 15-hour applications and collecting data). The process then moves to 'Uygulama Sonrası' (After Application) in a central oval. This stage branches into two parallel paths. The left path involves 'Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinin Oluşturulması ve Komite ile Her Hafta Düzenli Toplantıların Yapılması' (Formation of the Validity and Reliability Committee and regular meetings with the committee every week) and 'Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile Son Toplantıların Yapılması' (Final meetings with the Validity and Reliability Committee). The right path involves 'Haftalık Ders Planlarının Gözden Geçirilerek Komitenin Görüşüne Sunulması, Gerekli Düzeltmelerin Yapılması' (Reviewing weekly lesson plans and submitting them to the committee for review, making necessary corrections) and 'Analiz Öncesi Tüm Verilerin Düzenlenmesi ve Sınıflandırılması' (Organizing and classifying all data before analysis). The process concludes with 'Verilerin Ayrıntılı Dökümü ve Analizinin Yapılması' (Detailed reporting and analysis of the data), 'Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları' (Validity and Reliability Studies), and 'Bulguların Tanımlanması ve Yorumu' (Identification and interpretation of findings).

```

graph TD
    A([Uygulama Öncesi])
    B[Modelin Belirlenmesi]
    C[Uygulama Okulunun Belirlenmesi]
    D[Model Önerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Örnek Alınacak Model ve Programların Belirlenmesi]
    E[Pilot Uygulamanın Yapılması]
    F[Uygulama Sınıfının Belirlenmesi ve Öğretmen ile Görüşülerek Düzenlenmesi]
    G[Belirlenen Modellerin veya Programların İncelenmesi]
    H[Uygulama Sırası]
    I[İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama İzninin Alınması]
    J[Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinin Oluşturulması ve Komite ile Her Hafta Düzenli Toplantıların Yapılması]
    K[Haftalık Ders Planlarının Gözden Geçirilerek Komitenin Görüşüne Sunulması, Gerekli Düzeltmelerin Yapılması]
    L[15 Saatlik Uygulamaların Yapılması ve Verilerin Toplanması]
    M([Uygulama Sonrası])
    N[Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile Son Toplantıların Yapılması]
    O[Analiz Öncesi Tüm Verilerin Düzenlenmesi ve Sınıflandırılması]
    P[Verilerin Ayrıntılı Dökümü ve Analizinin Yapılması]
    Q[Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları]
    R[Bulguların Tanımlanması ve Yorumu]

    A --> B
    A --> C
    B --> D
    B --> G
    D --> H
    G --> H
    C --> E
    C --> F
    E --> H
    F --> I
    I --> H
    H --> L
    L --> M
    M --> J
    M --> K
    J --> N
    K --> O
    N --> P
    O --> P
    P --> Q
    Q --> R
  
```



3.4.2. Oturumların Planlanması

Oturumlar planlanmadan önce Arnavutköy İlçesinde bulunan uygulama okulunda biri uygulama sınıfı diğeri ise tesadüfi belirlenmiş toplam iki dördüncü sınıfta oturum konularını belirleyebilmek için ön araştırma yapılmıştır. Ön araştırmaya toplam 56 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ön araştırmada öğrencilere gördükleri, hissettikleri, düşündükleri; kişisel, toplumsal veya çevresel problemlerin neler olduğu sorulmuştur. Problemleri yazarken sayı sınırlamasına gidilmemiş ve kesinlikle eleştirilmeyecekleri belirtilerek rahat bir ortamda problemleri yazmaları sağlanmıştır. Bir ders saati süren ön araştırma sonunda Tablo 3.3’ te yer alan problem havuzu oluşturulmuştur.

Tablo 3.3’te ön araştırma sonunda öğrenciler tarafından problem olarak görülen konulardan frekansı en yüksek üç konu yer almaktadır. Konular belirlenirken 56 öğrencinin problem olarak gördüğü konuları sayı veya konu sınırlaması olmadan yazmaları istenmiştir. Yazılan problemlerden birbiri ile benzer olanlar gruplanmış ve bir temada birleştirilmiştir. “Marmara Bilişsel Karar Verme Süreci Modeli” üç oturum şeklinde planlandığı için en yüksek frekansa sahip üç problem konusu belirlenmiş ve her bir oturumda bir problem konusu ele alınmıştır. Yukarıda görüldüğü gibi en yüksek frekansa sahip, modelde ele alınan oturum konuları; “akranlar (f=44)”, “kirlilik (f=27)” ve “trafik (f=11)”tir. Bu durumda uygulama süreci her biri dört ders saati olarak planlanmıştır. Oturumlar ve oturum konuları şu şekildedir:

- 1. Oturum Konusu: Kirlilik Kaynaklı Sorunlar
- 2. Oturum Konusu: Trafik Kaynaklı Sorunlar
- 3. Oturum Konusu: Akran Kaynaklı Sorunlar

Tablo 3.3

Ön araştırma sonunda frekansı en yüksek üç problem konusu

Problem Konusu	
Akranlar	f
Öğrencilerin hızlı hareketi sonucu düşmesi	1
Sınıf arkadaşları ile tartışmak	1

Akranların küfür etmesi	3
Çevredeki arkadaşlar ile anlaşamamak	1
Kimsenin oyun oynamaması	1
Arkadaşların fiziksel şiddeti	5
Akranların alay etmesi	3
Lakap takılması	1
Okulda öğrencilerin dikkatsizlik nedeniyle birbirine çarpması, birbirini itiklemesi	3
Arkadaşlarının incitici, olumsuz şakalar yapmaları	3
Arkadaşları tarafından sürekli suçlanma	2
Çocukların birbirlerine sevgisizliği	1
Çocuklar arası kavga	4
Kantinde sıraya girmeme	4
Koridorlarda koşulması	1
Sıraya küfür yazılması	1
Bazı öğrencilerin başkalarının eşyalarını kırması	1
Sınıf sıralarına zarar verme	2
Okul eşyalarına zarar verme	1
Tahtayı boşu boşuna karalama	1
Çocukların kedilere taş atması	1
Oyun oynarken evlerin camlarına taş atılması	1
Öğretmenin çocuğunu özürlü bir çocuğun dövmesi	1
Öğrencilerin tuvalette suyla oynaması	1
TOPLAM	44
Kirlilik	
Herkesin çevreye zarar vermesi	1
Çöplerin çöp kutusuna atılmaması	3
Çevrenin kirlenmesi	2
Yerlere çöp atma	7
Masanın altını kirlenme	1
Çöplerin bina içine bırakılması	1
Çöp kutularının az olması	2
Cam gibi kırılabilir maddelerin etrafa atılması	1
Yeşil alanlara dikkat edilmemesi	1
Öğrencilerin tuvaleti kirlenmesi	7
Okul tuvaletlerinin pis olması	1
TOPLAM	27
Trafik	
Üst geçit olmaması	1
Yolların bozuk olması	1
Araçların yayaya yol vermemesi	2
Araçların kırmızı ışıkta geçmesi	5
Bazı günler araçların çok geçmesi sonucu yaşanan tehlikeler	1
Yaya geçitlerinin az olması	1
TOPLAM	11

Tablo 3.4’de görüldüğü üzere ön araştırma sonunda öğrenciler tarafından belirlenen diğer problemlerden benzer olanlar gruplandırılarak toplam altı tema ve frekansları

belirlenmiştir. Bu temalar ve frekansları: “*parklar (f=10), aile (f=9), yetişkinler (f=5), gürültü (f=4), psikolojik (f=3) ve diğer (f=8)*” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3.4

Ön araştırma sonunda öğrenciler tarafından belirlenen diğer problemler ve frekansları

Problem Konusu	Frekans
Parklar	
Parklara zarar verme	10
TOPLAM	10
Aile	
Çocukların sürekli susturulması	1
Tüm isteklerimin yerine getirilmemesi	1
Eşyaların izinsiz karıştırılması	1
Tv izleme saati ve sırası	2
Küçük kardeşin yaramazlıkları	1
Ailenin aşırı baskısı (dışarı çıkamama)	1
Kardeşlerin kıyafetlerini alması	1
Ailenin verdiği görevi yapmak istememe	1
TOPLAM	9
Yetişkinler	
Salıncaklara büyüklerin binip kırması	1
Evde yemek yemeden önce komşuların kavgaya etmesi	1
Mahallede kavgaya çıkması	2
Yoldan geçen adamın kendisine küfür eden çocukları dövmesi	1
TOPLAM	5
Gürültü	
Ailenin ders çalışırken rahatsız etmesi, gürültü	2
Sokaktaki/sınıftaki/evdeki gürültü	2
TOPLAM	4
Psikolojik	
Bazı çocukların kendi öğretmenlerinden korkması	1
Sınava girerken bazı öğrencilerin telaşlı olması	1
Dağınıklık uyarısının sorun olarak algılanması	1
TOPLAM	3
Diğer	
Seçim kavgası	1
Zamanlama yanlışlığı nedeniyle eğlenceli işleri yapamama	1
Sprey boya ile duvarlara yazı yazma-boyama	4
Hırsızlık (yaşlıların çantalarını çalma)	1
Kağıtların israf edilmesi	1
Kanalizasyon kapaklarının açık olması	1
Ağaçların kesilmesi	1
Bazı kuyuların ağızlarının açık olması	1
Telefondan başkasının internetine bağlanma	1
Bitkilere zarar verilmemesi	1
TOPLAM	8

3.4.3. Ders İçeriklerinin Hazırlanması

Ders içerikleri öğrencilerde karar verme beceri algılarını geliştirmek amacıyla planlanan etkinliklerle oluşturulmuştur. Bu amaçla ilk olarak karar verme becerisini geliştirmeye yönelik aşamalar belirlenmiştir. Belirlenen bu aşamalar literatürde belirtildiği üzere şu şekildedir:

- 1. Aşama: Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama,
- 2. Aşama: Bilgi toplama,
- 3. Aşama: Çözüm seçenekleri üretme,
- 4. Aşama: Karar Verme,
- 5. Aşama: Kararı uygulama ve değerlendirme.

Belirlenen aşamalar içeriklerin ve modelin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Her bir aşamanın alt aşamaları belirlenmiş ve uygulama süreci şekillendirilmiştir. Model **“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”** şeklinde isimlendirilmiştir.

Oturumlar, oturum konuları, ders saatleri, modelin aşamaları belirlendikten sonra ise her bir derste hangi aşama üzerinde durulacağı belirlenmiş ve ders içerikleri bu doğrultuda netleştirilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 3.5 incelendiğinde oturum konuları ve ders saatlerine göre geliştirilmesi beklenen karar verme modelinin aşamaları görülmektedir.

Tablo 3.5

Derslere göre uygulanan Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin aşamaları

OTURUM KONULARI	Dersler	Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Uygulanan Aşamaları
I. Oturum: Kirlilik	1. Ders	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama + Bilgi Toplama (Ödev)
II. Oturum: Akran	2. Ders	Çözüm Seçenekleri Üretme
III. Oturum: Trafik	3. Ders	Karar Verme + Kararı Uygulama
	4. Ders	Kararı Değerlendirme

3.4.4. Uygulama Süreci

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretmen tarafından yapılmış olup, araştırmacı uygulama sürecine gözlemci olarak katılmıştır. Uygulama süreci; ilk derste “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nun uygulanması, ikinci derste karar verme modeli ve aşamaları ile ilgili tanıtım ve ön bilgilendirme yapılması, daha sonra ise on iki ders saati hazırlanan ders içeriklerinin uygulanması, son ders saatinde ise tekrar “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nun uygulanması şeklinde tamamlanmıştır. Uygulamadan beş hafta sonra ölçek ve algı testi tekrar uygulanarak kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir. Haftalara göre uygulama takvimi aşağıda yer alan Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6

Uygulama takvimi

S.No	Uygulama	Tarih
1.	Öntest	06/03/2017 Pazartesi
2.	Ön Bilgilendirme	09/03/2017 Perşembe
3.	I. OTURUM	1.Ders
4.		2.Ders
5.		3.Ders
6.		4.Ders
7.	II. OTURUM	1.Ders
8.		2.Ders
9.		3.Ders
10.		4.Ders
11.	III. OTURUM	1.Ders
12.		2.Ders
13.		3.Ders
14.		4.Ders
15.	Sontest	24/04/2017 Pazartesi
16.	5 Hafta Bekleme Süresi	
17.	Kalıcılık Testi	29/05/2017 Pazartesi

Uygulama süreci, pazartesi ve perşembe günleri olmak üzere haftada iki ders saati şeklinde dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen ürünler dosyalanmıştır.

Daha önce modelin anlatımında belirtilen her bir aşama için ayrı ayrı hazırlanan standart sorular uygulama sürecinde öğrencilere yöneltilmiştir.

3.4.5. Uygulamanın Değerlendirilmesi

Uygulama sürecinde verilen ödevlerle ve her bir oturum konusuna yönelik alınan kararların öğrenciler tarafından uygulanmasının takibi ile değerlendirme gerçekleşmiştir. Değerlendirme esnasında elde edilen öğrenci ürünlerinin yanı sıra “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ile “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarından birlikte yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”; nitel verilerin toplanmasında ise; “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantı tutanakları ile öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde ölçek öğrencilere bir ders saatinde uygulanmıştır.

3.5.1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği

İlgili alan yazın incelendiğinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemeye yönelik bir ölçeğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda uzman kişilerle görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler sonunda ilkokul öğrencileri için böyle bir ölçeğe ihtiyaç olduğu hissedilerek alana katkıda bulunmak için ölçek geliştirme çalışmaları araştırmanın amaçları arasında yer almıştır.

Karar verme konusunda gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmaları Tablo 3.7’de görülmektedir.

Tablo 3. 7’ de görüldüğü üzere karar verme konusunda lise ile üniversite öğrencileri ve yetişkinlere yönelik ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca konu olarak meslek seçimi ve kariyer; karar strateji ve stilleri, kararsızlık ve karar verememe gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 3.7

Alan yazında karar verme becerisi ile ilgili yapılmış ölçek geliştirme çalışmaları

Araştırmacı/ Araştırmacılar	Veri Toplama Aracı	Uygulama Alanı	Yıl
Yıldız KUZGUN	Karar Stratejileri Ölçeği	Yetişkinler	1992
S. G. SCOTT ve R. A.BRUCE	Karar Verme Stilleri Ölçeği	Yetişkinler	1995
L. MANN ve Diğerleri	Melbourne Karar Verme Ölçeği	Üniversite Öğrencileri	1998
Feride BACANLI	Kararsızlık Ölçeği	Üniversite Öğrencileri	2000
Ali ÇAKIR	Mesleki Karar Envanteri	Lise 1. Sınıf Öğrencileri	2004
Hasan BOZGEYİKLİ	Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği	8. Sınıf Öğrencileri	2004
L.Mann, R. Harmoni ve C. Power (1998)	Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKÖ) (Uyarlama S. Sonay GÜÇRAY ve Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU)	Ergenler (13-15 yaş)	2007
Nurdan BAYSAL Kader ARKAN M. Sibel BAĞCI	Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Ve Karar Verme Becerileri Açısından Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	Öğretmen Adayları	2011
Feride BACANLI, Hüseyin DOĞAN ve Z. HAMAMCI	Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeği (Revize Edilmiş Lise Formu: KKVGÖ-LFR) 2012) kullanılmıştır	Lise Öğrencileri	2012

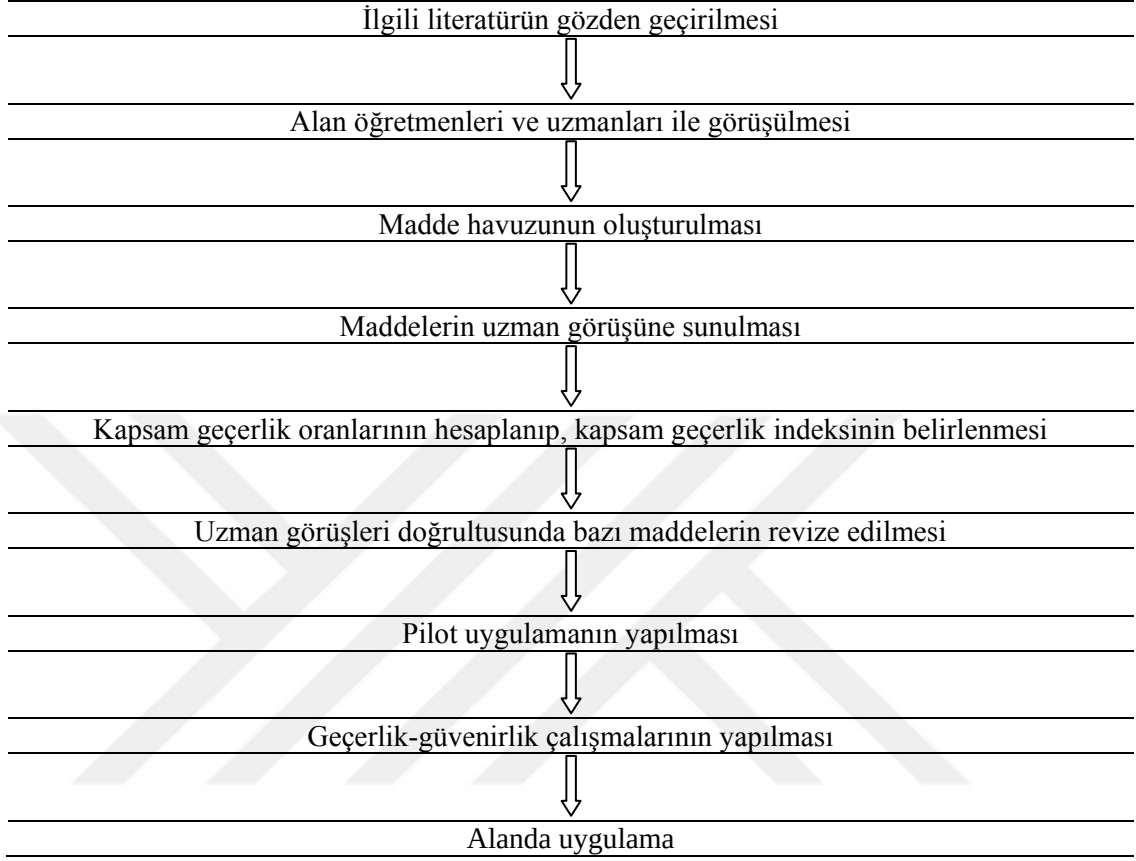
Ölçek geliştirme belli aşamaların birbirini izlediği bir süreçtir. Bu aşamalar Karasar (2008)'a göre şunlardır:

- Ölçek maddelerinin oluşturulması,
- Uzman görüşüne başvurma,
- Ön deneme,
- Güvenirlik hesaplama.

Belirtilen aşamalardan hareket edilerek ölçek geliştirme süreci Arkan (2011) tarafından aşağıda görüldüğü şekilde tablolatırılmıştır:

Tablo 3.8

Ölçek geliştirme süreci



Adım 1: İlgili Literatürün Gözden Geçirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımında geliştirilmek istenen ölçek ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Karar verme becerisine yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmaları ve geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Yapılan tüm çalışmalarla ölçek geliştirmek için gerekli olan teorik altyapı oluşturulmuştur.

