

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Arif ŞEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖRÜCÜ

KONYA-2018

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Arif ŞEN' tarafından savunulan bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Başk

: Prof.Dr.Vedat ÇINAR
Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fak.
Beden Eğitimi ve Spor A.B.D

İmza

Üye

:Prof.Dr. Mehmet KILIÇ
Selçuk Üniversitesi-Spor Bilimleri
Beden Eğitimi ve Spor A.B.D

İmza

Üye-Danışman

:Dr. Öğr.Üyesi Alpaslan GÖRÜCÜ
Selçuk Üniversitesi-Spor Bilimleri
Beden Eğitimi ve Spor A.B.D

İmza

ONAY:

Bu tez, Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmenliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu tarih ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Ender ERDOĞAN

ÖNSÖZ

Eğitim bilimlerindeki son yıllarda yapılan çalışma sonuçları, geleceğin toplumuna uygun bireylerin, bilgiye ulaşma, yorumlama ve yeni bilgi üretebilme kapasitelerinin yanında problem çözme yeteneği ile de donanmış olması gerektiğini vurgulamaktadır. Problem çözme becerisine sahip olmak, günlük hayatta karşılaşılan her türlü problemin üstesinden gelebilmek demektir. Başka bir ifade ile problem çözmenin sistematiğini kavramış ve bunu hayatının her anı ve alanına uygulayabilen bireyler, daha başarılı olacak bireylerdir.

Beden eğitimi-spor etkinlikleri, bireylerin sosyalleşmesinden başlayıp sağlıklı bir hayat sürmelerine kadar birçok alanda yararları görülen önemli etkinlikler arasında sayılmaktadır. Yani, bir spor dalıyla uğraşan ya da egzersizi bir kültür haline getirip düzenli olarak uygulayan bireyler, içinde yaşadıkları topluma daha iyi adapte olmakta, daha kolay arkadaşlıklar kurmakta, daha dengeli ve daha sağlıklı bir vücuda sahip olmaktadır. Sayılan olumlu özellikleriyle birlikte, diğer örgün eğitim öğrencileri gibi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek de önemli görülmektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin belirlenmesi, son dönemlerde birçok araştırmaya konu olmaktadır. Yapılan çalışmalar, problem çözme becerisinin bir cephesini ele almakta, bu konu ile ilgili bilimsel sonuçlar çıkarılmaktadır. Bu araştırma da, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve varılan sonuçlar alan yazına sunulmuştur.

Araştırma süresince benden desteğini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan Görücü'ye, konunun şekillenmesinde yardımını gördüğüm Prof. Dr. Mehmet Kılıç'a, verilerin istatistiki bilgilerini yapan Doç. Dr. Süleyman Patlar'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY	vi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Problemlerin Sınıflandırılması.....	1
1.1.2. Problem Çözme	2
1.1.3. Problem Çözme Becerisi	3
1.1.4. Problem Çözme Basamakları	4
1.1.5. Problem Çözmede Karşılaşılan Engeller	7
1.1.6. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar	8
1.2. Beden Eğitimi ve Spor	14
2. GEREÇ ve YÖNTEM.....	16
2.1. Kişisel Bilgi Formu	16
2.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	16
2.3. Verilerin Analizi.....	17
3. BULGULAR	18
4. TARTIŞMA	27
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	40
6. KAYNAKÇA	42
7. EKLER.....	47
EK-A:Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	47
EK-B: Etik Kurul Raporu.....	49
8. ÖZGEÇMİŞ.....	50

KISALTMALAR

PÇE: Problem Çözme Envanteri

TL: Türk Lirası



ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Arif ŞEN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA-2018

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya S. Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'nden 167, Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nden 167 ve Spor Yöneticiliği Bölümü'nden 166 olmak üzere toplam 500 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak öğrencilere Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 25.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Veriler ortalama ve standart sapmalar verilerek özetlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için Anova, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerileri karşılaştırmasında Bağımsız T testi yapılmıştır. $P < 0.05$ düzeyindeki farklılıklar anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Bölüm değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Doğum yeri değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Anne meslek değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Baba meslek değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Aile aylık geliri değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık yoktur ($p > 0,05$). Anne eğitim değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık vardır ($p < 0,05$). Baba eğitim değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık vardır ($p < 0,05$). Kardeş sayısı değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık vardır ($p < 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi; Spor; Problem çözme becerisi.

SUMMARY

T.C.
SELÇUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

Analysis of Problem Solving Skills of the Physical Education and Sports High School Students in Terms of Variable Aspects

Arif ŞEN

Department of Physical Education and Sport

MASTER THESIS/KONYA-2018

This research was conducted with the aim of examining the problem solving skills of physical education and sport college students in terms of various aspects. 167 from the Physical Education and Sports Department, 167 from the Coaching Education Department and 166 from the Sports Management Department, a total of 500 students from Selçuk University, participated in the research. "Problem Solving Inventory" (PÇE) developed by Heppner and Petersen (1982) was applied to the students as a measurement tool.

SPSS 25.0 statistical package program was used to evaluate the data and to find the calculated values. The data are summarized by giving mean and Standard deviations. Anova was conducted to determine the difference between the groups, and the Tukey test was conducted to determine from which group the difference originated. An independent T test was conducted to compare problem-solving skills with gender variables. Differences in $P < 0.05$ level were accepted as significant.

There was no significant relevance between gender variables and problem solving skill according to the results obtained from the research ($p > 0,05$). There is no significant relevance between departmental variable and problem solving skill ($p > 0,05$). There is no significant relationship between birth place variables and problem solving skill ($p > 0.05$). There is no significant relevance between mother's profession variable and problem solving skill ($p > 0.05$). There is no significant relevance between father's profession variable and problem solving skill ($p > 0.05$). There is no significant relevance between family monthly income variable and problem solving skill ($p > 0.05$). There is a significant relevance between mother education variant and problem solving skill ($p < 0.05$). There is significant relevance between father education variant and problem solving skill ($p < 0.05$). There is a significant relevance between the number of siblings and problem solving skill ($p < 0.05$).