Adım 2: Alan Öğretmenleri ve Uzmanları ile Görüşülmesi

Çalışmanın bu aşamasında, madde havuzu oluşturulmadan önce üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile karar verme becerisine sahip öğrencilerin nitelikleri konusunda görüşmeler yapılmıştır. Düşünme becerileri konusunda çalışmalar yapmış konu alanı uzmanları ile de görüşülerek alınan bilgiler not edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken alan uzmanlarının önerileri dikkate alınmıştır.

Adım 3: Madde Havuzunun Oluşturulması

İlgili literatürün gözden geçirilmesi adımımda ilkokul birinci kademe öğrencileri için geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmadığı için bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek karar verme becerisine sahip öğrenci özelliklerinin neler olabileceği araştırılıp belirlenmiştir. Belirlenen özellikler doğrultusunda ilgili maddeler ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken olabildiğinde çok madde hazırlanmış ve sonuçta toplam 84 madde oluşturulmuştur.

Adım 4: Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması

Bu noktada Lawshe Tekniği'nden yararlanılmıştır. Lawshe Tekniği'nde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (akt. Yurdugül, 2005):

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması,
- aday ölçek formlarının hazırlanması,
- uzman görüşlerinin elde edilmesi,
- maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,
- ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi,
- kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Bu teknik esas alınarak ilgili alanda çalışmalar yapmış uzmanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; oluşturulan maddeler Kocaeli Üniversitesi (n=3), Marmara Üniversitesi (n=4) ve Milli Eğitim Bakanlığı (n=5)'nda çalışan toplam 12uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Adım 5: Kapsam Geçerlik Oranının(KGO) Hesaplanıp Kapsam Geçerlik İndeksinin (KGİ) Belirlenmesi

Uzman görüşleri toplandıktan sonra, her bir madde için ayrı ayrı olası seçeneklere kaç uzman tarafından oy verildiği belirlenmiştir. Bir sonraki adımda (Yurdugül, 2005);

$$KGO = \frac{KG}{N/2} - 1$$

formülünden yararlanarak kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 3.9’a göre her bir madde tek tek incelenerek KGO’ları 0.56’nın altında kalan maddeler elenmiştir.

Tablo 3.9

$\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13*	0.54*
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56*	40+	0.29

Adım 6: Uzman Görüşleri Doğrultusunda Bazı Maddelerin Revize Edilmesi

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin daha anlaşılır ve amaca yönelik olması için belirtilen maddeler değiştirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Adım 7: Pilot Uygulamanın Yapılması

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerde okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden random örnekleme yoluyla seçilmiş 584 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen örneklemin yeterli büyüklükte olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett testindeki ki kare değeri ,00 düzeyinde anlamlı olduğu için

seçilen örneklemenin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu görülmüştür. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin uygunluğundan dolayı tekrar uygulama yapılmamıştır.

Adım 8: Geçerlik-Güvenirlik alışmalarının Yapılması

Deneme leğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak, deneme leğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Deneme leğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili detaylı bilgi çalışmanın bulgular kısmında yer almaktadır.

Adım 9: Alanda Uygulama

Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonunda ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf ğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemek için uygun bulunan nihai ölçek ortaya çıkmıştır. Nihai lek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 4'l likert tipinde derecelendirilmiştir. 4'l likert tipinin ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf ğrencilerinin ölçek maddelerine vereceği cevaplarda gerçek durumlarını yansıtmada konusunda diğer derecelendirme tiplerine göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Ölçekte "her zaman böyle davranırım (4)", "sık sık böyle davranırım (3)", "bazen böyle davranırım (2)", "hiçbir zaman böyle davranmam (1)" şeklinde dereceleme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-2-3-4 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir öğrencinin karar verme beceri algısı hesaplanmıştır. Nihai ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan 68'dir. Puanın yüksek olması öğrencilerin karar verme beceri algılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.5.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, uygulama sürecinde araştırmacının gözlemlerini kaydettiği defterdir. Günlükte araştırmacının uygulama boyunca öğrenciler ile ilgili gözlemlerine dayanarak aldığı notlar yer almaktadır.

3.5.3. Uygulayıcı (Öğretmen) Günlüğü

Uygulayıcı (öğretmen) günlüğü, araştırmanın uygulama sürecinde her ders için öğretmen tarafından tutulan günlüktür. Araştırmacı sürece gözlemci olarak katıldığı için uygulayıcının kendi perspektifinden aldığı notların araştırma bulgularına önemli veri kaynağı sağladığı düşünülmektedir.

3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Tutanakları

Araştırmacı ile Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi, uygulamaları değerlendirmek ve yol göstermek amacıyla izleme toplantılarına 14/03/2017 tarihinde başlayarak, her hafta düzenli olarak devam etmiştir. Bu sırada yapılan görüşmeler ve alınan kararlar tutanak altına alınarak tutanaklar komite üyeleri tarafından imzalanmış ve alınan kararlar uygulamalara yansıtılmıştır.

3.5.5. Öğrenci Ürünleri

Araştırmacı, uygulama öncesinde araştırma konusu ile ilgili bir model geliştirmiştir. Geliştirilen modelde her ders için yer alan ders içi etkinlikler ve ders bitiminde verilen ödevler öğrenci ürünlerini oluşturmaktadır. Öğrenci ürünleri araştırmanın can alıcı bölümü olan bulgulara veri sağlamak ve ana problemin çözümüne katkıda bulunmaktadır. Bu ürünler hakkında ayrıntılı bilgi bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.5.6. Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu

“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” bir hikaye ve eldeki çalışmada esas alınan karar verme basamakları ile ilgili beş sorudan oluşmaktadır. Formda yer alan hikaye “Tavşan Tali Alayla Başa Çıkıyor” isimli hikayeden gerekli izinler alınarak uyarlanmıştır. Sorular, açık uçlu olarak verilmiş ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak karar verme basamaklarına sahip olma durumları belirlenmiştir. Form öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmış olup, öğrencilere cevaplarını yazabilecekleri yeteri kadar boşluk bırakılmıştır.

“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” hazırlanma sürecinde hikaye ve sorular bir bütün olarak uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

3.6. Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğretimi için **“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”** geliştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları (2006) incelendiğinde karar verme becerisinin sosyal bilgiler dersinde doğrudan kazandırılması gereken beceriler arasında yer aldığı görülmüş, diğer derslerde bu becerinin yer almadığı saptanmıştır. Bunun üzerine ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üniteleri ve kazanımları ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu incelemeler sonunda karar verme becerisini kazandırmaya yönelik iki farklı durum tespit edilmiştir. Bunlar:

- **Birinci Durum:** Yedinci ünite de karar verme becerisi doğrudan verilecek beceri olarak ele alınmıştır (Ünite 7: İnsanlar ve Yönetim).
- **İkinci Durum:** Farklı ünitelerde yer alan bazı kazanımlarda karar verme becerisi kazandırılması/geliştirilmesi gereken beceri olarak ele alınmıştır (Ünite 2: Geçmişimi Öğreniyorum - 5 ve 6 numaralı kazanımlar, Ünite 5: İyi ki Var - 2 ve 6 numaralı kazanımlar).

İlgili üniteler ve kazanımlarda; yapılan etkinlikler, çalışmalar, öğretmen kitabında dersin işleniş ile ilgili süreç ve öğretmene notlar bölümleri de detaylı bir incelemeye tabi tutulmuş ve sonuç olarak; karar verme becerisini geliştirmeye yönelik aşamaları/ süreci içermediği görülmüştür. Programda karar verme becerisinin öğretimi konusunda eksikliklerin yer alması ve karar verme becerisinin aşamalarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin olmaması, alan yazında ilkokul öğrencilerine yönelik karar verme becerisi ile ilgili çalışmalara rastlanamaması nedeniyle ilkokul

dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” geliştirilmiştir.

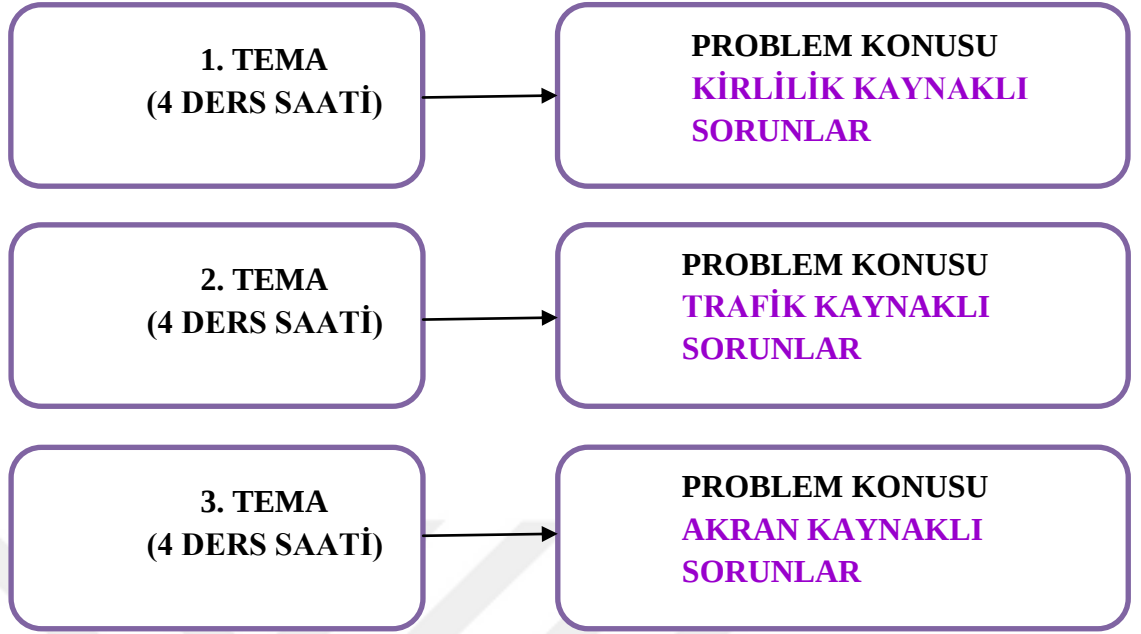
3.6.1. Modelin Amacı

Bu model ile öğrencilere karar verme sürecini tanımaları ve problem durumuyla karşılaştıkları zaman bu süreci kullanarak sonuca ulaşmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

3.6.2. Modelin Temaları ve Problem Konuları

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” isminden de anlaşılacağı üzere üç aşamalı (öğrenme, geliştirme, pekiştirme) yapıdan oluşmaktadır. Her bir aşama bir temayı esas alarak dört oturum şeklinde hazırlanmıştır. Her aşama farklı bir sorunu konu almaktadır. Bu sorunlar ayrıntılı olarak anlatıldığı gibi uygulama yapılacak olan sınıfın öğrencilerine sorularak elde edilmiştir.

Şekil 3.4’de temalara göre problem konuları yer almaktadır. Şekil 3.4 incelendiğinde her bir temanın bir problem konusu vardır. Problem konusu esas alınarak dört ders saati boyunca karar verme becerisi ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrenciler bu etkinlikler sonunda bazı kararlar vererek çözüme ulaşmışlardır. Toplam 12 ders saatinde model uygulanmıştır.



Şekil 3.4 Temalara göre problem konuları

3.6.3. Modelin Aşamaları

Modelde karar verme basamakları literatür bölümünde yer alan süreçler dikkate alınarak üç aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalardan birincisi, öğrenme aşamasıdır. Öğrenme aşaması dört oturumdan oluşmaktadır ve bu çalışmada belirlenen karar verme sürecinin bütün basamakları uygulama adımı olarak işlenmektedir. İkinci aşama, geliştirme aşamasıdır ve birinci aşamadaki gibi dört oturumdan oluşarak eldeki çalışmada belirlenen karar verme sürecinin tüm basamakları işlenmiştir. Üçüncü aşama pekiştirme aşamasıdır. Bu aşamada da birinci ve ikinci aşamada olduğu gibi dört oturum ve sürecin tüm basamakları incelenmiştir.

Modelin uygulama adımlarının her biri kendi içinde alt adımlar içermektedir. Süreç boyunca aşağıdaki Tablo 3.10'da belirtilen uygulama adımları üzerinde durularak bilişsel karar verme süreci öğrencilere kazandırılmıştır. Karar verme sürecinin uygulama adımları ve her bir adımın alt adımları Tablo 3.10'da yer almaktadır:

Tablo 3.10

Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin uygulama adımları ve alt adımlar

S.No	Uygulama Adımları	Alt Adımlar
1.	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	• Problemi hissetme, • problem ile ilgili bilinenleri listeleme, • problem ile ilgili bilgi toplama, • problemi sınırlandırma, • problemi tanımlama ve • problemin alt problemlerini ve alt amaçlarını belirleme.
2.	Bilgi Toplama	• Problem ve alt problemler ile ilgili bilinmesi gerekenleri belirleme ve araştırma yapma, • seçenekler üretmek için bilgi toplama, • eldeki bilgiler ile yeni bilgileri karşılaştırma, • toplanan verilerin (bilgilerin) yeterli olup olmadığını belirleme, • toplanan bilgileri değerlendirme ve • bilgileri önem sırasına koyma.
3.	Çözüm Seçenekleri Üretme	• Seçenekler üretmek için bilgi toplama, • problemi çözmeye yönelik seçenekler üretme, • üretilen seçenekleri değerlendirme, • üretilen seçenekleri önem sırasına koyma, • seçenekler üretmek için araştırma yapma, • seçenekler üretmek için bilgi toplama ve • seçeneklerin etkililiğini belirleme.
4.	Üretilen Seçeneklerden Uygun Olanını Seçme	• Karar vermek için en az iki seçeneğin olmasına dikkat etme, • seçenekleri birbirleriyle karşılaştırma, kıyaslama, • seçeneklerden uygun olmayanları eleme ve • problemi çözebilecek en etkili seçeneği belirleme.
5.	Kararı Uygulama Ve Değerlendirme	• Belirlenen kararın sonunda ortaya çıkabilecek sonucu değerlendirme, • verilen kararın olumlu ve olumsuz yanlarını belirleme ve • kararı uygulama

Tablo 3.10 incelendiğinde ve literatür bölümünde de anlatıldığı gibi karar vermenin karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Süreçte her bir basamağın da yine alt basamaklara ayrılması söz konusudur.

3.6.4. Modelin Standartları ve Standart Soruları

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nde her derste karar verme süreci için belirlenen uygulama adımları standartlaştırılmış ve etkinlikler bu standart basamaklara göre uygulanmıştır. Her tema için ortak kullanılan oturumlara göre standartlaştırılan basamaklar Tablo 3.11’ de görülmektedir.

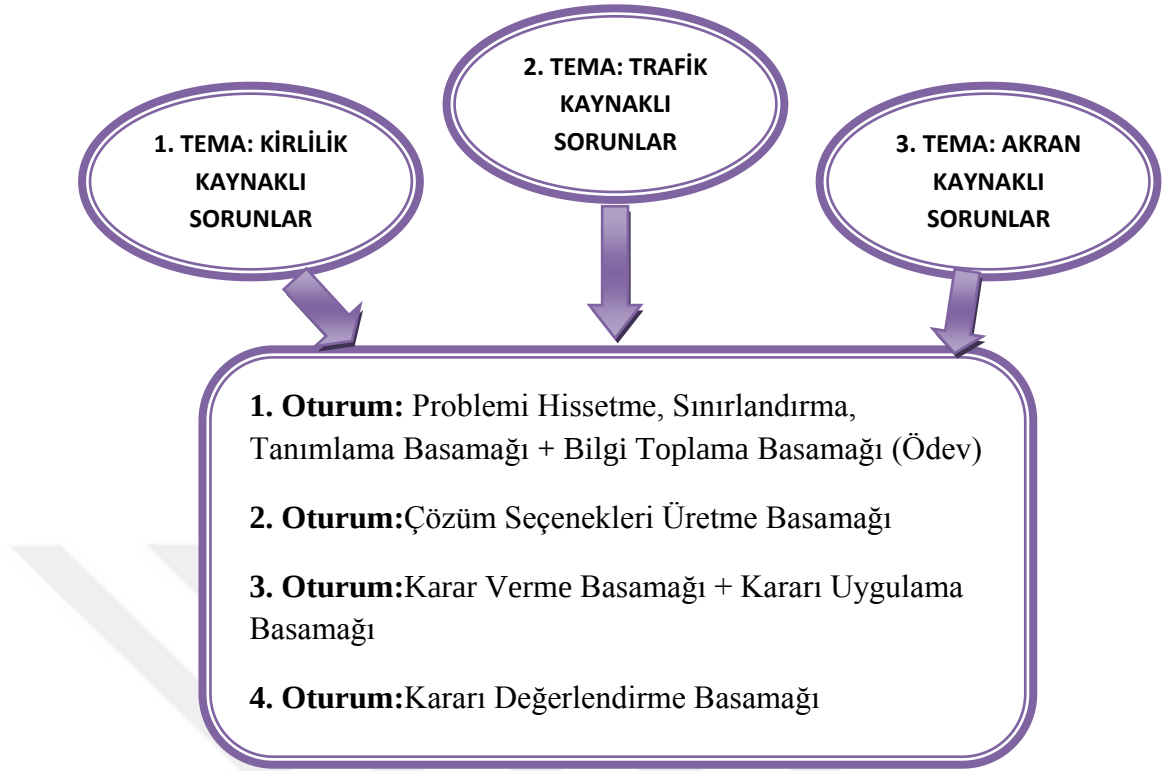
Tablo 3.11

Derslerde uygulanan aşamalara göre standart sorular

Uygulanan Ders ve Karar Verme Aşaması	Aşamanın Standart Soruları
1. Ders: Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama + Bilgi Toplama (Ödev)	• Seni rahatsız eden problem nedir? • Problemi tanımlar mısın? • Problem ile ilgili bilinenleri listeleyelim. • Problem ile ilgili ihtiyaç duyulan bilgiler neler? • Problem ile ilgili öğrendiklerim nelerdir?
2. Ders: Çözüm Seçenekleri Üretme	• Problemi çözebilecek çözüm seçenekleri nelerdir? • Problemi çözebilecek çözüm seçeneklerinin olumlu veya olumsuz yönleri nelerdir?
3. Ders: Karar Verme + Kararı Uygulama	• Problemi çözmek için verdiğin karar nedir? • Kararını uygulamak için neler yapmalısın?
4. Ders: Kararı Değerlendirme	• Kararından pişmanlık duyuyor musun? • Kararın ve uygulamalarını değerlendirir misin? • Verdiğin karara ne kadar uyuyorsun? • Arkadaşların verdikleri karara ne kadar uyuyorlar? Neden?

- **1. Oturum:** Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Basamağı + Bilgi Toplama Basamağı (Ödev),
- **2. Oturum:** Çözüm Seçenekleri Üretme Basamağı,,
- **3. Oturum:** Karar Verme Basamağı + Kararı Uygulama Basamağı,
- **4. Oturum:** Kararı Değerlendirme Basamağı

Şekil 3.5’de “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin tüm temalar için standartlaştırılmış oturumları yer almaktadır. Şekil 3.5 incelendiğinde tüm temalar için yukarıda belirtilen basamaklar uygulanmıştır.



Şekil 3.5 Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin tüm temalar için standartlaştırılmış oturumları.

Bunların yanı sıra daha önce belirtildiği gibi her bir oturum için ilgili karar verme basamağı ile uyumlu ve bu basamağın öğrenciye kazandırılmasına yönelik standart sorular yer almaktadır. Öğretmenler modeli uygularken süreçte bu soruları öğrenciye düşündürerek, ilerleyen zamanda ise öğrencilerin bilinçli bir kontrol gerektirmeden bu soruları kendi kendilerine sorarak karar verme sürecini tamamlamalarını hedeflemiştir.

3.6.5. Modelin İşleyişi

Modelin işleyişini uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası bölümlerine ayırarak inceleyebiliriz.

- **Uygulama Öncesi:** Uygulamalara başlamadan önce ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mevcut karar verme becerileri “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” (öntestler) kullanılarak ölçülmüştür.

- **Uygulama Sırası:** Öğrencilerin problem olarak gördüğü konular sorulur, öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda sıklıkla dile getirilen ilk üç konu problem olarak belirlenir. Her bir problem için dört ders saati olmak üzere toplam on iki ders saati etkinlikler uygulanır. Dersler belirlenen standart basamaklar ve standart oturum soruları dikkate alınarak gerçekleştirilir. Tüm problemler için modelin standartlarına bağlı kalınarak etkinlikler uygulanır ve bilişsel karar verme süreci modeli ile öğrencilerde karar verme becerisini kazanmamış olanların kazanımı; kazanmış olanların ise gelişimi sağlanmış olur.

Model, aşağıda Tablo 3.13’de görüldüğü gibi üç aşamalı yapıdadır. Öğrenme, geliştirme ve pekiştirme aşamalarından oluşmaktadır. **Öğrenme aşaması**, öğrencilerin karar verme becerisini ve adımlarını tanıdığı, sürecin uygulama adımları takip edilerek basamaklar ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirildiği aşamadır. Kısacası öğrenci karar verme süreci ile tanışmakta ve karar verme becerisini öğrenmektedir. **Geliştirme aşaması**, bir önceki aşamada tanışılan ve öğrenilen karar verme becerisinin daha da geliştirildiği aşamadır. Yapılan etkinliklerle karar verme süreci ve basamakları tam olarak kavranmış olur. Yapı olarak öğrenme aşamasında uygulanan aynı adımlar bu aşamada da uygulanır ve öğrenci karar verme becerisinin basamaklarının tümü ile ilgili etkinlikleri tekrar gerçekleştirir. **Pekiştirme aşaması**, öğrenilen ve geliştirilen karar verme becerisinin tam anlamıyla kazanılıp pekiştirildiği aşamadır. Bu aşamada diğer iki aşama gibi aynı uygulama adımlarını, oturumları ve karar verme basamaklarını içermektedir. Yapılan etkinliklerle yine karar verme becerisinin tüm basamakları tekrar edilir ve pekiştirilmiş olur.

Modelin tüm aşamaları, aynı uygulama adımlarını ve aynı sayıda oturumu (dörder oturum) içermektedir. Her oturumda da sırasıyla aynı karar verme basamaklarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

- **Uygulama Sonrası:** On iki ders saati süren uygulama sonunda öğrencilerin karar verme becerilerinde gelişme olup olmadığını belirlemek için “**İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği**” ve “**Ali**

Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” (sontestler) ile değerlendirme gerçekleşmiştir.

Uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile ilgili bilgiler Tablo 3.12’de görülmektedir.

Tablo 3.12

Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli

KARAR VERME BECERİSİNİN ÖĞRENME AŞAMALARI		MARMARA ÜÇ AŞAMALI BİLİŞSEL KARAR VERME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME MODELİ	
1. TEMA: ÇEVRE KİRLİLİĞİ KAYNAKLI SORUNLAR			
KARAR VERME BECERİSİNİN ÖĞRENME AŞAMASI	UYGULAMA ADIMLARI	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Basamağı + Bilgi Toplama Basamağı (Ödev)
		2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Basamağı
		3. Oturum	Karar Verme Basamağı + Kararı Uygulama Basamağı
		4. Oturum	Kararı Değerlendirme Basamağı
2. TEMA: TRAFİK KAYNAKLI SORUNLAR			
KARAR VERME BECERİSİNİN GELİŞTİRME AŞAMASI	UYGULAMA ADIMLARI	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Basamağı + Bilgi Toplama Basamağı (Ödev)
		2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Basamağı
		3. Oturum	Karar Verme Basamağı + Kararı Uygulama Basamağı
		4. Oturum	Kararı Değerlendirme Basamağı
3. TEMA: AKRAN KAYNAKLI SORUNLAR			
KARAR VERME BECERİSİNİN PEKİŞTİRME AŞAMASI	UYGULAMA ADIMLARI	1. Oturum	Problemi Hissetme, Sınırlandırma, Tanımlama Basamağı + Bilgi Toplama Basamağı (Ödev)
		2. Oturum	Çözüm Seçenekleri Üretme Basamağı
		3. Oturum	Karar Verme Basamağı + Kararı Uygulama Basamağı
		4. Oturum	Kararı Değerlendirme Basamağı

3.6.6. Modelin Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi toplamak ve bu bilgileri değerlendirerek öğretim sürecini yeniden düzenlemek için ölçme değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulur. Bu nedenle modelde yine araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali

Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” ile; öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri ve ölçme değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ile nitel veriler ise; “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantı tutanakları ve öğrenci ürünleri ile toplanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı incelenmiştir.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin karar verme beceri algılarını belirlemek için “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek öntest, sontest ve kalıcılık testi için kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 Paket Programı kullanılarak; frekans ve yüzde hesaplanmış; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup t-testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin uygulanması ile elde edilen nitel veriler; “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik ve güvenirlik komitesi toplantı tutanakları ile öğrenci ürünlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem doğrultusunda elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Analiz için uygulamanın bitmesi beklenmemiş, her uygulama (ders) sonrası elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen tüm veriler dosyalanarak veriler arasındaki tutarlık karşılaştırılabilmiştir.

3.8. Eylem Planları

Çalışmanın bu bölümünde modelin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik eylem planları yer almaktadır. “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” toplam on iki oturumda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve uygulama sürecinde aşağıda belirtilen beş adet sorun ile karşılaşmıştır. Bu sorunlar hazırlanan eylem planları ile çözülmüştür.

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Birinci Eylem Planı

Sorun: Problemin unutulması veya yanlış tespit edilince sürecin yanlış işlemesi.

Amaç: Karar verme sürecinin başlaması ve ilerleyebilmesi için öğrencilerin karar verme sürecinin ilk basamağında belirledikleri problemi unutmamaları amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

- Problemi ve diğer ihtiyaç duyulan bilgileri karar zarflarında biriktirip ihtiyaç duyuldukça bakma fırsatı verildi.
- Görsellere, videolara veya diğer ders içi materyallere daha dikkatli bakmaları istendi.
- Somut örnekler verilmesi ve kendilerinin de örnekler düşünmeleri istendi.

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik İkinci Eylem Planı

Sorun: Öğrencilerin derste gözlemci konumundaki araştırmacı ile ilgilenmesi, ve sıkılarak sürece odaklanamama.

Amaç: Öğrencilerin karar verme sürecinde dikkatlerinin dağılmasını ve sıkılmalarını önlemek amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

- Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “Araştırmacı Yaka Kartım” etkinliği gibi onları aktif kılan etkinliklere ağırlık verildi.
- Verilen ödevlerin sınıfta paylaşılması ve sergilenmesi bu sayede sürece daha ilgiyle yaklaşma gerçekleştirildi.
- Öğrencilerin sıkılmamaları için sürecin her basamağında fikir değiştirme imkanı sunuldu.

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Üçüncü Eylem Planı

Sorun: Öğrencilerin etkinlik yaparken birbirleri ile iletişim kurmamaları ve derse katılmakta çekingen davranmaları.

Amaç: Öğrenciler arası iletişim ve işbirliğini geliştirmek, ayrıca derse katılmaları için öğrencileri cesaretlendirmek hedeflenmiştir.

Eylem Adımları:

- Karar verme sürecinde öğrenciler kararları ne olursa olsun eleştirilmedi, yerilmedi, cesaretlendirildi.
- Öğrencilerin birbirleriyle fikir alış verişinde bulunmaları sağlanmıştır.
- Bazı oturumlarda grup çalışmaları gerçekleştirildi.
- İstenildiği takdirde fikir değişikliği yapılarak uygulamaya dönük adımlar oluşturuldu.

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Dördüncü Eylem Planı

Sorun: Öğrencilerin neye yönelik bilgi toplayacağını bilmemeleri.

Amaç: Öğrencilerin nasıl ve ne tür bilgiler toplayacağını belirleyebilmeleri hedeflenmiştir.

Eylem Adımları:

- Belirlenen standart sorular ile öğrencilere yol gösterildi.
- Öğrencilere ödevler verildi ve etkinlikler vasıtasıyla araştırma yapıp bilgi toplamaları sağlandı.

“Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Beşinci Eylem Planı

Sorun: Uygulama oturumlarının art arda devam eden günlerde gerçekleşmemesi sonucu süreçten kopma veya unutmaların yaşanması.

Amaç: Öğrencilerin karar verme sürecini unutmamaları hedeflenmektedir.

Eylem Adımları:

- Pano sistemine geçildi. “Karar Veriyorum” isimli panoya ders içi materyaller asıldı.
- Konu ve etkinliğine göre sınıfça oylama yaparak uygulama adımları belirlenip bir sonraki oturuma kadar belirlenen uygulama adımlarına uygun çalışmalar gerçekleştirildi.
- Karar verme basamaklarını anlatan uyarı işaretleri sınıfta süreç boyunca sergilendi.

3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Eylem araştırması sorunun anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Süreç odaklı bir araştırma olan eylem araştırmasında çözümün uygulanarak sonuçların değerlendirilmesi yer alabilir. Bu yönüyle süreklilik gösteren bir araştırma olarak algılanabilir. Araştırma ve uygulama iç içedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 78). Eldeki çalışmada da araştırmacı uygulama sürecinde

öğretmen ile birlikte bulunmuş, modelde ve uygulamadaki yanlışlık veya eksiklikler belirlenip çözüm önerileri geliştirilmiştir.

“Bu araştırmalarda geçerlik; araştırmacının araştırma etiğine uygun davranarak yalnızca olanları objektif biçimde sunma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Eylem araştırmalarında güvenilirlik ise güven duyulabilecek ya da inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşanması anlamına gelmektedir”(Johnson, 2005: 21; akt. Tüzel, 2012, s. 142). “Eylem araştırmalarında geçerlik, çoklu görüş açıları sağlandığında gerçekleşir”(Köklü, 2001, s. 36).

Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliği sağlamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Uygulamaya başlamadan önce araştırma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve uygulayıcının öğretmen olduğu araştırmacının uygulama süresince sınıfta gözlemci olarak yer alacağı hakkında bilgi verilmiştir.
- Öğrencilerin ve öğretmenin gönüllü katılımına dikkat edilmiştir. Öğretmenin gönüllü olarak araştırmada yer alması öğrencilerin heyecanla uygulamalara katılmaları geçerlik ve güvenilirlik açısından olumlu gelişmeler olarak görülmektedir.
- Araştırmada “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ile nicel veriler; “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” ile de nitel veriler (“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, geçerlik güvenilirlik komitesi toplantı tutanakları, öğrenci ürünleri) toplanmıştır. Yani araştırma nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak yürütülmüştür. Ölçek ve model uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir.
- Veriler düzenli ve sistematik olarak toplanıp, kayıt altına alınmış ve nicel veriler ile nitel veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Uygulama süresince alan yazın taramalarına devam edilmiştir.

- Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi oluşturulmuş ve uygulama boyunca düzenli olarak komite ile toplantılar gerçekleştirilmiştir. Toplantılar tutanak altına alınarak; uygulama sürecinde yaşanan eksikler ve problemler belirlenmiştir. Belirlenen eksikler giderilmeye problemler ise çözülmeye çalışılmıştır.
- Uygulama süresince veriler toplanırken, toplanan verilerin analizi de yapılmıştır. Yani veri toplama ve uygulama birbirini tamamlar nitelikte gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın raporlama kısmında açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış olup, rapor katılımcı bilgileri gizli kalacak şekilde süreçte yer almayan bir araştırmacıya okutulmuştur. Okuyan araştırmacıdan çalışmanın geçerliği için anlaşılabilirlik boyutunda geri bildirim alınmıştır.

3.10. Araştırma Etiği

“Bir eylem araştırmasında kendi yaptıklarımızı incelediğimiz için objektif olmamız, kendimize aynada bakmamız ve yansıtma yapmamız zordur. Eylem araştırmalarında diğer araştırmalarda yerine getirilmesi gereken tüm etik ilkeler geçerlidir. Bu etik ilkeler; dürüstlük ve gizlilik” Uzuner (2005). Belirtilen ilkeleri aşağıda ayrıntılı inceleyelim.

“Dürüstlük: Tüm araştırmalarda olduğu gibi eylem araştırmalarında da aldatmaya yer yoktur. Kişisel inanç ve değerlerinizi kanıtlamak için verilerde uydurma yapmak, etik ve bilimsel değildir. Örneğin, araştırmanızda yeni uyarlanan bir okuma programının etkililiğini inceliyorsunuz. Siz kişisel olarak programı beğenseniz bile veriler programın test sonuçlarını artırmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularınızı kabul etmelisiniz.

Gizlilik: Katılanları strese, utanmadan ve istenmeyen şekilde isminin yayılmasından korur. Araştırmacının topladığı tüm verileri katılanların kendisine karşı kullanmasını engeller. İsim değiştirmenin gerektiği veya gerekmediği durumlar olabilir. Bir okulda araştırma yapan okulun öğretmenleri arkadaşlarının gizliliğini

korumalıdır. Tabi araştırma bulgularını öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme amacıyla dengelemeyi bilmeliyiz.”

Bu araştırmada etik ilkelere uygunluk açısından aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden, araştırma konusu ile ilgili uygulama izni alınmıştır.
- Araştırmada öntest-sontest olarak kullanılan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” “Tavşan Tali Alayla Başa Çıkıyor” isimli hikayeden uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması yapılmadan önce; hikaye yazarı, çevireni ve yayınevinden gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmada yer alan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış ve araştırmacı tarafından kendilerine kod isimler verilmiştir.
- Araştırmada uygulayıcı konumunda yer alan öğretmenin açık kimliği paylaşılmamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların ele alınışında araştırmanın amacında yer alan ve cevap aranan soruların sırası dikkate alınmıştır.

4.1. İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Bu bölümde “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Geçerlik ile İlgili Bulgular

Geçerlik, doğruluk ya da sonucun gerçekliğiyle ilgilidir ve aracın ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçme derecesi olarak ifadelendirilebilir (Wiersma, 2000; Christensen, 2004; akt. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Geliştirilen bir ölçeğin geçerlik çalışmasında kullanılan bazı istatistiksel teknikler bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik hesaplamaları için, kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Christensen (2004)'e göre, kapsam geçerliği, maddelerin ya da soruların hedef alanı ne dereceye kadar açıklayabildiğine ilişkin uzman görüşü olmakla birlikte; Cohen, Manion ve Morrison (2002)'a göre bu geçerlik türü belirlenen hedef alana göre ölçeğin içeriğindeki maddelerin farklı özellikleri ölçme ve konuyu yansıtmaya ilişkin uzman görüşü alınarak gerçekleştirilir. Kapsam geçerliğinde yanıtların ya da ölçümün modelinden çok ölçme aracının hedeflenen konu kapsamını temsil edebilirliği ele alınmaktadır (akt. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Bu bağlamda kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman grubu oluşturulmuştur. 12 kişiden oluşan uzman grubunun görüşlerini değerlendirmek amacıyla üç maddelik bir skala hazırlanmıştır. Skala şu şekildedir: (1) Madde gerekli, (2) Madde yararlı ama yetersiz, (3) Madde gereksiz şeklindedir (Yurdugül, 2005).

Uzman görüşleri doğrultusunda aşağıda belirtilen formül kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{KG}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerlik oranları göz önünde bulundurularak bazı maddeler atılmış, bazıları ise gelen uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir.

Bir sonraki adımda ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapı geçerliği, genel anlamda elde edilen sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan bazı teknikler mevcuttur. Bu tekniklerden biri faktör analizidir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi genel olarak birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenden (maddeden) az sayıda tanımlanabilen anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi belli aşamalarda gerçekleşen bir analiz tekniğidir. Bu aşamalar sırasıyla (Kalaycı, 2010):

- Veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi
 - Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütünün belirlenmesi
 - Barlett Testi (Barlett test of Sphericity) yapılması
- Faktörlerin elde edilmesi
 - Özdeğer (eigenvalues) istatistiğinin yapılması
 - Scree testinin yapılması
 - Toplam varyansın yüzdesinin hesaplanması
- Faktörlerin rotasyonu
- Faktörlerin isimlendirilmesi

Bu çalışmada kullanılan faktör analizi türü: Açımlayıcı faktör analizidir. Kullanılan istatistiksel işlemlerde SPSS 17.0 paket programı kullanılmış olup, ölçeğin faktör

analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla yukarıda belirtildiği üzere ilk olarak; KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett Testi uygulanmış ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,876 olarak bulunmuştur.

KMO testi, verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise veriler arasında mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir (Kan ve Akbaş, 2005; Çapri, 2006).

Field (2002)'a göre; faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin 0,50'den daha büyük değerleri kabul edilebilir görülmüştür. KMO değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.1'de görülmektedir (akt. Dede ve Yaman, 2008):

Bu araştırmada KMO değeri ,876 olarak bulunduğundan Tablo 4.1'e göre bu değer faktör analizi yapmak için çok iyidir yorumu yapılabilir.

Tablo 4.1

KMO değerleri ve anlamlılık düzeyleri

0,50-0,70 arası	orta düzey,
0,70- 0,80 arası	iyi,
0,80-0,90 arası	çok iyi
0,90 ve üzeri	Mükemmel

Barlett Sphericity testi ise, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri ve Kan, 2006). Araştırmada Barlett Testi değeri; 5,9433 olarak bulunmuştur. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko (2008)'ya göre; eğer Barlett Testinin p değeri 0,50 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. Eğer testin sonucu anlamlı değilse değişkenler faktör analizi yapmaya uygun değildir. Araştırmada, Barlett Testinin p değeri ,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO ve Barlett Testi değerleri ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Faktör analizi, birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulmuş yöntemlerden biridir (Özdamar, 2004). Yapılan istatistiksel analizde faktör analizine tabi tutulan her bir maddenin faktör yük değeri hesaplanmıştır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır ve maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Faktör yük değerinin, genellikle 0,45 ve daha yüksek olması maddenin seçimi için iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değeri 0,30'a kadar indirilebilir (akt. Büyüköztürk, 2010). Bu durumda örneklem büyüklüğü 584 için faktör yük değeri alt sınırı 0,30 olarak kabul edilebilir. Ancak yapılan analizde bu çalışma için faktör yük değeri alt sınırı 0,585 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.2'ye göre ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Faktörlere göre madde dağılımları Tablo 4.3'de, faktörlerin açıkladıkları ortak varyans oranları ve öz değerler ise Tablo 4.4'de görülmektedir.