Key Words: Physical Education; Sport; Problem Solving Skills

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Problem kelimesi Latince kökenli olup, “problema” sözcüğüne dayanmaktadır. Problema ise “proballo” yani “öne çıkan engel” kelimesinden türetilmiştir (Bağlum 2000, Keleş 2000). Türk Dil Kurumu sorunu, üzerinde düşünmeyi, konuşmayı ve çözülmeyi ve bir sonuca ulaşmayı gerektiren durum olarak açıklamıştır. Günümüz Türkçesinde ise problem kelimesinin yerine, sor kökünden türetilmiş, “çözümlemesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması sıkıntılı bir durum” anlamına gelen sorun kelimesi kullanılmakta, eğitim literatüründe yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Fidan 1985, Kalaycı 2001).

Problem, kişinin ulaşmak isteği bir amaca ulaşmasına engel olan ve bu engelle çatışma durumudur (Cüceloğlu 2016, Morgan 2015). Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı ve hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı durumdur (Bingham 2016). Şahin (2011) problemi, “hedeflenen sonuçların alınmasını engelleyip aksatabilecek, çözülmesi, yanıtlanması, üzerinde düşünülmesi istenen; kişide belirsizlik ve zorluk yaratan durum” olarak tanımlar. Kneeland’a (2001) göre problem, “bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğimiz yer arasındaki fark”tır.

1.1.1. Problemlerin Sınıflandırılması

Simon ve Lea (1974) problemleri, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Yapılandırılmış problemlerin genellikle tek bir yanıtı vardır ve belli stratejiler bu doğru yanıtı bulmayı sağlar. Yapılandırılmamış problemler çok boyutludur ve farklı konu alanlarından bilgiyi gerektiren disiplinler arası bir problemidir. Günlük yaşamdaki problemler bu gruba girer.

Gilhooly’ye (2012) göre problemler zorluk içeren ve akıl yürütmeyi gerektiren problemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Zorluk içeren problemlere satranç örnek olarak gösterilebilir. Akıl yürütmeyi gerektiren problemler tümevarım ve tümdengelim problemleri olarak kendi içinde ikiye ayrılır. Problemi çözen kişi,

sınırlı bilgiyle bir kural çıkarmaya çalışması tümevarım problemleri, kanıtlanmış bir sonucu çıkartmak için verilmiş bilgiye doğru problem çözme sürecini mantıksal olarak uygulanmasına tümdengelim problemleri denir.

Kneeland (2001) ise problemi, hallet ve kökten çöz problemleri olarak ikiye ayırmıştır. Hallet problemleri, mani oluşturan ya da rahatsız edici bir olayın mümkün olan en kısa zamanda ortadan kaldırılmasını içermektedir. Kökten çöz problemleri ise, amaca ulaşırken karşı karşıya gelinen engel ve rahatsızlıkların çözülmesi sürecini oluşturan bir problem durumudur.

1.1.2. Problem Çözme

Yaşam geneli itibariyle bir problem çözme sürecidir. İnsanoğlu doğumundan ölümüne dek, niteliği veya niceliği fark etmeksizin birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların çözülebilmesi için kişinin geliştirdiği problem çözme yöntemleri hayatta çeşitli durumlara adapte olmasını ve yaşam dengesini sağlamasında etkin rol oynayacaktır (Burger 2006).

Problem çözme, “amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır” (Cüceloğlu 2016). Problemlere karşı kişilerin farklı tepkileri olabilmektedir. Bu tepkiler arasında aşağıda listelenen yollar sayılabilir gibi yollar sayılabilir (Korkut 2002):

- Probleme çözüm yolu bulmak veya çözüm yoluna karar kılmak
- Problemi göz ardı etmek
- Problemin kendi kendine ortadan kalkmasını veya çözümünü ummak
- Başka kişilerin problemi çözmesini beklemek
- Çözüm için karar verme sürecini geciktirmek ve sorumluluğu başka birilerine atmaya çalışmak

Solso ve arkadaşlarına göre (2011) problem çözme, tepkilerin oluşumunda ve de muhtemel tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi kapsayan spesifik bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşüncedir.

Ulupınar’a göre (1997), problemlerin çözümü çok sayıda değişkene bağlıdır. Aşağıda sayılan bu değişkenler problem çözmede etkilidir.

- Problemin bireyin yaşına uyup uymaması

- Çözüm için gerekli bilgi ve eğitime haiz olmak
- Sahip olunan yetenekler
- Sağlık durumu
- Takındığı tutum
- Çözümün bireye sağlayacağı yarar
- Karakter özelliği

Problem çözme, kişinin psiko-sosyal uyumu, özgüveni, iletişim becerileri, alma yöntemleri ve de akademik ve sosyal özsaygısıyla birebir ilişkilidir. Yaş ilerledikçe problem çözme başarısında artış görülmektedir. Bu artış 35 yaş ve sonrasında negatif yönde değişmektedir. Yaşın problem çözme becerisine etkisini çeşitli tecrübeler ve yaşantılarla ilişkilendirmek daha sağlıklı bir yaklaşımdır (Ulupınar 1997).

Problem çözmede bireysel farklılık oldukça etkili olabilir. Kendilerini problem çözmede daha başarılı görenler genellikle evli olanlar, tek başına yaşayanlar, kendisini aktif yaşantılı ve araştırmacı ruhlu olarak tanımlayanlar, aile tutumunun kendisine karşı demokrat veya ilgisiz olarak belirten bireylerdir. Çalışan bireyler problem çözme becerisi bakımından çalışmayan bireylere göre daha başarılıdır. İş yaşamında statü yükseldikçe problem çözmede başarı da yükselmektedir (Ulupınar 1997).

Sorumluluk bilinci kişiyi, problemleri daha kısa sürede anlama ve çözme gereksinimini daha yoğun hisseder hale getirir. Özellikle sosyal kişiler için problem çözümü başkalarına karşı sorumluluğu kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Olağan bir yetenekten veya üstün kabul edilen bir zekâdan daha fazla, bilgi ve tecrübe problem çözmeyi kolaylaştırır (Ulupınar 1997).