Tablo 4.2

Faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler analizi) sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5
M.28	,709*	,200		,248	
M.32	,662*		,162	,317	
M.30	,636*	,145			,244
M.34	,613*		,269	,186	
M.26		,772*		,170	
M.23		,673*	,258	,254	
M.21	,133	,629*	,285		
M.22	,349	,585*	,124	,-223	
M.14	-,112		,700*		,242
M.18		,283	,640*		
M.16	,192	,235	,627*		
M.15	,166	,154	,613*	,254	,-277
M.6				,683*	
M.11	,241	,123		,669*	,198
M.9	,166			,661*	,207
M.3	,157		,163	,202	,760*
M.5		,152		,254	,701*

Tablo 4.3'e göre 4 maddenin Faktör-1'de, 4 maddenin Faktör-2'de, 4 maddenin Faktör-3'de, 3 maddenin Faktör-4'de, 2 maddenin ise Faktör-5'de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 9 maddenin olumlu, 8 maddenin ise olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

Faktörlere göre madde dağılımı

Faktörler	Maddeler
Faktör-1	M.28(-), M.32(-), M.30(+), M.34(-)
Faktör-2	M.26(-), M.23(+), M.21(+), M.22(+)
Faktör-3	M.14(+), M.18(+), M.16(+), M.15(+)
Faktör-4	M.6(-), M.11(-), M.9(-)
Faktör-5	M.3(-), M.5(+)

Tablo 4.4'e göre faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde örneklem grubundan elde edilen verilerin evrenin %55,177'sini açıkladığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin kullanılabilirliği açısından yeterli bir değerdir.

Tablo 4.4

Faktörlerin açıkladıkları ortak varyans oranları ve özdeğerler

Faktörler	Özdeğer	Açıkladığı Varyans %	Toplam Varyans %
Faktör-1	3,854	22,671	22,671
Faktör-2	2,095	12,323	34,994
Faktör-3	1,304	7,668	42,663
Faktör-4	1,110	6,528	49,191
Faktör-5	1,018	5,986	55,177*

4.1.2. Güvenirlik ile İlgili Bulgular

Güvenirlik, bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür ve güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada güvenilirliği hesaplamak için Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre, güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Çalışmada ölçeğin tümü için güvenilirlik Cronbach Alpha değeri 0,781 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizlerinin yanı sıra, ölçekte bulunan 5 alt faktörün de güvenilirliği hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alpha değerlerinin, ölçeğin tümünün Cronbach Alpha değerinden düşük olması ölçeğin bir bütün olarak uyumunu kanıtlamaktadır.

Tablo 4.5

Alt faktörler için güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa Katsayısı
Faktör-1	28, 32, 30, 34	,839
Faktör-2	26, 23, 21, 22	,821
Faktör-3	14, 18, 16, 15	,809
Faktör-4	6, 11, 9	,716
Faktör-5	3, 5	,721

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi “Faktör-1: Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama”, “Faktör-2: Bilgi Toplama”, “Faktör-3: Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”, “Faktör-4: Karar Verme” ve “Faktör-5: Kararı Uygulama ve Değerlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 4.6

Faktörlerin isimleri

Faktörler	İsimleri
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama
Faktör-2	Bilgi Toplama
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme
Faktör-4	Karar Verme
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme

4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarının incelenmesi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda eylem araştırması sürecinde:

- Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili mevcut durum nedir?
- Model uygulandığında öğrencilerde ne tür değişimler ve gelişmeler sağlanmıştır?
- Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar nasıl çözülmüştür?

4.2.1.Model Uygulanmadan Önce Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarına Yönelik Mevcut Durum Nedir?

Öğrencilerin karar verme beceri algılarına yönelik mevcut durumu belirlemek amacıyla “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı

Ölçeği” SPSS 17.0paket programı kullanılarak, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Ölçeğin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma; öntest analizinde ise frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününün yanı sıra alt faktörlerin de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Ölçek ile ilgili belirtilen analizler Tablo 4.7’de, öntest ile ilgili belirtilen analizler ise Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.7’ye göre, ilkokul öğrencilerinin (n=29)“İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” öntest puanlarının aritmetik ortalamasının 53,52 standart sapmasının 8,06 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri de ayrı ayrı incelendiğinde; “**Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama**” alt faktörü için aritmetik ortalamanın 12,38 standart sapmanın 2,48 olduğu, “**Bilgi Toplama**” alt faktörü için aritmetik ortalamanın 13,41 standart sapmanın 2,37 olduğu,“**Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme**” alt faktörü için aritmetik ortalamanın 12,86 standart sapmanın 2,57 olduğu, “**Karar Verme**” alt faktörü için aritmetik ortalamanın 8,52 standart sapmanın 2,84 olduğu, “**Kararı Uygulama ve Değerlendirme**” alt faktörü için ise aritmetik ortalamanın 6,34 standart sapmanın 1,04 olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puanın 68 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karar verme beceri algılarının ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.“**Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama**” alt faktöründen, alınabilecek maksimum puanın16 olduğu,“**Bilgi Toplama**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın16olduğu,“**Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın16 olduğu,“**Karar Verme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın12 olduğu ve“**Kararı Uygulama ve Değerlendirme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin her bir alt faktörden aldığı puanların da ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7

İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği öntest puanları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktör Numaraları	Alt Faktörler	Max	min		Ss
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	16	7	12,38	2,48
Faktör-2	Bilgi Toplama	16	9	13,41	2,37
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	16	8	12,86	2,57
Faktör-4	Karar Verme	12	3	8,52	2,84
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	8	5	6,34	1,04
TOPLAM		68	35	53,52	8,06

İçerik analizinde ise karar verme becerisinin alt basamakları olan; “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımla, Bilgi Toplama, Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme, Karar Verme ile Kararı Uygulama ve Değerlendirme” şeklinde beş basamakta oluşturulmuştur. Belirtilen temalar ve öğrencilerin her bir temaya ilişkin algıları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri basamaklara göre şu şekildedir: Öğrencilerden % 37,9 (n=11)’u “Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağını gerçekleştirirken, “Bilgi Toplama” basamağını gerçekleştiren öğrenci bulunmamaktadır. “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağını öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, “Karar Verme” basamağını öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağını ise öğrencilerin % 6,9 (n=2)’u gerçekleştirmiştir. Genel olarak bakıldığında karar verme sürecinin basamaklarına ilişkin öğrencilerin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na (önteste) göre karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri

Tema	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	Bilgi Toplama	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	Karar Verme	Kararı Uygulama ve Değerlendirme
Kod					
1	+	-	-	-	-
Ö-2	-	-	-	-	-
Ö-3	-	-	-	-	-
Ö-4	-	-	+	+	+
Ö-5	+	-	-	-	-
Ö-6	-	-	-	-	-
Ö-7	+	-	-	-	-
Ö-8	-	-	-	-	-
Ö-9	-	-	-	-	-
Ö-10	-	-	-	-	-
Ö-11	+	-	+	+	+
Ö-12	-	-	-	-	-
Ö-13	-	-	-	-	-
Ö-14	-	-	-	-	-
Ö-15	-	-	-	-	-
Ö-16	-	-	-	-	-
Ö-17	+	-	-	+	-
Ö-18	+	-	+	-	-
Ö-19	-	-	-	-	-
Ö-20	+	-	-	-	-
Ö-21	+	-	-	-	-
Ö-22	-	-	-	-	-
Ö-23	-	-	-	-	-
Ö-24	+	-	-	-	-
Ö-25	-	-	-	-	-
Ö-26	-	-	+	+	-
Ö-27	+	-	+	+	-
Ö-28	+	-	-	-	-
Ö-29	-	-	-	-	-
Ön Test (f)	11	0	5	5	2
Ön Test (%)	37,9	0	17,2	17,2	6,9

“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda yukarıda belirtilen basamaklarla ilgili yer alan sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; ilk basamak olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” da; “Ali’nin karşılaştığı problem nedir?” sorusu sorulmuştur. Metinde arkadaşı Taner’in Ali ile

alay etmesi probleminden bahsedilmiştir. Belirtilen problemi hissedip, farklı üzücü olaylarla karıştırmayıp sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler sınıfın % 37,9 (n=11)'u dur. Öğrencilerin çoğu belirtilen problemi hissedememiş, sınırlandıramamış ve doğru bir şekilde tanımlayamamıştır.

“Ali’nin karşılaştığı problem nedir?” sorusuna verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir.

“Öğretmeninin dikkatini çekmişti.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Üzüldü” (Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Bir gözünün bantla kapatılması ve gözlük takması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Gözü görmediği için.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Ali sınıfta sürekli ayağa kalkıyor. Ali’nin öğretmeni hemen Ali’nin ailesine haber vermiş. Ali’yi hemen doktora götürmüş.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda yer almaktadır.

“Taner onunla durumu yüzünden alay etti.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-5)

“Arkadaşının Ali ile alay etmesi”. (Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Taner’in Ali ile yarım gözü kapalı, Korsan Ali, diye alay etmesi.” gösterilebilir. (Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

İkinci basamak olan “Bilgi Toplama” ile ilgili; *“Ali’nin karşılaştığı problemi çözmek için bilmen gerekenler nelerdir?”* sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ilgili doğru cevap verilmemiş olup, yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Bana göre gözlük takması daha iyi olur.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Gözünün görmesi, bant ve gözlük takması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

“Onunda bazen rahatsızlanıp bu duruma gelmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Bu laflara alınmaması ve bir gün bu bantın çıkacağını bilmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Bana gülmeyin, herkese olabilir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-16)

“Arkadaşlarıyla bir süre konuşmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

“Televizyona ya da bilgisayara yakından bakmamak.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-25)

Üçüncü basamak olan “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” ile ilgili; “Bu problemi çözebilecek birden fazla çözüm seçeneği yazalım.”yönergesi verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden soru ile ilgili en az iki seçenek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme ise; iki veya daha fazla çözüm seçeneği yazanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan çözüm seçeneği sayıları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9’a göre; uygulama yapılan öğrencilerden 13’ü hiçbir çözüm seçeneği üretememiştir. Öğrencilerin 11’i bir, 3’ü iki, 2’si ise üç çözüm seçeneği üretmiştir.

Yönergede iki veya daha fazla çözüm seçeneği üretmek belirtildiğine göre, iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci sayısının tüm sınıfın % 17,2(n=5)’si olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayı düşük olarak değerlendirilebilir. İkişer çözüm seçeneği üreten öğrenciler; Ö-4, Ö-11 ve Ö-26 kodlu öğrenciler iken; 3’er çözüm seçeneği üreten öğrenciler ise; Ö-18 ve Ö-27 kodlu öğrencilerdir.

Tablo 4.9

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının kodlara göre dağılımı

Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı
Ö-1	0	Ö-8	1	Ö-15	1	Ö-22	0
Ö-2	0	Ö-9	0	Ö-16	1	Ö-23	0
Ö-3	0	Ö-10	1	Ö-17	0	Ö-24	0
Ö-4	2*	Ö-11	2*	Ö-18	3*	Ö-25	0
Ö-5	1	Ö-12	0	Ö-19	0	Ö-26	2*
Ö-6	0	Ö-13	1	Ö-20	0	Ö-27	3*
Ö-7	1	Ö-14	1	Ö-21	1	Ö-28	1
* ikiden fazla çözüm seçeneği üreten öğrenciler						Ö-29	1

Belirtilen yönergeye göre çözüm seçeneği üretemeyen öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Gözlüklerini sevmesi ve gözlüklerine alışması, güçlü olmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-17)

“Arkadaşlarının Ali ile dalga geçmemesi.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Bir daha televizyonu yakından izlememesi.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

“ Ali çok utanıyordu, arkadaşları onunla alay ediyordu.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-24)

Belirtilen yönergeye göre iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci cevaplarından örnekler ise şunlardır:

“Ali arkadaşlarını öğretmenine söylemeli.

Konuşarak halletmeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

“Taner Ali’den özür dilemeli.

Bir daha böyle bir şey yapmayacağına söz vermeli.”

Kendini Ali’nin yerine koymalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

Dördüncü basamak olan “Karar Verme” ile ilgili; “*Bulduğun çözüm seçeneklerinden sence hangisi Ali’nin problemini çözebilir?*” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler %17,2(n=5)’dir.

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Ali.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-12)

“Kibarca konuş arkadaşım, Ali’nin gözü kötü olduğu için”(Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Çocukların Ali’yle dalga geçtiği için Ali’ye çok kötü bir davranış yaptılar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Onun gözünün bantlı tarafı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

“Ali’nin üzüldüğü problemi bence çözer.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Ali de gözünü el ile tutması lazım.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşına sen de rahatsızlanıp bu hale gelebilirsin demeli. Çünkü her an her şey olabilir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Herkes ondan özür dilese.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-26)

“ Bir daha böyle bir şey yapmayacağına söz vermeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

Beşinci basamak olan “Kararı Uygulama” ile ilgili; “Ali seçtiğin çözüm seçeneğini uygulamak için neler yapmalı ?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler % 6,9 (n=2)’dur.

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Yakından televizyon izlememek”(Öğrenci Ürünleri, Ö-8)

“Onda öyle olacağını bilmeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Direk öğretmeninin yanına gitmeli ve durumu ona anlatmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Arkadaşı özür dilemeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

“Gözünü salık tutması lazım.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevabından örnek ise aşağıda belirtilmiştir:

“ Arkadaşını nazikçe yanına çağırmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

4.2.2. Model Uygulandığında Öğrencilerde Ne Tür Değişimler ve Gelişmeler Sağlanmıştır?

Model uygulandığında öğrencilerde gerçekleşen değişimleri ve gelişimleri belirleyebilmek için “Çevre Kirliliği”, “Ela’nın Problemi” ve “Trafik” konulu oturumlarda temalar ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.10’a göre; uygulama yapılan 29 kişilik sınıfta, ilgili etkinlikte öğrencilerin % 34,5 (n=10)’i “Problemi Doğru Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına sahipken; % 24,1 (n=7)’i “Bilgi Toplama”, % 37,9 (n=11)’u “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”, % 34,5 (n=10)’i “Karar Verme” ve % 41,4 (n=12)’ü ise “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamaklarına sahiptir.

Tablo 4.10

Çevre Kirliliği konulu oturumlarda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarına sahip olma durumları ile ilgili frekans ve yüzde değerleri

Faktör Numaraları	Karar Verme Basamakları	f	%
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	10	34,5
Faktör-2	Bilgi Toplama	7	24,1
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	11	37,9
Faktör-4	Karar Verme	10	34,5
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	12	41,4

Karar verme becerisinin basamaklarından ilki olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” ile ilgili; “Problem Çemberi?” isimli etkinlik gerçekleştirilmiş ve çevre kirliliği problemi öğrencilerin yakın çevresinden sınıflarından başlanarak öğrencilere sunulmuştur. Konu ile ilgili fotoğraflar gösterilmiş ve fotoğraflarda gördükleri hissettikleri problemi yazmaları istenmiştir. Belirtilen problemi hissedip, sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler % 34,5 (n=10)’dir. Öğrencilerin çoğu belirtilen problemi hissedememiş, sınırlandıramamış ve doğru bir şekilde tanımlayamamıştır.

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir:

“Herkesin canının istediğini yapması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Sınıfta koşulması, sınıfta kavga edilmesi” (Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Sınıfın kirli olması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-17)

“Tüm sınıflar pisti ve yerlere çöp atılmıştı.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

“Bilgi Toplama” basamağı ile ilgili “Bilgi Toplama Kartı” isimli etkinlik yardımıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin % 24,1 (n=7)’inin bilgi toplama basamağını kavradığı görülmüştür. Etkinlikte öğrencilere problem ile ilgili neler bildiği ve neleri merak edip öğrenmeye çalıştıkları sorulmuştur.

“Bilgi Toplama” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Bildiklerim bölümüne: *“Ağaçlara önem vermiyorlar, sınıfa önem vermiyorlar.”*

Merak ettiklerim bölümüne: *“O seste nasıl durabiliyorlar?”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

Bildiklerim bölümüne: *“Mesela bir çocuk hatasını kabul edip anlamalıdır.”*

Merak ettiklerim bölümüne: *“Çocuğun hatasını nasıl kabul eder?”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Bilgi Toplama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Bildiklerim bölümüne: *“Çocukların sınıfını temiz tutmadıkları ve sınıflarını korumadıklarını biliyorum.”*

Merak ettiklerim bölümüne: *“Çocuklar neden o sınıfı pisletip ondan sonra gelecek olan çocukları düşünmüyorlar?”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

Bildiklerim bölümüne: *“Sınıfı temiz tutmak”.*

Merak ettiklerim bölümüne: *“Neden sınıf kirliydi.”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-17)

Merak ettiklerim bölümüne: *“Nasıl temizlenir? Yapılması gerekenler neler?”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-16)

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağı ile ilgili “Seçenekler Piramiti” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin problemi çözmeye yönelik çözüm önerileri yazması istenmiştir. Öğrencilere istedikleri kadar çözüm önerisi yazma fırsatı verilip, ilgili etkinlik kağıdından birden fazla dağıtılarak boş kalan kağıtlar tekrar toplanmış böylece öğrenciler ne kadar istiyorlarsa o kadar çok çözüm seçeneği üretebilmişlerdir. Öğrencilerin % 37,9 (n=11)’u alternatif çözüm seçenekleri üretme basamağında problemi çözmeye yönelik iki veya daha fazla seçenek üretmiştir. Ö-1, Ö-2 ve Ö-4 problemi çözmeye yönelik üç çözüm seçeneği üretirken; Ö-5, Ö-7, Ö-11,

Ö-13, Ö-15, Ö-26, Ö-27, Ö-28 ise problemi çözmeye yönelik iki çözüm seçeneği üretmiştir.

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Sınıflardan bazıları kötüydü.

Sınıfları beğenmedim.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“O gördüğümüz sınıflarda tembel yaramaz öğrenciler ondaki eşyalara zarar vermemişler.

Yaptıkları şey çok kötü bir davranıştır.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenin bir kişiyi görevlendirip derste ayağa kalkıp yerlere çöp atan vb. şeyler yapanlara eksi koymasını söylemesi.

Öğretmenin gizlice bir yere gizli kamera koyup o programı telefonuna yükleyip telefondan izlemesi.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“Bence bir grup kurmalılar. Bu grup temizlik grubu olmalı.

Başka sınıflardan kendilerine örnek almalılar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Karar Verme” basamağı ile ilgili “Senin Kararın Ne Olurdu?” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin daha önce ürettikleri çözüm seçeneklerinden problemi en iyi çözebilecek olana karar vermeleri istenmiştir. Problemi en iyi çözebilecek çözüm seçeneğine karar veren öğrenciler sınıfın % 34,5 (n=10)’idir.

“Karar Verme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir:

“Bana göre diğer sınıflardan daha sessiz daha düzenliydi. Toplu olan yer daha temiz toplu düzenliydi. Mesela bir okulda yere ya da öğretmenin masasının yanlarına çöp atmamak ve orada dolaşmamaktır. Dolaşanlarda orda pislenir ve toz olur pis kokar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-8)

“ Ben olsaydım böyle bir sınıfta olmazdım. Çünkü bu sınıf çok kirli ve masaların altı çöp dolu ve yerler kirli. Aslında ben temiz bir sınıfta olmayı isterdim ama bulamadım.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Karar Verme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Güzelce uyarmak, bir daha yaparlarsa öğretmene şikayet etmek. Nedeni; uyarırsam belki bir daha yapmaz eğer yine yaparsa öğretmene şikayet edip öğretmenin ona kızması.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Bence temizlik kulübü kurmalılar. Çünkü; bu sayede temizliğin önemini biraz daha anlamış olurlar ve bunu sınıflarına yansıtmış olurlar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağı ile ilgili “Araştırmacı Yaka Kartım” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin daha önce verdikleri kararı uygulamak için neler yapabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin % 41,4 (n=12)’ü kararı uygulama ve değerlendirme basamağı ile ilgili etkinliğe doğru cevaplar vermişlerdir.

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Ben temiz bir sınıf isterim. Ders çalışan öğrenci isterim. Onlara ders çalıştırırım iyi öğrenci isterim. Sınıf çalışan sınıf isterim kötü sınıf istemem. Ben temiz sınıf isterim.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-19)

“Ben olsaydım arkadaşlarımla kavga etmezdim ama bazı arkadaşlarımız hep kavga ediyor o yüzden öğretmenler onlara hep kızıyor o yüzden derse bir türlü başlayamıyoruz. O yüzden öğretmen sinirleniyor.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Madde-1: Herkesi uyarmalıyım.

Madde-2: Yerlere vb. yerlere çöp atmamanızı söylemeliyiz.

Madde-3: Düzenli, bağırtıp çağırmadan uyarmalıyız.

Madde-4: Herkes bu kurallara uyması gerekir.

Madde-5: Temiz hayat sağlıklı bir yaşam demek.

Madde-6: Herkesi uyarmak bizim görevimiz.

Madde-7: Öğretmene saygılı olmamızı söylemek.

Madde-8: Saygılı olmak dünyaya.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

“1-Temizlik ile ilgili projeler yapılacaktır.

2-Sunanlar bulunacaktır.

3-Bunları başka sınıflara sunacaklar.

4-Ve işbaşı yapıp bunları daha çok ilerletecekler.

5-Temizliğin önemini araştırıp kendi sınıflarına sunacak ve anlatacaklar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

Tablo 4.11’de Akranlar konusunda “Ela’nın Problemi” isimli örnek olay okunmuş ve öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarına sahip olma düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 4.11’e göre; uygulama yapılan 29 kişilik sınıfta, ilgili etkinlikte öğrencilerin % 58,6 (n=17)’si “Problemi Doğru Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına sahipken; % 44,8 (n=13)’i “Bilgi Toplama”, % 55,2 (n=16)’si “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”, % 62,1 (n=18)’i “Karar Verme” ve % 55,2 (n=16)’si ise “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamaklarına sahiptir.

Tablo 4.11

Akranlar (Ela'nın Problemi) konulu oturumlarda karar verme becerisinin basamaklarına sahip olan öğrenciler ile ilgili frekans ve yüzde değerleri

Faktör Numaraları	Karar Verme Basamakları	f	%
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	17	58,6
Faktör-2	Bilgi Toplama	13	44,8
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	16	55,2
Faktör-4	Karar Verme	18	62,1
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	16	55,2

Karar verme becerisinin basamaklarından ilki olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” ile ilgili; “Problem Kartları” isimli etkinlik gerçekleştirilmiş ve “Ela'nın Problemi” isimli örnek olay görsellerle birlikte öğrencilere sunulmuştur. Anlaşılabilirliği arttırmak için sunum iki kez gerçekleştirilmiştir. Sonunda öğrencilerin hissettikleri ana problemi yazmaları istenmiştir. Belirtilen ana problemi hissedip, sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler % 58,6 (n=17)'dir.

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Arkadaşları onu hep itiyormuş.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Öğretmenin Ela'yı ne durumda olduğunu görmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ela arkadaşlarına her zaman saygı ve sevgi ile yaklaşıyormuş. Ama arkadaşları Ela'ya hiç saygı ile yaklaşmıyormuş.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Ela'nın arkadaşları yüzünden üzgün olması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

“Bilgi Toplama” basamağı ile ilgili “Bilgi Toplama Formu” isimli etkinlik yardımıyla veriler toplanmış ve öğrencilerin % 44,8 (n=13)'ünün bilgi toplama basamağını kavradığı görülmüştür. Etkinlikte öğrencilere problem ile ilgili neler bildiği ve neleri araştırdıkları sorulmuştur.

“Bilgi Toplama” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

Bildiklerim bölümüne: *“Ela’yı hep itmişler. Kantinde de itmişler.”*

Araştırdıklarım bölümüne: *“Öğretmenin Ela’yı takip ediyordu.”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

Bildiklerim bölümüne: *“Çocuklar Ela’ya vurulması.”*

Araştırdıklarım bölümüne: *“Merdivenlerden yavaş yavaş inilmesi.”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Bilgi Toplama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Bildiklerim bölümüne: *“Ela kurallara uyuyor ama arkadaşları uymuyor.”*

Araştırdıklarım bölümüne: *“Haksızlığa uğranmak.”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

Bildiklerim bölümüne: *“1- Kantinde sıraya girilmemesi.”*

2- Merdivende itişip kakışması.

3- Arkadaşları tarafından ittirilmesi.”

Araştırdıklarım bölümüne: *“Bu sorunlardan nasıl kurtulabilirim.”*(Öğrenci Ürünleri, Ö-25)

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağı ile ilgili “Karar Ağacı” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin problemi çözmeye yönelik çözüm önerileri yazması istenmiştir. Öğrencilere istedikleri kadar çözüm önerisi yazma fırsatı verilip, ilgili etkinlik kağıdından birden fazla dağıtılarak boş kalan kağıtlar tekrar toplanmış böylece öğrenciler ne kadar istiyorlarsa o kadar çok çözüm seçeneği üretebilmişlerdir. Öğrencilerin % 55,2 (n=16)’si alternatif çözüm seçenekleri üretme basamağında problemi çözmeye yönelik iki veya daha fazla seçenek üretmiştir. Ö-13, Ö-18, Ö-28 problemi çözmeye yönelik dört çözüm seçeneği üretmiş; Ö-20, Ö-24 ve Ö-25 problemi çözmeye yönelik üç çözüm seçeneği üretmiş; Ö-2, Ö-4, Ö-5, Ö-7, Ö-11, Ö-15, Ö-16, Ö-17, Ö-26, Ö-27 ise problemi çözmeye yönelik iki çözüm seçeneği üretmiştir.

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“Öğretmeni Ela’ya sormalıydı ama Ela’yı üzgün.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-6)

“Öğretmen Ela’yı görür ve Ela’yı konuşur, kantinden itiş kakış gidiş.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir:

“Arkadaşları da Ela’dan özür dilerlerse olabilir.

Herkes sınıf kurallarına uyarsa.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-16)

“Ela bence anne ve babasına bu durumu konuşmalılar.

Ela bence gidip arkadaşlarıyla konuşup bu durumu halletmeli.

Ela bence arkadaşlarının bu durumu onlara çektirmeli.

Ela bence o arkadaşlarını disipline vermeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Karar Verme” basamağı ile ilgili “O Halde Kararım” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin daha önce ürettikleri çözüm seçeneklerinden problemi en iyi çözebilecek olana karar vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin % 62,1 (n=18)’i ürettikleri çözüm seçeneklerine göre karar verebilmiştir.

“Karar Verme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Ela’ya saygısızlık yapılması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“ Ela’nın öğretmeni çok iyi yapmış.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Karar Verme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ela’nın bu durumu öğretmeniyle paylaşması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Ela’yı üzdükleri için özür dilemeliler.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-17)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağı ile ilgili “Uygulamalarım” ile “Değerlendirelim” isimli etkinlikler dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin daha önce verdikleri kararı uygulamak için neler yapabilecekleri ve kararlarını

değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin % 55,2 (n=16)'si kararı uygulama ve değerlendirme basamağı ile ilgili etkinliğe doğru cevap vermişlerdir.

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında uygulama boyutunda verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda görülmektedir:

“Ela’yı hem yere düşürdüler, sonra onunla dalga geçtiler ve onu yerden kaldırmadılar ben ona çok üzuldüm.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Ela’nın okula gelmemesi, arkadaşlarının dalga geçmesi.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında uygulama boyutunda verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

"1-Ela’nın ailesi ilk önce öğretmenle konuşmaları.

2-Öğretmenin tüm veliler ve öğrenciler ile bir toplantı yapmalı.

3-Bu öğrencilerin bu durumu anlamaları gerekir.

4-Öğrenciler Ela’dan özür dilemeleri gerekir.

5-Ve Ela’da onları affedip okula gelmesi gerekir.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Ben olsam önce anneme ya da olmasa babama söylerim. Ondan sonra babamı götürürüm. Babam bir daha kötü hata yapmayın der babam. O zaman arkadaşlarım benden özür diler. Sonra bir daha yapmayacaklarına söz verirler bende çok sevinirim. O zamanda bir daha bakla birisini düşürdüğünüzde sakın ha sakın kaçıp bir de gülmeyin derim. Ondan sonra tamam derler bende teşekkür ederim. Onlarda rica ederler.(Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Ela’dan özür dilemeliler.

Bir daha Ela’yı yere düşürüp gitmemeliler.,

Kendilerini Ela’nın yerine koymalılar ve Ela’nın yaşadığı duyguyu anlamlılar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-27)

“1-Ela’ dan özür dilemeliler.

2-Ela onları affetmeli.

3-Öğretmen Ela’yı düşürenlerle konuşmalı.

4-Öğretmen Ela’yı iten arkadaşları ve Ela’yı barıştırmalı.

5-Arkadaşları Ela’yla güzel güzel oynamalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında değerlendirme boyutunda “Bu kararı verdiğim için kendimi nasıl hissediyorum?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya genel olarak değerlendirme yapamayanlar boş bırakmıştır. Verilen yanlış öğrenci cevabından örnek aşağıdadır:

“Ben Ela’nın arkadaşı olsaydım Ela’yı yere düşürdüm.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-24)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında değerlendirme boyutunda verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu kararı verdiğim için kendimi çok iyi hissediyorum. Neden? Kendini açıklamak insanı çok rahatlatıldığını bildiğim için bu çıkı seçtim ve bu yüzden şuan kendimi müthiş hissediyorum.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-5)

“Çok mutlu hissediyorum.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Mutlu hissediyorum.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“Daha fazla kurallara uyacağım diye içimde bir ses var.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-16)

Tablo 4.12’de “Trafik” (Trafik Kaynaklı Sorunlar Teması) konulu video izlenmiş ve öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarına sahip olma düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 4.12’ye göre; uygulama yapılan 29 kişilik sınıfta, ilgili etkinlikte öğrencilerin % 86,2 (n=25)’si “Problemi Doğru Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına sahipken; % 65,5 (n=19)’i “Bilgi Toplama”, % 89,7 (n=26)’si

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”, % 79,3 (n=23)’ü “Karar Verme” ve % 82,8 (n=24)’i ise “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamaklarına sahiptir.

Tablo 4.12

Trafik konulu oturumlarda karar verme becerisinin basamaklarına sahip olan öğrenciler ile ilgili frekans ve yüzde değerleri

Faktör Numaraları	Karar Verme Basamakları	f	%
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	25	86,2
Faktör-2	Bilgi Toplama	19	65,5
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	26	89,7
Faktör-4	Karar Verme	23	79,3
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	24	82,8

Karar verme becerisinin basamaklarından ilki olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” ile ilgili; “Problem Zinciri” isimli etkinlik gerçekleştirilmiş ve “Trafik” konulu video izletilmiş, trafik kurallarına uymamak problemi nedeniyle meydana gelen kazalara değinilmiştir. Öğrencilerin gördükleri hissettikleri problemi yazmaları istenmiştir. Belirtilen problemi hissedip, sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler % 86,2 (n=25)’dir. Öğrencilerin çoğu belirtilen problemi hissetmiş, sınırlandırmış ve doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir.

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Herkesin canının istediğini yapması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Sınıfta koşulması, sınıfta kavga edilmesi” (Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler görülmektedir:

“Fotoğraflarda görünen kazaların nedeni trafik kurallarına uymamak.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-11)

“Trafik kurallarına uymamak.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-14)

“Bilgi Toplama” basamağı ile ilgili “Bilgi Bulutları” isimli etkinlik yardımıyla veriler toplanmış ve öğrencilerin % 65,5 (n=19)’i bilgi toplama basamağını kavradığı görülmüştür. Etkinlikte öğrencilere problem ile ilgili neler öğrendikleri sorulmuştur.

Bilgi Toplama basamağına verilen yanlış öğrenci cevabına örnek aşağıda verilmiştir:

“Kurallar olduğu sürece kaza olmaz.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-17)

“Bilgi Toplama” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler görülmektedir:

“Alkol kullanmamamı öğrendim. Trafik kurallarına uymayı öğrendim. Trafikteyken telefonla uğraşmamayı öğrendim.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

“Trafik kurallarını öğrendim. Trafik ışıklarını öğrendim gece açık giyisiler giymeyi öğrendim. Yolun sağından gitmeyi öğrendim.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağı ile ilgili “Dur Düşün Seçenek Üret” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin problemi çözmeye yönelik çözüm önerileri yazmaları söylenmiş ve istedikleri kadar çözüm önerisi yazma fırsatı verilip, ilgili etkinlik kağıdından birden fazla kullanabileceklerini ya da kağıdın alt bölümüne yeni maddeler ekleyebilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin % 89,7 (n=26)’si alternatif çözüm seçenekleri üretme basamağında problemi çözmeye yönelik iki veya daha fazla seçenek üretmiştir. Öğrenci kodları ve üretilen çözüm seçeneği sayısı incelendiğinde; Ö-2, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-8, Ö-11, Ö-15, Ö-17, Ö-18, Ö-19, Ö-23, Ö-25, Ö-26 ve Ö-28 problemi çözmeye yönelik yedi çözüm seçeneği üretirken; Ö-10, Ö-13, Ö-14, Ö-27 problemi çözmeye yönelik altı çözüm seçeneği üretmiştir. Ö-1, Ö-3, Ö-16, Ö-21 problemi çözmeye yönelik beş çözüm seçeneği üretirken; Ö-24 problemi çözmeye yönelik dört çözüm seçeneği üretmiştir. Ö-12 ve Ö-22 problemi çözmeye yönelik üç çözüm seçeneği üretirken; Ö-29 ise problemi çözmeye yönelik iki çözüm seçeneği üretmiştir. Ö-4, Ö-9 ve Ö-20 ise çözüm seçeneği üretememiş, alt problemleri sıralamıştır.

“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bence arabalarda kaza yapacağı an bir alet uyanmalı.

Arabaların tekerleri patladığı an araba otomatikmen durmalı.

Arabaların camları kırıldı mı, alttan yeni bir cam çıkmalı.

Arabalarda bir kamera olmalı yanlış şeride girdimi araba uçmalı.

Zincirleme kaza olacağı an araba başka şeride geçmeli.

Arabanın altında bir kol olmalı ve araba takla atacağı an durdurmalı.

Virajdan dönerken kaza yapacaksa durmalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“Herkes bir kere sürücü kursuna kaza yapan kişi iki kez gider.

Gizli kameralar takıp kuralları ihlal edenlere para cezası vermek.

Halk gibi görünen kişiler gizli polis olursa hemen ceza kesmek.

Robotlar yapıp suçluları yakalamak.

Trafik kurallarına uyma.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-16)

“Karar Verme” basamağı ile ilgili “Kararımı Veriyorum” isimli etkinlik dağıtılmıştır. Etkinlikte öğrencilerin daha önce ürettikleri çözüm seçeneklerinden problemi en iyi çözebilecek olana karar vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin % 79,3 (n=23)’ü ürettikleri çözüm seçeneklerine göre karar verebilmiştir.

“Karar Verme” basamağına verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Kamyon olmasaydı trafik çok kötü.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“İnsanların dikkatsiz sürmeleri nedeni kaza yapması.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

“Karar Verme” basamağına verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“Trafik kurallarına uymak ve insanlara zarar vermemek.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-6)

“Trafik kurallarına uymak uysak bütün sorunlar ortadan kalkar.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağı ile ilgili “Kararımı Veriyorum” etkinliğinde öğrencilerin kararı ile ilgili uygulamalarını yazabilecekleri bölüm yer almaktadır. Ayrıca “Kararı ve Uygulamaları Değerlendirelim” isimli etkinlik aracılığıyla da değerlendirme boyutu ile ilgili veri toplanmıştır. Öğrencilerin % 82,8

(n=24)'i kararı uygulama ve değerlendirme basamağı ile ilgili etkinliklere doğru cevaplar vermişlerdir.

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında uygulama boyutuna verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“1- Alkol kullanması.

2- Telefonla oynaması.

3-Uykulu olması.

4- Hızlı gitmesi.

5-Trafik kurallarına uymaması.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-20)

“1-Trafik kazaları olmazken iyi oldu.

2-Telefonu arabada eline almış.

3-Bugün kaza oldu.

4-Niye oldu.....mı kanadı.

5-Artık.....getirme.

6-Bu trafik kazaları çok kötü.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-19)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında uygulama boyutuna verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“1-Trafik kurallarına uymak.

2-Hız sınırını aşmamak.

3-Alkollü araç kullanmamak.

4-Makas atmamak.

5-Uykusuz araç kullanmamak.

6-Virajları hızlı dönmemek.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“1-Uykusuz olmaması.

2-Dikkatli olmalı.

3-Alkollü olmaması.

4-Kırmızı ışıkta geçmemeli.

5- Trafik kurallarına uymalı.

6-Kurallara uymalı.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-18)

“Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağında değerlendirme boyutuna verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“Verdiğim karar trafik kurallarına uyulması, kırmızı ışıkta geçilmemesi, trafikte alkol kullanılmaması, hız yapmaması, üst geçitten geçilmesi. Verdiğim karar doğrudur çünkü uygulanırsa kaza olmaz.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Verdiğim karar trafik kurallarına uyulması, kırmızı ışıkta durulması ve arabada alkol içmemeliyiz. Verdiğim karar doğrudur çünkü uygulanırsa trafik kazaları olmaz.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-12)

4.2.3. Modelin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?

- Problemin unutulması veya yanlış tespit edilince sürecin yanlış işlemesi.
- Öğrencilerin derste gözlemci konumundaki araştırmacı ile ilgilenmesi, ve sıkılarak sürece odaklanamama.
- Öğrencilerin etkinlik yaparken birbirleri ile iletişim kurmamaları ve derse katılmakta çekingen davranmaları.
- Öğrencilerin neye yönelik bilgi toplayacağını bilmemeleri.
- Uygulama oturumlarının art arda devam eden günlerde gerçekleşmemesi sonucu süreçten kopma veya unutmaların yaşanması.