1.1.3. Problem Çözme Becerisi

Bir başka ifadeyle bir amaca nasıl ulaşabileceğimizi bilmediğimiz süreçte yaptıklarımızdır. Diğer yandan problem çözme uğraşı, insanın yaradılışıyla ilgili çocukluğumuzun ilk adaptasyonlarını geliştirmekte temel bir başlangıçtır (Düzakın 2004).

Kişinin dünyaya geldiği andan itibaren var olan problem çözme becerisi zamanla görülen eğitim ve tecrübeler vasıtasıyla gelişir. Problem çözme efor, zaman,

enerji ve araştırma gerektiren karmaşık bir iştir. Problem çözmenin çok yönlü olmasının sebebi, kişinin duyduğu gereksinimler, her türlü gaye, kişisel değerler ve inançlar, bazı alışkanlıklar, beceriler ve tutumlar ile ilgisi olması nedeniyle ve bununla beraber yaratıcı fikir ile zekâ, irade, eylem ve duygu gibi etmenleri kendi içinde toplamasından dolayıdır. Kişide problem çözmeyi etkileyen unsurlar şunlardır:

- Gelişim ve olgunluk seviyesi
- Yetenek seviyesi
- Güdülenme
- Yaşadığı kültürel ve sosyal çevre
- Eğitim-öğretim düzeyi (Taylan 1990).

1.1.4. Problem Çözme Basamakları

Bütün problemleri etkili bir biçimde çözmeye yarayacak ve bütün problem çözenlere tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Problem çözme davranışı, duruma, zamana, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Problem çözen bireyin de tutumu ve uyguladığı basamaklar her problem için farklılık gösterebilmektedir. (Bingham 2016, Cüceloğlu 2003, Güler Şahin 2006). Problem çözme becerisi de diğer becerilerde olduğu gibi geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir olgudur. Bu yüzden, bireysel ve toplumsal problemlerin çözümü için problem çözme sürecinin bilinmesi çok önemlidir (Güçlü 2003).

D’Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözmenin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Genel yaklaşım
- Problemin tanımlanması
- Seçeneklerin yaratılması
- Karar verme
- Değerlendirme

Bingham (2016), problem çözmenin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Problemi tanımak
- İkinci derece problemleri anlamaya çalışmak

- Probleme dair veri ve bilgi edinmek
- En uygun veri ve bilgileri seçip ve düzene sokmak
- Muhtemel çözüm yolları tespit etmek
- Uygun olanlar arasında eleme yapıp en iyi çözüm yolunu seçmek
- Seçilen çözüm yolunu uygulamaya koymak

Bilen (1989) ise problem çözmeye farkındalık ve deneme-yanılma gibi kavramların bakış açısından belli basamaklar geliştirmiştir. Bu basamaklar şunlardır:

- Problemi fark etme
- Problemi tanıma
- Problem çözümünde gerekli olacak bilgileri toplama
- Hipotezler kurma
- Hipotezleri sınama
- Çözümü sağlama

Mountrose (2000), problem çözme basamaklamasında duygular ve inançları vurgulamıştır:

- Problemin tanımını yapmak
- Problemin duygularını tespit etmek
- Olumsuz inançları belirlemek
- Olumsuz inançları olabildiğince olumlu inançlar haline dönüşmesini sağlamak
- Gelecek olayları zihinde canlandırmak

Bütün bu aşamalara bakıldığında, problem çözmenin genel başlıkları şunlardır:

Problemin farkına varmak: Problemin çözümü için öncelikle bir zorlukla karşılaşılması ya da bazı şeylerin yolunda gitmediğinin farkına varılması ve problemle başa çıkma gereksinimi hissedilmesi gereklidir.

Problemi tanımlamak: Karşılaşılan zorluk araştırılabilecek bir probleme dönüştürülür. Bunu gerçekleştirmek için kişi, problem üzerine fikirler üreterek problemi kavramaya ve anlamlandırmaya; problemin kapsamını, ilişkili olduğu düşünülen alanı tanımlamaya ve ilgisi olduğu varsayılan problemleri anlamaya

abalar. Ortaya koyduğu problemi meydana getiren Şartları ve engelleri tanımlamaya, mevcut problemlerin kaynaklarını tespit etmeye çalışır. İhtiyaçları, beklentileri ve amaçları tanımlar. Problemin analizi, genelleŐtirilmesi, idealleŐtirilmesi ve sınırlarının belirlenmesi gibi adımlarla problemi tanımlar. Diğer yandan kişinin probleme ilişkin hislerini ve olumsuz inançlarını tespit etmesi; sahip olduğu olumsuz inançları, olumlu inançlara dönüŐtürmesi de problemlerin verimli bir biçimde çözümünü sağlar.

Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak: Çeşitli yazılı ve sözlü kaynaklardan problemin çözümünde yararlı olacak bilgiler toplanır.

Verilerin analizi: Elde edilen veriler ve bilgiler tanımlanır ve düzenlenir. Problemi çözmede en uygun veriler kullanılmak üzere seçilir.

zm yollarını oluŐturmak: zm için bir plan oluŐturulur. Toplanan veriler ve probleme dair bilgilerle problemin çözümü için hipotezler kurularak farklı farklı çözüm yolları belirlenir ve cevaplandığında problemi çözmeye yararı olacağı düşünülen çeşitli sorular hazırlanır. Belirlenen hedeflere varmak için oluşturulan yöntemler ve diğer gerekli olan iŐlemler tanımlanarak problem çözümünün akıŐ Őeması oluŐturulur.

zm yollarının problemle uygunluklarını araŐtırmak: Öncelikle, ortaya çıkarılan hipotezlerin test edilmesi ya da soruların cevaplanması için gereken verilerin neler olduğuna karar verilir. Sonrasında kararlaŐtırılan veriler kullanılarak, birçok deney ve karŐılaŐtırmalarla (tümevarım ve tümdengelim metotlarıyla), sağlanan her çözüm yolundaki güçlü ve zayıf yanlar özenli bir biçimde değerlendirilir. En sonunda, probleme en uygun seçeneklerden en makul seçilerek çözümde karar kılınır.