4.2.4. Modelin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözölmüştür?

- Problemi ve diğler ihtiyaç duyulan bilgileri karar zarflarında biriktirip ihtiyaç duyuldukça bakma fırsatı verildi.
- Görsellere, videolara veya diğler ders içi materyallere daha dikkatli bakmaları istendi.
- Somut örnekler düşünmeleri istendi.
- Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “Araştırmacı Yaka Kartım” etkinliğı gibi onları aktif kılan etkinliklere ağırlık verildi.
- Verilen ödevlerin sınıfta paylaşılması ve sergilenmesi bu sayede sürece daha ilgiyle yaklaşma gerçekleştirildi.
- Öğrencilerin sıkılmamaları için sürecin her basamağında fikir değıştirme imkanı sunuldu.
- Karar verme sürecinde öğrenciler kararları ne olursa olsun eleştirilmedi, yerilmedi, cesaretlendirildi.
- Öğrencilerin birbirleriyle fikir alış verişinde bulunmaları sağlanmıştır.
- Bazı oturumlarda grup çalışmaları gerçekleştirildi.
- İstenildiğı taktirde fikir değışikliğı yapılarak uygulamaya dönük adımlar oluşturuldu.
- Belirlenen standart sorular ile öğrencilere yol gösterildi.
- Öğrencilere ödevler verildi ve etkinlikler vasıtasıyla araştırma yapıp bilgi toplamaları sağlandı.
- Pano sistemine geçildi. “Karar Veriyorum” isimli panoya ders içi materyaller asıldı.
- Konu ve etkinliğıne göre sınıfça oylama yaparak uygulama adımları belirlenip bir sonraki oturuma kadar belirlenen uygulama adımlarına uygun çalışmalar gerçekleştirildi.

- Karar verme basamaklarını anlatan uyarı işaretleri sınıfta süreç boyunca sergilendi.

4.3. Öğrencilerin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişiminin İncelenmesi ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin karar verme beceri algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında nasıl bir değişim sergilediğini belirlemek için öncelikle **“İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”** ve **“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”** sontest olarak uygulanıp; araştırma başında kullanılan öntest sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ölçek SPSS 17.0 paket programı kullanılarak, vaka analiz formu ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup t-testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin bütününün yanı sıra alt faktörlerin de ayrı ayrı analizleri yapılmıştır. Ölçek ile ilgili belirtilen analizler Tablo 4.13’de görülmektedir.

Tablo 4.13’e göre, öğrencilerin (n=29) **“İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”** sontest puanlarının aritmetik ortalamasının 58,94 standart sapmasının 10,34 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri de ayrı ayrı incelendiğinde; **“Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama”** alt faktörü için aritmetik ortalamanın 13,86 standart sapmanın 2,66 olduğu, **“Bilgi Toplama”** alt faktörü için aritmetik ortalamanın 13,94 standart sapmanın 2,59 olduğu, **“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”** alt faktörü için aritmetik ortalamanın 13,94 standart sapmanın 2,59 olduğu, **“Karar Verme”** alt faktörü için aritmetik ortalamanın 10,43 standart sapmanın 2,50 olduğu, **“Kararı Uygulama ve Değerlendirme”** alt faktörü için ise aritmetik ortalamanın 6,56 standart sapmanın 1,58 olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puanın 68 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karar verme beceri algısı sontest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. **“Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama”** alt faktöründen, alınabilecek maksimum puanın 16 olduğu, **“Bilgi Toplama”** alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 16 olduğu, **“Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme”** alt

faktöründen alınabilecek maksimum puanın 16 olduğu, “**Karar Verme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 12 olduğu ve “**Kararı Uygulama ve Değerlendirme**” alt faktöründen alınabilecek maksimum puanın 8 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin her bir alt faktörden aldığı puanların da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13

İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği sontest puanları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktör Numaraları	Alt Faktörler	Max	min		ss
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	16	7	13,86	2,66
Faktör-2	Bilgi Toplama	16	8	13,94	2,59
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	16	7	13,94	2,59
Faktör-4	Karar Verme	12	3	10,43	2,50
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	8	3	6,76	1,58
TOPLAM		68	35	58,94	10,34

İçerik analizinde ise; “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımla, Bilgi Toplama, Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme, Karar Verme ile Kararı Uygulama ve Değerlendirme” şeklinde oluşturulan beş temaya ilişkin öğrencilerin algıları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14’deyer alan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na (sonteste) göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri basamaklara göre şu şekildedir: Öğrencilerden% 72,4 (n=21)’ü “Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama” basamağını gerçekleştirirken, öğrencilerin% 58,6 (n=17)’sı “Bilgi Toplama” basamağını gerçekleştirmiştir. “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” basamağını öğrencilerin % 82,8 (n=24)’i, “Karar Verme” basamağını öğrencilerin % 75,9 (n=22)’u, “Kararı Uygulama ve Değerlendirme” basamağını ise öğrencilerin % 65,5 (n=19)’i gerçekleştirmiştir.

Tablo 4.14

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na (sontest) göre karar verme beceri algılarının frekans ve yüzde değerleri

Faktör Numaraları	Karar Verme Basamakları	f	%
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	21	72,4
Faktör-2	Bilgi Toplama	17	58,6
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	24	82,8
Faktör-4	Karar Verme	22	75,9
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme	19	65,5

“Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda yukarıda belirtilen basamaklarla ilgili yer alan sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; ilk basamak olan “Problemi Hissetme Sınırlandırma ve Tanımlama” ile ilgili; “Ali’nin karşılaştığı problem nedir?” sorusu sorulmuştur. Metinde Arkadaşı Taner’in Ali ile alay etmesi probleminden bahsedilmiştir. Belirtilen problemi hissedip, farklı üzücü olaylarla karıştırmayıp sınırlandıran ve doğru bir şekilde tanımlayan öğrenciler % 72,4 (n=21)’dir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu belirtilen problemi hissetmiş, sınırlandırmış ve doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir.

Ali’nin karşılaştığı problem nedir? sorusuna verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

“Kör olması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-9 ile Ö-10)

“Bir gözünün görmemesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşı Taner’in Ali ile alay etmesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-1)

“Taner’in Ali ile dalga geçmesi.” gösterilebilir. (Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

İkinci basamak olan “Bilgi Toplama” ile ilgili; “Ali’nin karşılaştığı problemi çözmek için bilmen gerekenler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya doğru cevaplar veren öğrenciler % 58,6 (n=17)’dir. Öğrencilerin yarısından çoğu bilgi toplama basamağı ile ilgili doğru cevap vermiş bu basamağı kazanmıştır denilebilir.

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“1-Ali ile neden alay ettikleri.(Öğrenci Ürünleri, Ö-13)

2- Ali’nin neler hissettiği ve düşündükleri”

“Ali gözüne taktığı bandaj onun sağlığı için takılmış.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-22)

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Nasıl konuşmayı bilmeli.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Bir kere daha uyarırdım dikkate almazlarsa öğretmenime söyler ve duruma müdahale etmesini isteriz.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-15)

“Ali’nin üzüldüğünü söylerim ve Taner’in alay ettiğini söylerim.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-21)

Üçüncü basamak olan “Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme” ile ilgili; “*Bu problemi çözebilecek birden fazla çözüm seçeneği yazalım.*” yönergesi verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden soru ile ilgili en az iki seçenek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme de iki veya daha fazla çözüm seçeneği yazanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan çözüm seçeneği sayıları Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.15’e göre; uygulama yapılan öğrencilerden % 44,8(n=13)’i iki,% 20,7 (n=6)’si üç, % 13,8 (n=4)’i dört ve % 3,4 (n=1)’ü yedi çözüm seçeneği üretmiştir.

Yönergede belirtilen iki veya daha fazla çözüm seçeneği üretmek olduğuna göre, iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci sayısının tüm sınıfın % 82,8 (n=24)’i olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Ö-1, Ö-2, Ö-6,Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-16, Ö-20, Ö-21, Ö-22, Ö-23, Ö-27 ve Ö-28 kodlu öğrenciler iki çözüm seçeneği üretmiş,Ö-3, Ö-8, Ö-12, Ö-17, Ö-25 ve Ö-26 kodlu öğrenciler üç çözüm seçeneği üretmiştir.Ö-4, Ö-7, Ö-11 ve Ö-29 kodlu öğrenciler dört çözüm seçeneği üretmiş ve Ö-5 kodlu öğrenci yedi çözüm seçeneği üretmiştir.

Tablo 4.15

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının kodlara göre dağılımı

Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı	Kod	Ürettiği Çözüm Seçeneği Sayısı
Ö-1	2	Ö-8	3	Ö-15	2	Ö-22	2
Ö-2	2	Ö-9	0	Ö-16	2	Ö-23	2
Ö-3	3	Ö-10	1	Ö-17	3	Ö-24	1
Ö-4	4	Ö-11	4	Ö-18	1	Ö-25	3
Ö-5	7	Ö-12	3	Ö-19	0	Ö-26	3
Ö-6	2	Ö-13	2	Ö-20	2	Ö-27	2
Ö-7	4	Ö-14	2	Ö-21	2	Ö-28	2
						Ö-29	4

Bu yönergeye göre çözüm seçeneği üretemeyen öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Ali akşam eve gider.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-9)

“Ali akşam eve akşam ağlayarak gelir, annesine durumu anlatır.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

Bu yönergeye göre iki veya daha fazla çözüm seçeneği üreten öğrenci cevaplarından örnekler ise şunlardır:

“Ali üzülmemesi için teselli etmesi.

Arkadaşlarıyla konuşması.

Öğretmeniyle konuşması.

Hiç arkadaşlarına aldırmaması.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-4)

“Öğretmene söylemek.

Ondan uzaklaşmak.

Konuşarak bunu hallederiz.”(Öğrenci Ürünleri, Ö-12)

Dördüncü basamak olan “Karar Verme” ile ilgili; *“Bulduğun çözüm seçeneklerinden sence hangisi Ali’nin problemini çözebilir?”* sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya

doğru cevap veren öğrenciler sınıfın % 75,9 (n=22)'udur. Bu basamağa da doğru cevap veren öğrencilerin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Annesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-9)

“Ali ’nin arkadaşı ona çok güzel davranıyor ve Ali eve üzülerek gidiyor.”

(Öğrenci Ürünleri, Ö-19)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşları Ali ’den özür dilemesi.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-28)

“Bence ailece Ali ’nin evine gidip çok pişman olduğunu ve bir daha yapmayacağını söylemesi gerekir.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-29)

Beşinci basamak olan “Kararı Uygulama” ile ilgili; “Ali seçtiğin çözüm seçeneğini uygulamak için neler yapmalı ?” sorusu sorulmuştur. Belirtilen soruya doğru cevap veren öğrenciler tüm sınıfın % 65,5 (n=19)'idir.

Bu soruya verilen yanlış öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Ali seçtiği çözüm yolunu uygulamalı.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-8)

“Öretmen olabilir.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-10)

Bu soruya verilen doğru öğrenci cevaplarından örnekler ise aşağıdadır:

“Ertesi gün Taner’in yanına gidip onunla konuşması.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-3)

“Onları görmezden gelmelidir.” (Öğrenci Ürünleri, Ö-7)

Öğrencilerin karar verme beceri algılarında meydana gelen değişimi daha net bir şekilde görmek için; “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nden elde edilen öntest ve sontest puanları, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”ndan elde edilen öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri ve son olarak da öntestte üretilen çözüm seçeneği sayıları ile sontestte üretilen çözüm seçeneği sayıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Belirtilen karşılaştırmalardan ölçek ile ilgili olan analiz Tablo 4.16’da, öntest ve sontest frekans ve yüzde ile ilgili

olan analiz Tablo 4.17de, üretilen çözüm seçeneği sayıları ile ilgili olan analiz ise Tablo 4.18’de sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.16’ya göre, ilkokul öğrencilerinin (n=29) karar verme beceri algıları öntest-sontest ortalama puanlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<,05$). Bu fark öğrencilerin sontest puanları lehinedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması 53,52 standart sapması 8,06; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 58,94 standart sapması 10,34 olarak hesaplanmıştır. Bu farkın nedeni olarak öğrencilere uygulanan “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” söylenebilir. Kısacası modelin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.16

İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği’nin öntest ve sontest puanlarına göre farklılaşma durumu için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
				t	Sd	P
Öntest	29	53,52	8,06	2,60	70,38	,011
Sontest	29	58,94	10,34			

Tablo 4. 17’ye göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda karar verme basamaklarının öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri karşılaştırmalı olarak görülmektedir. Buna göre; problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama basamağında öntestte öğrencilerin % 37,9 (n=11)’u, sontestte % 72,4 (n=21)’ü başarılıdır. Bilgi toplama basamağında öntestte öğrencilerin % 0,0 (n=0)’ı, son testte % 58,6 (n=17)’si; alternatif çözüm seçenekleri üretme basamağında öntestte öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, son testte % 82,8 (n=24)’i; karar verme basamağında öntestte öğrencilerin % 17,2 (n=5)’si, sontestte % 75,9 (n=22)’u ve son olarak kararı uygulama ve değerlendirme basamağında öntestte öğrencilerin % 6,9 (n=2)’u, sontestte % 65,5 (n=19)’i başarılıdır. Sonuç olarak, her bir basamağın sontest frekans ve yüzdeleri öntest frekans ve yüzdelerinden daha yüksektir. Bu durumda yapılan uygulama sonunda öğrencilerin karar verme beceri algılarında ilerleme olduğu ve bu ilerlemenin uygulanan modelden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.17

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”na göre karar verme beceri algılarının öntest ve sontest frekans ve yüzde değerleri

Karar Verme Basamakları	f	%	f	%
	Öntest		Sontest	
Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama	11	37,9	21	72,4
Bilgi Toplama	-	-	17	58,6
Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme	5	17,2	24	82,8
Karar Verme	5	17,2	22	75,9
Kararı Uygulama ve Değerlendirme	2	6,9	19	65,5

Tablo 4. 18’ e göre, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda, öntestte iki seçenek üreten öğrenciler % 10,3 (n=3), sontestte % 24,1 (n=7)’dir. Öntestte üç seçenek üreten öğrenciler % 6,9 (n=2), sontestte % 34,5 (n=10)’dir. Öntestte dört seçenek üreten öğrenci bulunmazken, sontestte % 20,7 (n=6)’dir. Öntestte yedi seçenek üreten öğrenci bulunmazken, sontestte % 3,4 (n=1)’dür. Model uygulanmadan önce öntestte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış (dört ve yedi seçenek üreten öğrenciler olmuştur) hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır. Buradan hareketle yine uygulanan modelin öğrencilerin karar verme beceri algılarında değişim meydana getirdiği söylenebilir.

Tablo 4. 18

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”nda öntest ve sonteste göre ürettikleri çözüm seçenekleri sayılarının frekans ve yüzde değerleri

Üretilen Çözüm Seçeneği Sayısı	f	%	f	%
	Öntest		Sontest	
2 Seçenek Üreten	3	10,3	7	24,1
3 Seçenek Üreten	2	6,9	10	34,5
4 Seçenek Üreten	-	-	6	20,7
7 Seçenek Üreten	-	-	1	3,4

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlardan yola çıkarak tartışma kısmı oluşturulmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak amaçlar kısmında sorulan sorulara daha genel anlamda verilebilecek cevaplar aşağıda özetlenmiştir.

5.1.1. “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ile İlgili Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin geliştirilmesi ile elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ölçek ile ilgili geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan geçerlik hesaplamaları sonucuna göre, “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” geçerli bir ölçektir. Geçerlik düzeyini hesaplamak için “kapsam geçerliği” ve “yapı geçerliği” analizleri yapılmıştır. Yapılan kapsam ve yapı geçerliği analiz sonuçlarına göre, ölçeğin kapsam ve yapı bakımından kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir.

“İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin güvenirlik düzeyinin hesaplanması ile ilgili olarak yapılan iç tutarlık katsayısı belirleme yöntemlerinde Cronbach Alfa katsayısına göre güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

5.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algıları ile İlgili Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan sorular ile ilgili sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- *Model uygulanmadan önce öğrencilerin karar verme beceri algıları ile ilgili sonuçları* belirleyebilmek için; “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar

Verme Beceri Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi karar verme beceri algılarının ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Yine uygulama öncesi öğrencilerin mevcut durumunu belirleyebilmek için kullanılan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu”ndan elde edilen bulgular doğrultusunda hesaplanan frekans ve yüzde değerlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi karar verme beceri algılarının **düşük** bulunmuştur.

- *Model uygulandığında öğrencilerde gözlemlenen değişimler ve gelişmeler ile ilgili sonuçları;* belirleyebilmek için öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit edilen konular (kirlilik, akranlar ve trafik) üç oturumda uygulanmıştır. Uygulamalarda gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular doğrultusunda hesaplanan frekans ve yüzde değerlerine göre öğrencilerin ölçekten aldığı puan ortalamaları karar verme beceri algılarının ortanın üzerinde olduğunu; öntest sonuçlarına göre ise oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Modelin uygulama sürecinde her oturumda öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği görülmüştür.
- *Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili sonuçları;* uygulama sürecinde uygulayıcı ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler neticesinde tutulan günlüklere göre belirleyerek, gerçekleştirilen içerik analizine göre modelin uygulama sürecinde;
 - Problemin unutulması veya yanlış tespit edilince sürecin yanlış işlemesi.
 - Öğrencilerin derste gözlemci konumundaki araştırmacı ile ilgilenmesi, ve sıkılarak sürece odaklanamama.
 - Öğrencilerin etkinlik yaparken birbirleri ile iletişim kurmamaları ve derse katılmakta çekingen davranmaları.
 - Öğrencilerin neye yönelik bilgi toplayacağını bilmemeleri.

- Uygulama oturumlarının art arda devam eden günlerde gerçekleşmemesi sonucu süreçten kopma veya unutmaların yaşanması sorunları ile karşılaşmıştır.
- *Modelin işleyişinde karşılaşılan sorunlara yönelik bulunan çözümler ile ilgili sonuçlar;* uygulayıcı ile araştırmacı arasında gerçekleştirilen toplantılarda alınan kararlar ve geçerlik güvenirlik komitesi toplantılarında alınan kararlara göre belirlenmiştir. Sorunlara bulunan ve uygulanan çözüm önerileri;
 - Problemi ve diğer ihtiyaç duyulan bilgileri karar zarflarında biriktirip ihtiyaç duyuldukça bakma fırsatı verildi.
 - Görsellere, videolara veya diğer ders içi materyallere daha dikkatli bakmaları istendi.
 - Somut örnekler düşünmeleri istendi.
 - Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için “Araştırmacı Yaka Kartım” etkinliği gibi onları aktif kılan etkinliklere ağırlık verildi.
 - Verilen ödevlerin sınıfta paylaşılması ve sergilenmesi bu sayede sürece daha ilgiyle yaklaşma gerçekleştirildi.
 - Öğrencilerin sıkılmamaları için sürecin her basamağında fikir değiştirme imkanı sunuldu.
 - Karar verme sürecinde öğrenciler kararları ne olursa olsun eleştirilmedi, yerilmedi, cesaretlendirildi.
 - Öğrencilerin birbirleriyle fikir alış verişinde bulunmaları sağlanmıştır.
 - Bazı oturumlarda grup çalışmaları gerçekleştirildi.
 - İstenildiği takdirde fikir değişikliği yapılarak uygulamaya dönük adımlar oluşturuldu.
 - Belirlenen standart sorular ile öğrencilere yol gösterildi.
 - Öğrencilere ödevler verildi ve etkinlikler vasıtasıyla araştırma yapıp bilgi toplamaları sağlandı.

- Pano sistemine geçildi. “Karar Veriyorum” isimli panoya ders içi materyaller asıldı.
- Konu ve etkinliğine göre sınıfça oylama yaparak uygulama adımları belirlenip bir sonraki oturuma kadar belirlenen uygulama adımlarına uygun çalışmalar gerçekleştirildi.
- Karar verme basamaklarını anlatan uyarı işaretleri sınıfta süreç boyunca sergilendi.

5.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının Araştırma Öncesinde ve Sonrasında Değişimi ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin karar verme beceri algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında değişimi ile ilgili sonuçları belirleyebilmek için “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” ve “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin karar verme beceri algıları ölçekten elde edilen öntest-sontest ortalama puanlarına göre karşılaştırıldığında; sontest puanları lehine ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Vaka analiz formunda ise; karar verme basamaklarının öntest ve sontest frekans ile yüzdeleri karşılaştırıldığında yine ölçekten elde edilen bulguyu desteklediği ve her bir basamağın sontest frekans ve yüzdelerinin öntest frekans ve yüzdelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca model uygulanmadan önce öntestte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış (iki ve üç seçeneğin yanı sıra dört ve yedi seçenek üreten öğrenciler olmuştur) hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilgili yorumlar yer almaktadır.

- 1) Yapılan geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarına göre “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

İlkokul programında (Meb, 2016) yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen dokuz temel beceri bulunmaktadır. Bu beceriler; araştırma, iletişim, **karar verme**, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, girişimcilik, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme (MEB, 2006:4)’dir. Belirtilen becerilere öğrencilerin ne ölçüde sahip olduğunun ölçülmesi, programın hedeflerine ulaşma düzeyini ve uygulanan etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi için önemli görülmektedir. Bu noktada; alan yazın incelendiğinde karar verme becerisi ile ilgili lise ile üniversite öğrencileri ve yetişkinlere yönelik ölçeklerin geliştirildiği; ayrıca konu olarak meslek seçimi ve kariyer, karar stratejisi ve stilleri, kararsızlık ve karar verememe gibi konularda ölçeklere rastlanmış, ancak ilkokul öğrencileri için bu becerinin ne ölçüde kazanıldığını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılmak üzere ölçek geliştirme çalışması yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarına göre “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle geliştirilen ölçme aracının alandaki ihtiyacı karşılamak için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

- 2) Model uygulanmadan önce öğrencilerden nitel ve nicel veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olan “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin karar verme beceri algılarının yüksek olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde nitel veri toplama aracı olan “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” uygulanarak öğrencilerin karar verme beceri algılarının düşük olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için hazırlanan ve uygulanan modelin alana katkı sağlayacağını göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini veya algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda bu yaş düzeyi için lme aracı yoktur. Bu nedenle doğrudan konu ile ilgili bir çalışma bulunamamış ancak yapılan diğer araştırmalar incelenerek karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalara aşağıda değinilmiştir.

Tok (2010) “Okul ncesi 1. Sınıf ğretmen Adaylarının Düşünme İhtiyaçları ve Düşünme İhtiyacına Yönelik Görüşleri (Pamukkale niversitesi rneği)” isimli çalışmasında ğretmen adaylarının problem çözme ve karar vermede kullandıkları yolların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Gelen (2002)’de “Sınıf ğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında yaptığı gözlemler sonunda; öğretmenlerin karar verme becerisini kazandırmada tamamen yetersiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin ve geleceğin ğretmeni olan ğretmen adaylarının karar verme becerisini kazandırma konusunda yetersiz olmalarının öğrencilerin karar verme becerilerini etkileyeceği ve öğrencilerin de bu beceride yetersiz olduğunu dşndrebilir.

Çelikkaya (2011), “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında programda yer alan becerilerden biri olan karar verme becerisi ile ilgili; sosyal bilgiler dersinin karar verme becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşünde olduğunu belirlemiştir. Alanda yapılan benzer çalışmalardan biri olan zdemir (2006)’in “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin ğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında sosyal bilgiler ğretmenlerinin görüşlerini incelemiş ve sosyal bilgiler dersinin sorun çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin karar verme becerisini kazandırmada tam anlamıyla yeterli bulunmadığı ve öğrencilerin karar

verme becerilerini geliştirme de de yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçların eldeki çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

3) Model uygulandığında her oturumda öğrencilerin karar verme beceri eğilimlerinin geliştiği görülmüştür.

Model uygulanırken her oturumda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarını daha iyi kavradıkları ve becerinin daha fazla geliştiği görülmüştür. Becerinin uygulanan etkinliklerle geliştirilebilir bir beceri olması karar verme eğitiminin üzerinde durulmasının önemini düşündürmektedir. Alanda ilkökull öğrencilerine uygulanan karar verme becerisi konulu program, model veya etkinliklerle yürütülen çalışmaya rastlanmamıştır.

Ergenlik döneminden önceki evre olan orta çocukluk (6-12 yaş) evresi çocuğun bilişsel becerilerle tanışması için önemlidir. Bu dönemde kişilerin vicdan, ahlak ve değer sistemi geliştirdiği, çevrelerinde olup bitenlerle ilgili fikir beyan etmeye hatta siyasi tercihler oluşturmaya başladıkları belirtilmektedir (Bacanlı, 2006). Buradan hareketle yaş olarak belirtilen dönemin sonlarına denk gelen ilkökull dördüncü sınıfta öğrencilerin karar verme becerisini kazanmaları daha da önem arz etmektedir denilebilir. Çünkü yukarıda belirtildiği üzere orta çocukluktan sonraki ergenlik döneminde sınırlı deneyim yaşayan gençlerin karar verme becerilerini kazanmaları ya da geliştirmelerinin zorlaştığı düşünülebilir. Buradan hareketle ilkökull dördüncü sınıfın, karar verme becerisinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu ve eldeki çalışmanın bulgularından biri olan öğrencilere gerekli uygulamalar yaparak bu becerinin geliştirilebileceği fikrine uygun eğitim düzenlenmesi vurgulanabilir. Ayrıca Denise (1989), ilköğretim ikinci, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile karar verme konusunda bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin karar stratejilerinin karar durumlarına bağlı olarak nasıl bir değişim geçirdiğini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre ikinci sınıf öğrencileri karar stratejilerini etkili kullanamamakta ancak beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri mantıklı karar stratejilerini kullanabilmektedir (akt. Öncül, 2013). Buradan hareketle yine dördüncü sınıfın bu becerinin gelişimi için önemli bir yaş düzeyini içerdiği, daha alt sınıflarda

yaş olarak küçük öğrencilerin karar verme becerisini kazanmaları açısından problem yaşayabileceği söylenebilir.

Model uygulanırken öğrencilerin; problemin unuttuğu veya problemi yanlış tespit edince sürecin yanlış işlediği, öğrencilerin derste gözlemci konumundaki araştırmacı ile ilgilendiği ve sıkılarak sürece odaklanamadığı, öğrencilerin etkinlik yaparken birbirleri ile iletişim kurmadığı ve derse katılmakta çekingen davrandığı, öğrencilerin neye yönelik bilgi toplayacağını bilmediği, uygulama oturumlarının art arda devam eden günlerde gerçekleşmemesi sonucu süreçten kopma veya unutmaların yaşandığı görülmüştür.

Öncül (2013), “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmada öğretmen görüşlerine göre dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin durumlarını incelemiştir. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin çoğu; öğrencilerin karar verirken ilk anda hoşlarına giden seçeneğe yönelme eğiliminde olduğunu, sorunu anlama konusunda problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin problem durumlarında bilgi toplamak yerine acele karar vermeyi tercih ettiklerini görüş olarak bildirmişlerdir (Öğrenciler problem durumlarında bilgi toplamak yerine acele karar vermeyi tercih etmektedir” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin %52,6’sı “katılıyorum”, %20,5’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir). Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, karar durumuyla ilgili bilgi toplama sürecinde daha az zorlandıkları görüşünde oldukları bulgusuna ulaşılmış ve öğrencilerin hangi kararların önemli hangi kararların önemsiz olduğunu fark edebildikleri görüşünde olan öğretmenler ise yarıdan azdır. Tüm bunlar eldeki çalışmanın uygulama sürecinde belirlenen problemlerini destekler niteliktedir.

- 4) Öğrencilerin karar verme beceri algıları araştırma sonrasında; öncesine oranla daha yüksektir ve üretilen seçenek sayısı artmış, ayrıca seçenek üreten öğrenci sayısı da artmıştır.

Öncül (2013)'ün yukarıda da bahsedilen sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yarıya yakını (% 38,1) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin verdikleri önemli kararlarda bütün süreç basamaklarını eksiksiz takip ettiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğretmenlerin neredeyse tamamı, eğitimin karar verme becerisini geliştiren bir etken olduğu şeklinde görüş belirtmiştir (Öğretmenlere; “Eğitim karar verme becerisini geliştiren bir etkidir” sorusu yöneltilmiş ve %49,7’si “kesinlikle katılıyorum”, %43,3’ü “katılıyorum” yanıtı vermiştir). Öncül’ün araştırma bulgusu eldeki çalışmanın karar verme becerisinin verilen eğitimle araştırma sonrasında geliştiği bulgusunu desteklemektedir denilebilir. Ayrıca Craycraft (1988), karar verme becerisinin öğretilbileceğini, kişinin karar verme yaşantıları geçirerek eğitilebileceğini belirtmiştir. Karar verme becerisi öğretilirken; seçenekleri araştırmak ve açığa kavuşturmak, seçeneklerin uygulanabilirliğini değerlendirip, karar vermek, kararı uygulayıp sorumluluğu alarak sonuçları değerlendirmek gibi aşamalara dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir (akt. Ersever, 1996). Güneş (2012)’de her derste düşünme becerisini geliştiren etkinliklere yer verilmesi gerektiğinden bahsetmiş ve bu sayede okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedeki düşünen öğrenciler yetiştirilebileceğini vurgulamıştır. Alan yazında konu ile ilgili çalışmaların azlığı nedeniyle bu bölümde sınırlı sayıda araştırma ile tartışma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim ortamları öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik daha çok uygulamaya dönük olabilir.
- Uygulama sırasında ihtiyaç duyulması halinde “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”nin geliştirme bölümünün oturum sayısı arttırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği” kullanılarak farklı ve daha geniş örneklem türlerinde araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin karar verme becerilerini etkileyeceği düşünülen değişkenler kullanılarak araştırmalar tasarlanabilir.
- Karar verme becerisinin kazanımı ve gelişimi zaman isteyen bir beceri olduğu için gelişimin etkin gözlenebilmesi amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Karar verme becerisinin diğer düşünme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir.

5.3.3. MEB’e Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi için MEB geliştirilen “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli”ne ilköğretim programında yer verebilir.
- YÖK ile MEB arasında işbirliği oluşturularak öğretmen eğitimlerinde düşünme becerileri konusuna ağırlık verilebilir.
- Düşünme becerileri-karar verme konularında bilimsel çalışmalar yapmış kişiler vasıtasıyla eğitici eğitimleri planlanmalı ve görevdeki öğretmenlere gerekli eğitimler verilebilir.
- Geliştirilen “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” dikkate alınarak MEB tarafından öğretmenlere modelin uygulanması ve öğretimi ile ilgili eğitimler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aho, E., Haverinena, H.L., Juusob, H., Laukkac, S.J. and Sutinena, A. (2010). Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 395–402.

Akaytay, A. (2004). *Karar verme sürecinde maliyet verilerinin rolü: ABC Makine ve*

Ticaret Sanayi A.Ş. uygulaması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Altay, Ü. (2011). *Yöneticilerin duygusal zekâlarının karar verme stillerine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Bacanlı, H.(2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bağırkan, Ş. (1983). *Karar verme*. İstanbul: Der Yayınları.

Baysal, Z.N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: a sample of a third grade social sciences lesson. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84.

Baysal, Z. N., Arkan, K. ve Bağcı, M. S. (2011). Sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşleri [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 10(2), 539-549.

Bazerman, M. H. (1994). *Judgment in managerial decision making*. New York: John Wiley& Sons Inc.

Byrd, J., Moore, L. T. (1982). *Decision models for management*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.

Budak, S.(2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cemalcılar, İ., Bayar, D., Aşkun, İ. ve Özalp, Ş. (1979). *İşletmecilik bilgisi*. Ankara:Eskişehir İİBA Yayınları.
- Ceresnik, M. (2012). Decision-making and cognitive structuring of students atuniversity.*Procedia - Social and Behavioral Sciences* 55, 196–205.
- Churchman, C. W. (1961). *Prediction and optimal decision (philosophical issues of a science of values)*. USA: Prentice-Hall,Inc.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.

Çolakkadıoğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitim grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Dawson, R. (1995). *Güvenli karar alma rehberi-kararlarımızda en doğruyu bulma yolları* (Çev. E. Kütevin ve Z. Kütevin). Ankara: İnkılap Kitabevi.

De Bono, E. (1978). *Teaching thinking*. Austrlia: Penguin Books.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37.

DeLorenzo, D. R. (2000). The relationship of cooperative education exposure to career decision-making self efficacy and career locus of control. *Journal of Cooperative Education*, 35, 10-25.

Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (2000). *İşletme yönetimine giriş*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Ercan, G. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*.İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Ersever, Ö.H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.

Fidan, N., Erden, M. (?). *Eğitime giriş*. İstanbul mu: Alkım Yayınları.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.

Glickman, R. (2004). *Optimal düşünce*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Gökçen, H. , Özkil, A., Yardımoğlu, H. ve Peker, D. (2010). Kamuda karar destek sistemlerinin kullanımı ve bir model önerisi (Nihai Rapor). Antalya: Türkiye Bilişim Derneği Kamu Bilgi İşlem Merkezleri Yöneticileri Birliği 12. Kamu Bilişim Platformu.

Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 106-121.

Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), <http://www.tojet.net/articles/222.htm> adresinden 01/03/2017 tarihinde edinilmiştir.

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5.sınıf türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63.

Gürüz, D. ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 32, 127-146.

Hansson, S. O. (2005). Decision theory - a brief introduction. <http://home.abe.kth.se/~soh/decisiontheory.pdf> adresinden 08/06/2017 tarihinde edinilmiştir.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kardam. A. (2001). *Harward business review dergisinden seçmeler: karar alma*. İstanbul: MESS Yayınları.

Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1), 35-43.

Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kurban, C. (2015). *Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Lehrer, J. (2013). *Karar anı: beynimiz karar vermemizi nasıl sağlıyor*. (Çev. F. B. Aydar). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Luecke, R. (2008). *Karar almak beş adımda daha iyi sonuçlar alın*. (Çev. A. Özer). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ma, J. (2010). Chinese efl learners' decision-making While evaluating peers' texts. *International Journal of English Studies (ijes)*, 10(2), 99-120.

Mann, D. (1976). *Policy decision-making in education: an introduction to calculation and control*. New York: Teachers College Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim programları. Kıröğlu, K. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Moore, P. G., Thomas, H., Bunn, D. W., Hampton, J. M. (1976). *Case studies in decision analysis*. Middlesex:Penguin Books.

Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. [http://yayim.meb.gov.tr / dergiler/151/omeroglu_turla.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/omeroglu_turla.htm) adresinden 20/09/2017 tarihinde edinilmiştir.

Öncül, B. (2013) *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Özcan-Candangil, S. ve Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71-88.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdaşlı, K., Özkara, B. (2010). Girişimcilerimizin iş fikri bulma yöntemleri ve iş fikri bulma yöntemlerinin karar verme tarzları ile ilişkisi: Isparta-burdur girişimcileri üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 12 (2), 119-142.

Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Öztabak, M. Ü. (2013). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecinin etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.

Sarı, E. (2010). Çok alanlı kararlılık ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(1), 101-114.

Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,25(116), 23-26.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Tamosaitiene, J. and Zavadskas, K. (2013). The Multi-Stage Decision Making System for Complicated Problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 215–219.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tetik, T. A. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tok, E. (2010). Okul öncesi 1. sınıf öğretmen adaylarının düşünme ihtiyaçları ve düşünme ihtiyacına yönelik görüşleri (pamukkale üniversitesi örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 45-62.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Tuncer, M. A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul ili maltepe ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimde örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları*(Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2004). Eğitimin psikolojik temelleri. C. Celep (Ed.), Meslek olarak öğretmenlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, A.S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

EK:1

I. TEMA (4 DERS SAATİ) KİRLİLİK KAYNAKLI SORUNLAR

OTURUM SAYISI: 1. TEMA

OTURUMDAKİ PROBLEM KONUSU: KİRLİLİK KAYNAKLI SORUNLAR

OTURUMUN TOPLAM SÜRESİ: 4 DERS SAATİ

KATILIMCI GRUP: 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNDEN BİR ŞUBE (TOPLAM 29 ÖĞRENCİ)

TARİH:/...../2017

**OTURUMDA UYGULANAN
KARAR VERME BASAMAKLARI**

1. BASAMAK: PROBLEMİ HİSSETME,
SINIRLANDIRMA VE TANIMLAMA

2. BASAMAK: BİLGİ TOPLAMA

3. BASAMAK: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİ ÜRETME

4. BASAMAK: KARAR VERME

5. BASAMAK: KARARI UYGULAMA VE
DEĞERLENDİRME

OTURUMDA YER ALAN DERSLER VE İLGİLİ KARAR VERME BASAMAĞI

- | | |
|-----------------|---|
| 1. DERS: | PROBLEMİ HİSSETME, SINIRLANDIRMA VE TANIMLAMA + BİLGİ TOPLAMA BASAMAKLARI |
| 2. DERS: | ÇÖZÜM SEÇENEKLERİ ÜRETME BASAMAĞI |
| 3. DERS: | KARAR VERME + KARARI UYGULAMA BASAMAKLARI |
| 4. DERS: | KARARI DEĞERLENDİRME BASAMAĞI |

1. DERS

İlgili Karar Verme Basamağı: Problemi Hissetme, Sınırlandırma Ve Tanımlama + Bilgi Toplama Basamakları

Dersin Süresi: 40 Dakika

Kullanılan Etkinlikler: Problem Çemberi ve Bilgi Toplama Kartı

İÇERİK

- Öğrencilere KİRLİLİK konulu (Kirli sınıflar ve kirli okullardan örnek) fotoğraflar gösterilir.

- Daha sonra (Ek-**Problem Çemberi**) öğrencilere dağıtılarak, sarmalın ortasına fotoğraflarda gördükleri problemi yazmaları istenir. Sarmalda belirtildiği üzere problemin yol açabileceği; kişisel, toplumsal, çevresel sorunları düşünüp ilgili bölümlere yazmaları istenir.

Aşağıda yer alan sorular öğrencilere yöneltilir:

1. Sınıfınızı düşünürseniz, temizliği hakkında ne söylersiniz?
2. Sınıfınızı kirli hissediyor musunuz?
3. Sınıfta kirliliğe neler sebep oluyor?
4. Sınıfın kirlenmesinde öğrencilerin de payı var mı? Örneklerle açıklayın (soruların cevaplarını tartışalım)

- BİLGİ KÖŞESİ/KARAR KÖŞESİ: (Ek- **Bilgi Toplama Kartı** öğrencilere dağıtılır.)

- ÖDEV: Konu ile ilgili araştırma yapıp, bulunan haberleri, fotoğrafları, bilgileri, görselleri sınıfa getirmeleri istenir.
Hatta sınıfta öğrencilerin belirlediği kirlilik unsurlarını fotoğraflamaları istenebilir (Konu ile ilgili öğretmenden yardım alınabilir.)