Uygulanan çözümün sonuçlarını değerlendirmek: Sonucun tutarlı olup olmadığını kontrol etmek için güvenilir bir standartla karŐılaŐtırarak uygulanan problem çözme yöntemi değerlendirmeye tabi tutulur. Bu değerlendirme yapılmadığında kişi sorunlar için uygun çözüm yolları bulmak yerine belirsiz yollarda ısrar edebilir.

Çözümüne ulaşmak/ulaşamamak: Çözüm, yöntemi uygulanıp çözüm gerçekleştiğinde, hipotez doğru sonuca ulaştığından dolayı genelleme yaparak bireyin deneyimlerine eklenir. Yöntem uygulanıp çözüme ulaşılamadığında problem devam eder. Bu durumda, problemden uzaklaşıp başka uğraşlarla ilgilenilebilir ve kuluçka dönemine girilir. Bir süre sonra probleme tekrar ele alınır ve değerlendirmeler tekrar edilir, çözüm gerçekleşene kadar tüm aşamalar tekrar edilir.

Raporlaştırmak: Bu evrenin amacı bilgi birikiminin ve bilimin devamlılığının sağlanmasıdır. Bu sayede ortaya çıkarılan çözüm yolları her bireye, hatta gelecek kuşaklara aktarılabilir. Bir de bilimin açıklığı göz önüne alındığı zaman ortaya çıkarılan çözüm aşamaları raporlaştırıldığında, bir çözümün denetlenmesi gerektiğinde tekrar edilmesi mümkün kılınır. Ayrıca raporlaştırılan durumlardaki problem unsuru, fikirler ve bulgular diğerleriyle karşılaştırılarak da uygulanan çözüm yolu diğer bireylerle paylaşılabilir ya da diğerlerinin eleştirileri sayesinde mevcut çözüm geliştirilebilir.

1.1.5. Problem Çözmede Karşılaşılan Engeller

Bir problemin çözümü zamana, çabaya, enerjiye ve alıştırmaya bağlıdır. Kişinin gereksinim, gaye, öz değer, inanç, yetenek, mizaç ve tarzıyla ilişkili olması bununla beraber yaratıcılık ile akıl, duygu, irade ve eylem gibi faktörleri kendi bünyesinde toplamasından dolayı da çoklu eylemdir. Aynı zamanda kişinin problemini çözmeye başlaması, cesareti ve isteği ile ilişkilidir (Budak 1999). Problemi çözme sürecinde zorluklar çıkması, yanında başarısızlığı da getirecektir. Bu engeller şunlardır:

Entelektüel engeller: Problemi çözmeyle bilememek, üretici, analitik ve metodik olmamak, bilgiye ulaşma ve işlemede eksik kalmaktır.

Duygusal engeller: Girişimde bulunamamak ve hataya düşmekten çekinme, sabırsız davranma, korku, stres ve endişe içinde olma, riske ve sorumluluk altına girmekten kaçınmak ve mücadelecilik olmamaktır.

İfade engelleri: Kendini ifade etmede güçlük çekme ve anlatılanlara karşı kayıtsız kalma ve algılamada güçlük çekme, sembol, sayı, şekil ve kelimeleri kullanma becerileri yetersiz olmaktır.

Algılama engelleri: İstedğini görmede direktmek, sabit fikirlilik (bağnazlık), basmakalıp hükümlere sığınmak, problemlerden kaçma eğilimi, probleme geniş bir açıdan bakamamak, sebep ve sonuç ilişkisi kuramama gibi engellerdir.

Kültürel engeller: Hali hazırdaki sistemi sorgulamadan kabullenmek, farklılıklara açık olmama, hayal gücü ve mizahın gerekli olmadığı düşüncesi, başkalarının duygularını ve tarafsız fikirlere güvenememek.

Çevresel engeller: Yetersiz fiziki şartlar, profesyonel bir destek olmaması, yüksek beklenti ve strestir (Özensoy 1998).

Problem çözümünde karşılaşılan engellerden biri ise kişilerin problemlere karşı tutundukları olumsuz düşünce ve tutumlardır. Negatif düşünce, tutum ve inançlar problemin çözümünde başarısızlığa yol açmaktadır. Bu tip bazı olumsuz tutum ve inançlar aşağıdaki gibidir (Öğülmüş 2001):

- Ben yapamam düşüncesiyle kişinin problemi çözmek için deneme cesaretinden yoksun olması
- Diğer bireylere nazaran kendini yetersiz hissetme ve aşağılık psikolojisine sahip olup özgüven yetersizliği
- Kişi bahane üreterek problemlerini askıya alması ve problemin sorumluluğunu çevresindekilere yüklemesi
- Problemler arasında genelleme yapma, bu tip sorunlar sürekli beni buluyor, herkes benimle uğraşıyor düşüncesine sahip olması
- Düşünmeden ve fikir üretmeden eyleme geçme, durumun çok acil olduğunu söyleyerek düşünce zamanım yok mantığının hâkim olması

1.1.6. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar

John Dewey ve Yansıtımlı Düşünce Kuramı

John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramında, okulda gerçekleşen bütün olaylar, kişinin bireysel etkinlik ve hareketlerine esas alarak bütün problemlerin nitelikleri göz önüne alınarak bir iş yapmaya alışmış olmak ve bunun için gerekli olan materyalleri toplayabilecek yeterlilikte olmaktır (Ün 2010). 20. Yüzyıl ortalarına kadar problem çözmenin klasik modeli olarak değerlendirilen John

Dewey'in kuramı, bilişsel teorisyenler tarafından çok fazla basitleştirilmiş olduğu düşünülmektedir (Sungur 1992). John Dewey, yaratıcı problem çözme kuramını aşağıdaki aşamalardan oluşturmuştur (Saygılı 2000).

1. Problemin algılanması

2. Problem üzerine yoğunlaşan düşünme ve yaratıcılık süreci

a.Ön-gözlem süreci

b. Problemle ilgili farklı görüşlerle tanımlar öngörme

c. Ortaya çıkan zorluğu, aşılabılır bir problem olarak kabul etme

d. Probleme farklı çözümler önerme

e. En uygun çözüm yolunu seçebilme

f. Seçilen çözüm yolunu sınaama

- Çözüm yolunun kendi içindeki tutarlılık

- Eylem ya da kontrol

g. Başarısızlık halinde c, d, e veya f aşamasına dönüş

h. İstek ve tutumları gözden geçirme

ı. Problem geçmişini ve çözüm yolunu gözden geçirme

i. Çözüm yolunu başarılı kılma

3. Yeni dengeler kurmak veya yaratmak

Bandura ve Kendine Yeterlik Kuramı

Bandura'nın kendine yeterlik kuramına göre bilişsel süreçler, yeni davranışlar edinmede önemli roller üstlenmektedir (Taylan 1990). Bandura'nın kendine yeterlik kuramında bireylerin kendilerine ve başa çıkma becerilerine dair inançlarını, problem çözme becerilerinin farkına varmalarının, ortaya koyacakları çabanın seviyesini

etkileyeceği iddia edilmektedir (Gültekin 2006). Kendine yeterlik beklentisi bir davranış başlangıcını ve başa çıkmanın sürdürülmesini etkiler (Türkçapar 2007).

Osborn ve Problem Çözme Kuramı

Osborn için problem çözme süreci gerçeğin bulunması, fikrin bulunması ve çözümün bulunması olmak üzere standart olarak 3 aşamadan meydana gelmektedir.

Gerçeğin bulunması: Problemin tanımını ve problem için hazırlık yapmayı gerektirir. Problemin tanımı, problemi ortaya çıkarmak ve belirgin hale getirmektir. Hazırlık yapmak ise uygun bilgileri toplamak ve analiz etmektir.

Fikrin bulunması: Fikir üretmek ve fikri geliştirmeye gerek duyulur. Fikir üretmek, yol gösterici özelliği taşıyıp bu süreçte bazı gelir geçer fikirler ortaya konur. Fikir geliştirmek ise, değişim ve bileşim yollarıyla sonuca ulaşılabilen fikirleri ve bu fikirleri diğer fikirlere eklemeyi son olarak da bütün bu fikirleri beraber işlemeyi anlatmaktadır.

Çözümün bulunması: Değerlendirmeye, ölçmeye ve seçmeye gerek duyar. Değerlendirme çözüm yollarının çeşitli yöntemlerle sınanmasıdır. Seçme ise, sınanan ve başarılı olan çözüm yoluna karar vermektir.

Yaratıcı problem çözme süreci yeni bir fikirle sonlanmaz aksine yeni başlamış kabul edilir. Ortaya atılan fikirlerden en makul olan özenli bir şekilde sonuca ulaştırılmaya uğraşılır fakat karışık bir takım durumlar ve yaşam şartları kusursuz çözümü ve sonucu engeller. Bu durumda yeni bir problem ortaya çıkmış olur. Böylece en baştan sürece başlanarak problemin tanımı gerekir. Sonra ise yeni fikirler üreterek değerlendirme ve seçme kriterleri belirlenir ve aynı süreç tekrar edilir (Sungur 1997).

Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'in problem çözme kuramına göre, bilimsel problemi yaşayarak, çözmeyi deneyerek veya onu çözmede başarısız olarak anlayıp öğrenebiliriz. Bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleri ile tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve problemin nedenleri ile başlamanın

önemli olduğunu düşünmektedir. Problemi anlamada yapılacak ilk şey, güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır. Popper, problem çözümü için deneme önerilerinin cesur şekilde ortaya atılmasına, daha sonra ise bu önerilerin eleştiriye, hata ve eleme sürecine tabi tutulmasına, muhalif önermeleri ortaya atılmasını engellemeden, bu önerilerin eleştirilmesine, sonrada gelen bu eleştirilerle birlikte gerçek değişiklik ve düzenlemelerin yapımına izin verilmesi istenmektedir. Popper için yaşam, bir problem çözme sürecidir ve her şeyin üstündedir. Bu yüzden toplumlar da problem çözümüne müsait olmalıdır. Popper, halkları problem çözen topluluklar olarak kabul etmektedir. Problem çözümünü toplumsal açıdan değerlendiren ve şahsi bilim görüşünü topluma uyarlayan Popper'a göre demokrasi ve yüksek hayat standardı problem çözümü ile ilgilidir (Sungur 1997).

Mountrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Kuramı

Mountrose, duyguları da içine aldığı 5 aşamalı problem çözme süreci önermiştir. Mountrose davranışın değiştirilebilmesi için, bu davranışın altında var olan düşünce ve duygunun açığa çıkarılması gerektiğini savunur. Aşağıda aşamaları verilmiş bu yöntem özellikle ebeveynlerin çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmasını da içerir:

Problemin tanımı: Ebeveynin çocuğuna problemin ne olduğunu sorarak metanetli, soğukkanlı ve itinalı bir şekilde dinler.

Duyguların ifade edilmesi: Çocuk istediği şekilde hissettiklerini ifade eder.

Olumsuz inancın bulunması: Çocukta probleme yol açan olumsuz inancı bulması ve ortaya çıkarması için müsaade etmek ve teşvik etmek

Olumlu inancın bulunması: Doğruluk, sonuç ve değişim ilkeleriyle olumsuz inancı olumluya dönüştürmek

Geleceğin zihinde canlandırılması: Problemin yeniden ele alınarak ve gelecek süreçte meydana gelebileceklerin hayal edilmesi (Öğülmüş 2006).

Guilford ve Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Guilford kuramını geliştirirken insanın aklını ve özelliklerini, yaratıcılıkla ilişkilendirmiştir. Guilford'un kuramına göre kişinin kendisinden ve çevreden gelen çeşitli uyaranlar problem çözme sürecini başlatır (Terzi Işık 2000). Kuramın temelinde aklın sahip olduğu 5 temel fonksiyon vardır. Bunlar:

- Tanım yapma,
- Bellek,
- Tek yönlü düşünme,
- Çok yönlü düşünme,
- Değerlendirmedir (Terzi Işık2000).