2. DERS

İlgili Karar Verme Basamağı: Çözüm Seçenekleri Üretme

Dersin Süresi: 40 Dakika

Kullanılan Etkinlikler: Seçenekler Piramidi,Seçeneklerin Olumlu Ve Olumsuz Yönleri

İÇERİK

- **KARAR KÖŞESİ:** Ödevde toplanan bilgilerden uygun olanları post-it'lere yazalım ve haberleri, fotoğrafları...vs köşemize yapıştıralım. Bunun yanı sıra öğrencilerin konu ile ilgili getirdiği yazılı ve görsel materyalleri sınıfta köşemizde oturum sonuna kadar sergileyelim.
- Problemi çözebilmek için; “ bu problemi nasıl çözebilirim?” sorusunu düşünmeleri istenir. Öğrencilere 5 dakika süre verilir. Bu sürede öğrenciler, küçük grup tartışması yapabilirler.
- Öğrencilere minik bilim insanları oldukları söylenir ve tıpkı bilim insanları gibi kirliliğe çözüm önerileri getirmeleri istenir. (Ek **Seçenekler Piramidi**) dağıtılır ve etkinliği yapmaları istenir.
- Belirlenen çözüm önerileri listesinde yer alan her bir seçenek ayrı ayrı incelenerek, değerlendirilir. Bunun için (Ek- **Seçeneklerin Olumlu Ve Olumsuz Yönleri**) dağıtılır ve etkinliği yapmaları istenir.

3. DERS

İlgili Karar Verme Basamağı: Karar Verme ve Kararı Uygulama

Dersin Süresi: 40 Dakika

Kullanılan Etkinlikler: Senin Kararın Ne Olurdu, Uygulamalarım Yaka Kartım

İÇERİK

- **KARAR KÖŞESİ:** Öğrencilerden problemi, elde edilen bilgileri, seçenekleri tekrar gözden geçirmeleri istenir. (Karar Köşesine sürecin her bir adımı ile ilgili veri asılmasına özen gösterilir.)
- Seçenekleri inceleyen öğrencilerin problemi çözmek için en uygun seçeneği belirlemeleri istenir. (Ek – **Senin Kararın Ne Olurdu**) etkinliği dağıtılır ve yapmaları için yeterli süre verilir. Etkinlik sonunda öğrencilere tek tek hangi çözüm önerisini seçtiği sorulur ve post-it'lere isim-soy isimlerini (takma adlarını) da belirterek not almaları istenir. Post-it'ler toplanır (Daha sonra kararı değişen olursa nedenini sorup, incelemek için).
- Kararı uygulamak için neler yapılabileceğini belirlemek üzere (Ek – **Uygulamalarım Yaka Kartım**) etkinliği dağıtılır. Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra kartlarını yakalarına asıp sınıf içinde gezmeleri ve diğer arkadaşlarının uygulamalarını okumaları için fırsat verilir.

4. DERS

İlgili Karar Verme Basamağı: Kararı Değerlendirme

Dersin Süresi: 40 Dakika

Kullanılan Etkinlikler: Günlüğüm

İÇERİK

- Uygulama için verilen kararları değerlendirip, oylayıp, sınıfça belirlediğimiz ortak kararlar doğrultusunda planlama yapalım. Dönem sonuna kadar aldığımız kararı (sınıf kararımızı) uygulayalım. (Verilen kararları listeleyebilir ve birçok kararı uygulayabiliriz) Haftalık kontroller yaparak kararın uygulanıp uygulanmadığını inceleyebiliriz.

- Uygulamalarını değerlendirmek için (Ek – **Günlüğüm**) etkinliği dağıtılır.

PROBLEM ÇEMBERİ

Konu ile ilgili problemi çemberde ilgili bölüme yazalım. Problemin yol açabileceği kişisel, toplumsal ve çevresel sorunların neler olabileceğini düşünüp, çemberin ilgili halkasına yazalım.

The diagram consists of four concentric circles, each representing a different level of impact from a problem. The innermost circle is labeled 'PROBLEM'. The next circle out is labeled 'KİŞİSEL' (Personal). The third circle is labeled 'TOPLUMSAL' (Social). The outermost circle is labeled 'ÇEVRESEL' (Environmental). Each circle contains horizontal dotted lines for writing.

PROBLEM

.....

.....

KİŞİSEL

.....

.....

.....

TOPLUMSAL

.....

.....

.....

ÇEVRESEL

.....

.....

BİLGİ TOPLAMA KARTI

Bilgi toplama sürecinde aşağıda yer alan soruları dikkate alalım ve etkinlikleri yapalım.

1

PROBLEM İLE İLGİLİBİLDİKLERİM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2

PROBLEM İLE İLGİLİ MERAK ETTİKLERİM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3

PROBLEM İLE İLGİLİ

ARAŞTIRMA YAPARAK ÖĞRENDİKLERİM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4

PROBLEM İLE İLGİLİ

ARKADAŞLARIMDAN ÖĞRENDİKLERİM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

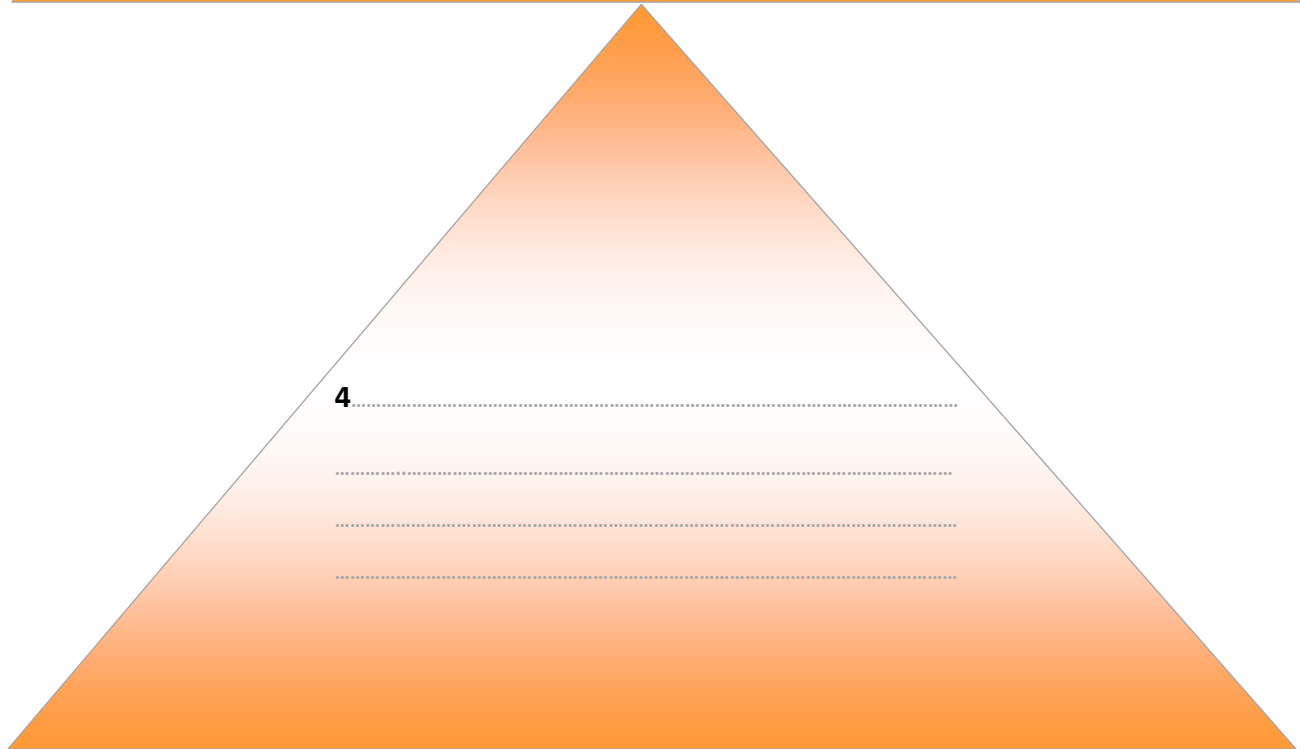
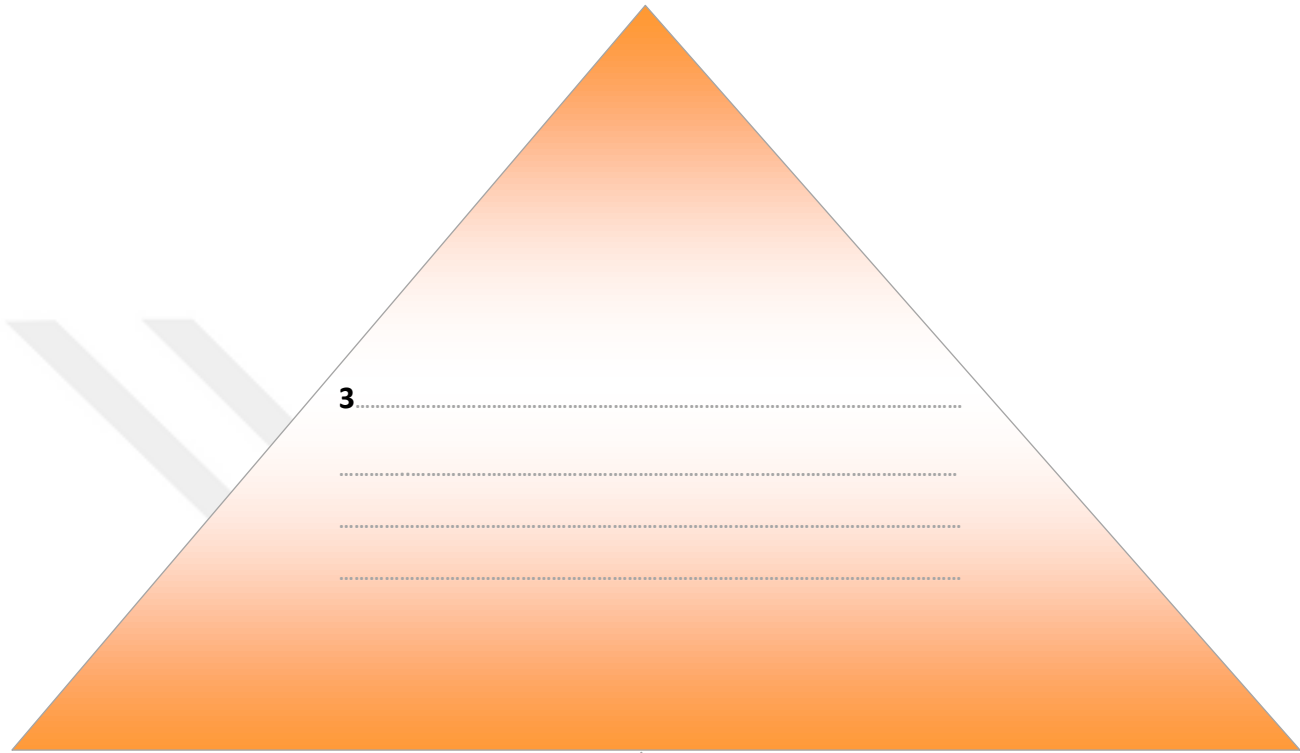
SEÇENEKLER

PİRAMİTİ

Sorunu çözmeye yönelik çözüm seçenekleri düşünelim ve seçeneklerinizi piramitteki kutucuklara yerleştirelim. Çözüm seçeneklerinin ikiden fazla olmasına özen gösterelim. Piramitteki seçenek sayısı istenildiği kadar arttırılabilir.

1

2



SEÇENEKLERİN OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ

Sorunu çözmeye yönelik listelediğiniz çözüm seçeneklerini aşağıda yer alan kutulara yazalım. Yazdığımız her çözüm seçeneğini uyguladığımızda ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumların neler olabileceğini düşünelim ve belirtilen şekillere yazalım.

Çözüm

seçeneği:.....

.....
.....

--	--

Çözüm

seçeneği:

Çözüm

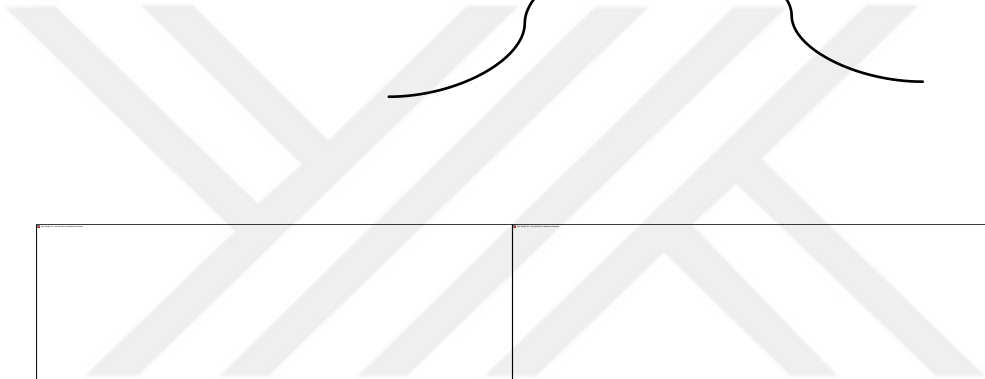
seçeneği:

Çözüm

seçeneği:

Çözüm

seçeneği:



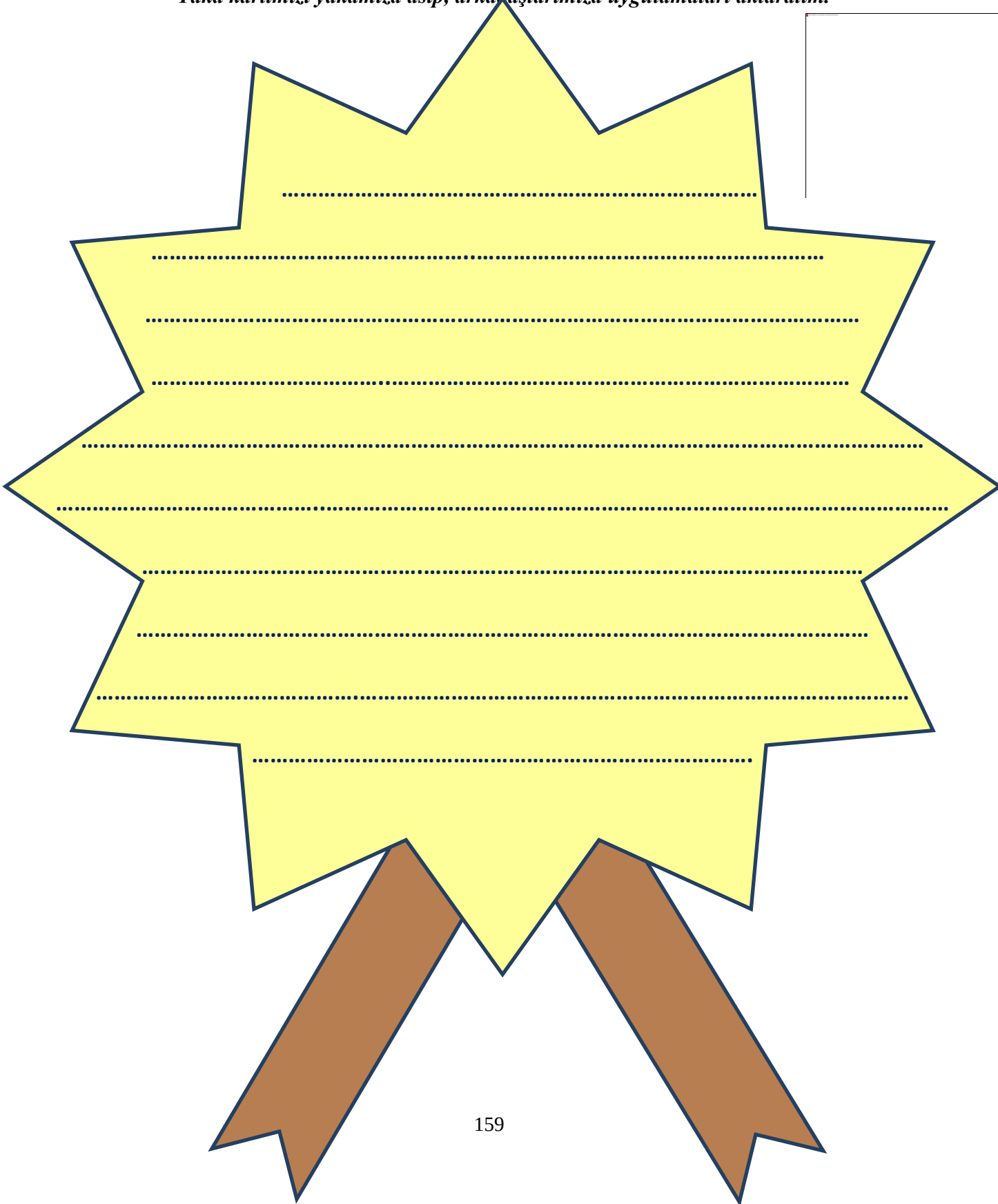
SENİN KARARIN NE OLURDU?

“Çözüm önerilerinden hangisi senin kararın olurdu? Neden?” aşağıdaki boşluklara kararımızı ve nedenini yazalım.

[illegible]

ARAŞTIRMACI YAKA KARTIM

***Kararımız ile ilgili yapılabilecek uygulamaları yaka kartımıza yazalım.
Yaka kartımızı yakamıza asıp, arkadaşlarımıza uygulamaları aktaralım.***



GÜNLÜĞÜM

- **Verdiğiniz kararı ve uygulamaları düşünün.**
- **Aldığınız kararlara uymadığınız oldu mu? Örnek vererek açıklayalım.**
- **Kararlara uymayan arkadaşlarınız oldu mu? (Kimler neler yaptılar?)**



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6591955

09.05.2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

- İlgi: a) 21.04.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 09.05.2017 tarih ve 6535220 sayılı oluru.

"İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İLKOKUL 3. Ve 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
KARAR VERME BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK MADDELERİ		Her Zaman Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Bazen Böyle Davranırım	Hiç Bir Zaman Böyle Davranmam
1.	Problemle karşılaştığımda problemin ne olduğunu hissedemem.				
2.	Sorunu çözmek için genelde bilgi toplamam.				
3.	Problemin çözümü olabilecek farklı seçenekler belirlerim.				
4.	Seçeneklerin problemin çözümüne etkisini belirlerim.				
5.	Karar vermeden önce, bilinen bütün seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını yeniden incelerim.				
6.	Problemi çözebilen uygulayabileceğim bir seçeneği belirleyebilirim.				
7.	Kendimi verdiğim kararı uygulamaya hazır hissederim.				
8.	Kararımın uygulanabilirliğini değerlendiremem.				
9.	Problemle karşılaştığımda problemi sınırlandırıp tanımlarım.				
10.	Problemi çözmek için bilmem gerekenlerin farkında değilim.				
11.	Hedefe ulaşmak için var olan ihtimallere dikkat etmem.				
12.	Seçeneklerin amaca ulaşmama ne kadar yardımcı olacağını belirleyebilirim.				
13.	Amacıma ulaşmak için farklı çözüm yolları belirlerim.				

959

İLKOKUL 3. Ve 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
KARAR VERME BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ

	ÖLÇEK MADDELERİ	Her Zaman Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Bazen Böyle Davranırım	Hiç Bir Zaman Böyle Davranmam
14.	Sorunu çözmek için düşünmeden aceleyle karar veririm.				
15.	Problemi çözmek için seçeneklerden uygun olana yönelirim.				
16.	Seçtiğim çözüm yolunu uygulayamam.				
17.	Verdiğim kararı uyguladığımda ortaya çıkan sonucu değerlendiremem.				

g