İçten ve dış çevreden gelen uyaranlarla başlayan yaratıcı problem çözme süreci, eğer birey anki durum ile talep edilen durum arasındaki ayrımı anlamıyorsa süreç biter. Eğer birey, ayrımı fark edip rahatsızlık duyuyorsa problemin çözümüne başlar ve çeşitli çözüm yollarını kullanır ve aldığı sonuçtan memnun kalıyorsa problem çözme sürecini tamamlamış olur. Bu süreçlerin ardından problem çözme işinin devamı getirilirse yaratıcı düşünce etkili olur. Problemin en baştan ele alınması, yeni uyaranlarla yeni bir tanımın yapılmasıyla farklı çözüm yolları devreye sokulmasıdır (Terzi Işık 2000).

Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Kuramı

Thorndike organizmanın, problem çözme sırasında sergilenen davranışlardan bazılarının tatmin edici etki yaptığını ve bu davranışları kalıcı hale getirdiği ve hangi davranışların tatmin edici olduğunun ise, sınama yanılma yoluyla öğrenildiğini belirtmiştir. Genelde anlamlı ilişkileri olmayan problemlerin çözümü için ya da problem hakkında toplanan önverilerin yetersiz olduğu koşullarda uygun bir yöntem olarak sınama-yanılma yoluyla problem çözme kullanılabilir (Senemoğlu 2001).

Köhler ve İçgörüsöl Öğrenme Yoluyla Problem Çözme Kuramı

Köhler'in içgörüsöl öğrenme kuramında problemin çözümü, sınama-yanılma yoluyla ve küçük ilerlemelerle değil, etkin şekilde sınama-yanılma yapmadan, kavramsal sınama-yanılmalar ile çözüm bulunduğunda gerçekleşir. Köhler'in bu kuramında problemin çözümü ansızın ve kesindir. Problemin iki hali vardır, problem

ya çözülmüştür ya da çözülememiştir. Fakat sezgisel problem çözme kuramında ön çözüm süreci daha uzun bir süreçte oluşabilmektedir.

İnsanın uyarınları işleyebilme ve anlamlandırabilme becerisi üzerinde duran bilişsel yaklaşım, Köhler psikolojisinin temelini oluşturur. Bu sebepten Köhler, organizmayı dış uyarınlara yönettiği eylemsiz bir alıcı değil, davranışları belirleyen etkin bir yapı olarak görmektedir. Davranışçılardan farklı olarak, öğrenme sürecini; algılama, hatırlama, düşünme gibi kavramsal süreçlerle bağdaştırmaktadır (Selçuk 2012).

Köhler, problem çözmenin kademeli bir sına-yanılma yoluyla değil, aniden meydana geldiğini bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda gözlemlemiştir. Şempanze problemi ilk kez çözdükten sonra aynı problem için sadece birkaç tane basit harekete ihtiyaç duyarak çözmesi de önemli bir bulgudur. Bu deney gösteriyor ki, problem çözmenin üç önem teşkil eden niteliği vardır; ani olması, bir kez çözüldüğünde tekrar edilebilmesi ve yeni şartlara uyarlanabilmesidir. Köhler'in bu araştırması, karmaşık öğrenme sürecinin iki evrede oluştuğunu göstermiştir. Birinci evre problemin çözümü; ikinci evre çözüm yolunun hafızaya kaydı ve benzer durumlarda tekrar uygulanmasıdır (Atkinson ve ark 2012).

- Köhler'in kuramına göre öğrenme sezgi yoluyla oluşmaktadır. Sezgisel öğrenmenin genel özellikleri şöyledir:
- Ön çözüm evresinden, çözüme geçiş birden ve kesindir.
- Sezgi yoluyla kazanılan çözüm odaklı performans genelde kusursuzdur.
- Sezgi yoluyla edinilen problemin çözümü uzun süre hatırlanır.
- Sezgi yoluyla edinilen bir prensip, farklı problem çözümlerinde kolayca uygulanır.
- Zeki bireyler sezgisel çözüme daha kısa zamanda ulaşabilirler.
- Sezgi yoluyla problem çözümünde sına-yanılma mevcuttur.
- Uyarınl düzeni, sezginin oluşup oluşmayacağını belirleyen bir faktördür (Kazancı 1989, Senemoğlu 2001).

Problem çözümü genelde sezgi odaklıdır. Genel olarak ani bir parıltı çözümü sağlar. Bu yüzden, eğer dikkatlice yapılmış bir hazırlık evresinden sonra aşama aşama geçilen çabalarla bir problem çözülemiyse, bir miktar dinlenip problem

üzerine düşünmek ve sonra yeni ve farklı bakış açısıyla en baştan probleme dönmek mantıklı olacaktır. Hatta bazı zamanlar bir problemin detaylarına o kadar saplanırız ki çözüm çok belirgin bile olsa gözden kaçırabiliriz (Morris 2002).

1.2. Beden Eğitimi ve Spor

Günümüzde "beden eğitimi" ve "spor" kavramları çoğu kez birbirlerini tamamlayan, bazen de birbirlerinin içine giren tanımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Beden eğitimi; rekor kırma, şampiyon olma gibi sportif başarı amacı gütmeyen bedensel etkinlikler ile eğitimin sağlanmasıdır. Organizmada bütünlük ilkesiyle karakterin tam gelişimidir. Genel eğitimi tamamlayan ayrılmaz bir parçadır. Beden ve ruh sağlığı, fiziksel ve psikolojik olarak güçlü ve mutlu olma, dengeli bir karaktere sahip olma, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitimidir. Başka bir deyişle beden eğitimi Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamak ve bedence sağlam fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını amaçlar (Arslan 1979, Akkoyunlu 1996).

Beden eğitimi bir plana bağlı ve sistem dâhilinde, psiko-fizyolojik öğrenme becerilerini geliştirmek ve çeşitli eğitsel etkinlikler vasıtası ile psiko-fizyolojik becerilerin toplumun taleplerine uygun olarak eğitim amaçlarına yönelik yönlendirilmesidir. Bireyin yaşının ve genetik kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için, fiziksel aktiviteler ve oyunlar yoluyla rekabete gerek duymaksızın insan bütünü oluşturulan fiziksel, ruhsal ve zihinsel niteliklerin geliştirilmesi için yapılan faaliyetlerdir (Şahin 2005, Özşaker ve Orhun 2005).

Spor, yüksek performans amacıyla yapıldığında bazı özel fizyolojik, psikolojik, estetik ve teknik adaptasyonları gerektiren, rekabet ve belirli katı kurallara sahip bir etkinliktir. Genel anlamda ise tamamıyla mücadele, rekabet ve harekete dayanan ve tüm bunlar için gerekli olan belirli antrenman ve yarışmalardır (Aracı 2001). Spor, bireyin belirli bir nizam içinde fiziksel aktiviteyi ve motorik özelliklerini bilişsel, psikolojik-sosyal özelliklerini geliştirici ve bu özellikleri belirlenen kurallar dâhilinde yarıştıran biyolojik, pedagojik ve sosyal yönü olan bir aktivitedir (İnal 2013).

Spor, her branş için belirli kurallarla örülmüş olup, muhtelif özel ve küçük çevrelerde yapılabildiği gibi uluslararası ve büyük kurumların bir parçası olarak

organize edilen ve fiziksel egzersizler, oyunlar ve müsabakalar olarak tanımlanmaktadır. Uygulayanlar bakımından kazanma odaklı fiziksel, zihinsel ve teknik bir çabadır. İzleyenler bakımından heyecanlı ve estetik duygular uyandıran bir etkinliktir. Genel bütünde ise çeşitli bilim dallarını (anatomi, fizyoloji, ortopedi, biyomekanik ve psikoloji) barındıran, geliştirilebilen ve sürdürülebilen bir bilimdir (İnal 2013).

Beden eğitimi ve spor, aralarında çeşitli farklılıklar bulunmasına rağmen birbirilerini tamamlayan aynı ve benzer amaçlar güden iki kavramdır. Aralarındaki farklılıklara bakacak olursak; beden eğitimi, kişinin beden ve ruh sağlığını, fiziksel becerilerini geliştiren, gerekli olduğunda katılımcıların özelliklerine ve çevre koşullarına göre değişiklik gösterip esneyebilen kurallara bağlı oyun, jimnastik ve spora dönük egzersiz ve alıştırma içeren geniş temelli bir aktivitedir. Çağımızda beden eğitimi ve insan yaşamı ayrılmaz bir bütün olmuştur. Birey ne yaşta olursa olsun planlı ve programlı uygulanan beden eğitimi, kişinin tüm hayatı boyunca fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı ve ruhen mutlu kılar. Bunların yanında ahlaken, kültürel olarak ve karakter olarak geliştirir (Balcıoğlu ve ark 2005). Eğitim kavramına beden eğitiminin dâhil edilmesi, beden eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarla kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı olduğu kanıtlandıktan sonra olmuştur. Beden eğitimi pedagojik bir disiplin olmasının yanı sıra bir bilim dalıdır ve eğitim bilimine benzer bir şekilde insanların davranış ve alışkanlıklarına dair çalışmaya başlamıştır (Özmen 1999). Tüm bunlar dâhilinde bakıldığında beden eğitimi özet olarak, kişinin beden ve ruh sağlığının korunması ve gelişmesi için yapılan çeşitli egzersiz ve hareketlerdir. Spor ise, takım olarak ya da bireysel olarak yarışılan, karşılıklı olarak gerçekleştirilen fiziksel aktivitelerdir (Aracı 2001). Bu sebeplerden dolayı son yıllarda bilinçli toplumlar mevcut ve gelecek kuşakları sağlıklı kılmak için beden eğitimi ve sporu genel eğitimden ayıramayacağını ve birbirini tamamlayıcı olarak görmektedir (Bilge 1989).

2. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Karasar'a (2016) göre tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi şartları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı araştırma yaklaşımlarıdır.

Araştırmanın evreni, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'nden 167, Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nden 167 ve Spor Yöneticiliği Bölümü'nden 166 olmak üzere random yöntemle belirlenen toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (Ek-A) kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce, kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra öğrencilere uygulanacak ölçeklerle ilgili bilgi verilmiştir. Bu bilgi vermede amaç, öğrencilerin samimi şekilde cevaplamalarını sağlamaktır. Bundan sonra öğrencilere ölçekler dağıtılmış, süre kısıtlamasına gidilmeksizin Kişisel Bilgi Formu'ndaki soruları cevaplamaları ve Problem Çözme Envanteri'ndeki ifadelerden kendilerine en yakın bulduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Cevaplama bittikten sonra ölçekler toplanmış ve değerlendirilmiştir.

2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma grubunun bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda; cinsiyet, bölüm, doğum yeri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, aile aylık gelir ve kardeş sayısı ile ilgili sorular yer almıştır.

2.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Petersen (1982) tarafından bireylerin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını ve problem çözmenin boyutlarını belirlemek amacıyla problem çözmenin genel

yönelim, problemin tanımı, alternatif üretme, karar verme ve değerlendirme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Envanterin Türkçe'ye çevirisi, Taylan (1990) ile Savaşır ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır.

Problem Çözme Envanteri, 6'lı Likert tipi bir ölçektir ve 35 maddeden oluşmaktadır. İfadelerin karşısında “Her zaman böyle davranırım”(1), “Çoğunlukla böyle davranırım(2)”, “Sık sık böyle davranırım” (3), “Arada sırada böyle davranırım” (4), “Ender olarak böyle davranırım” (5) ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” (6) seçenekleri yer almaktadır. Yapılan işaretlemelere 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılarak 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeler puanlanırken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan ranjı 32-192 arasındır. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı gösterir (Taylan 1990, Bağlum 2000).

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak ölçekler yoluyla toplanan veriler frekans ve yüzdeliklere dönüştürülmüştür.

Bulguların istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 25.0 bilgisayar paket programı ile yapılmıştır. Bütün parametrelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin homojenliğinin belirlenmesi için “Tek Örnek Kolmogorov-Smirnov” testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arası farklılığın belirlenmesi için “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)” testi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerileri karşılaştırmasında Bağımsız T testi yapılmıştır. $P < 0.05$ düzeyindeki farklılıklar anlamlı olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Çizelge 3.1. Öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları.

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	248	49,6
Erkek	252	50,4
Toplam	500	100

Çizelge 3.1, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını vermektedir. Çizelge incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 248'inin (%49,6) kız, 252'sinin (50,4) ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler, cinsiyetleri açısından dengeli bir dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin bölümlere göre frekans ve yüzde dağılımları.

Bölüm	Frekans	%
Öğretmenlik	167	33,4
Antrenörlük	167	33,4
Yöneticilik	166	33,2
Toplam	500	100

Çizelge 3.2'de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 167'si (%33,4) öğretmenlik, 167'si (%33,4) antrenörlük ve 166'sı da (%33,2) yöneticilik bölümünde öğrenim görmektedir. Buna göre öğrenciler, öğrenim gördükleri bölümler açısından dengeli bir dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.3. Öğrencilerin doğum yerlerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Doğum Yeri	Frekans	%
Köy/Kasaba	86	17,2
İlçe	147	29,4
İl	173	34,6
Büyükşehir	94	18,8
Toplam	500	100

Çizelge 3.3, öğrencilerin doğum yerleri dağılımını vermektedir. Çizelgeye göre 86 (%17,2) öğrenci köy/kasaba, 147 (%29,4) öğrenci ilçe, 173 (%34,6) öğrenci

il ve 94 (%18,8) öğrenci de büyükşehir doğumludur. Bu dağılıma göre araştırma örnekleminin büyük çoğunluğunu ilçe ve il doğumlular oluşturmaktadır.

Çizelge 3.4. Öğrencilerin anne eğitimlerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Anne Eğitim	Frekans	%
İlkokul	86	17,2
Ortaokul	202	40,4
Lise	106	21,2
Üniversite	81	16,2
Lisansüstü	25	5,0
Toplam	500	100

Çizelge 3.4'e göre 86 (%17,2) öğrenci annesi ilkokul, 202 (%40,4) öğrenci annesi ortaokul, 106 (%21,2) öğrenci annesi lise, 81 (%16,2) öğrenci annesi üniversite ve 25 (%5,0) öğrenci annesi de lisansüstü mezunudur. Bu dağılıma göre, araştırma grubunun büyük çoğunluğu ortaokul mezunu anneye sahiptir.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin baba eğitimlerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Baba Eğitim	Frekans	%
İlkokul	21	4,2
Ortaokul	154	30,8
Lise	117	23,4
Üniversite	143	28,6
Lisansüstü	65	13,0
Toplam	500	100

Çizelge 3.5, öğrencilerin baba eğitimlerinin dağılımını vermektedir. Çizelgeye göre 21 (%4,2) öğrenci babası ilkokul, 154 (%30,8) öğrenci babası ortaokul, 117 (%23,4) öğrenci babası lise, 143 (%28,6) öğrenci babası üniversite ve 65 (%13,0) öğrenci babası lisansüstü mezunudur. Buna göre, örneklem grubunun çoğunluğu ortaokul mezunu babaya sahiptir. İkinci sırada üniversite mezunu, daha sonra da lise mezunu babaya sahip öğrenciler yer almaktadır.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin anne mesleklerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Anne Meslek	Frekans	%
Çalışmıyor	369	73,8
İşçi	43	8,6
Memur	57	11,4
Yönetici	13	2,6
Serbest Meslek	18	3,6
Toplam	500	100

Çizelge 3.6'ya göre, 369 (%73,8) öğrenci annesi çalışmamaktadır. 43 (%8,6) öğrenci annesi işçi, 57 (%11,4) öğrenci annesi memur, 13 (%2,6) öğrenci annesi yöneticidir. 18 (%3,6) öğrenci annesi de serbest meslekle uğraşmaktadır. Bu dağılıma göre, çalışma grubunun çok büyük çoğunluğu çalışmayan anneye sahiptir.

Çizelge 3.7. Öğrencilerin baba mesleklerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Baba Meslek	Frekans	%
Çalışmıyor	18	3,6
İşçi	92	18,4
Memur	167	33,4
Yönetici	35	7,0
Serbest Meslek	188	37,6
Toplam	500	100

Çizelge 3.7, öğrencilerin baba meslekleri dağılımını vermektedir. Çizelgeye göre, 18 (%3,6) öğrenci babası herhangi bir iş sahibi değildir. 92 (%18,4) öğrenci babası işçi, 167 (%33,4) öğrenci babası memur, 35 (%7,0) öğrenci babası da yöneticidir. 188 (%37,6) öğrenci babası ise serbest meslekle uğraşmaktadır. Bu dağılıma göre, örneklem grubunun büyük çoğunluğunun babası serbest meslekle uğraşmakta veya memurluk yapmaktadır.

Çizelge 3.8. Öğrencilerin aile aylık gelirlerine göre frekans ve yüzde dağılımları.

Aylık Gelir	Frekans	%
0-1400 TL	35	7,0
1401-2200 TL	92	18,4
2201-3000 TL	155	31,0
3001-3800 TL	139	27,8
3801 ve üzeri	79	15,8
Toplam	500	100

*P<0,05

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi, 35 (%7,0) öğrenci ailesi 0-1400 TL aylık gelire sahipken, 92 (%18,4) öğrenci ailesi 1401-2200 TL aylık gelire sahiptir. 155 (%31,0) öğrenci 2201-3000 TL, 139 (%27,8) öğrenci 3001-3800 TL ve 79 (%15,8) öğrenci de 3801 ve üzeri aile aylık gelirine sahiptir. Bu dağılıma göre araştırma örnekleminin çoğunluğunu 2201-3000 TL arası aylık gelir düzeyine sahip bireyler oluşturmaktadır.

Çizelge 3.9. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre frekans ve yüzde dağılımları.

Kardeş Sayısı	Frekans	%
Kardeşi yok	126	25,2
1	247	49,4
2	105	21,0
3 ve üzeri	22	4,4
Toplam	500	100

*P<0,05

Çizelge 3.9, öğrencilerin kardeş sayısı dağılımını vermektedir. Dağılıma göre, 126 (%25,2) öğrenci ailesinin tek çocuğudur. 247 (%49,4) öğrenci bir kardeşe sahiptir. 105 (%21,0) öğrencinin iki kardeşi varken 22 (%4,4) öğrenci de 3 ve üzeri kardeşe sahiptir. Bu dağılıma göre araştırma örnekleminin büyük çoğunluğunu iki kardeşe sahip öğrenciler oluşturmaktadır.

Çizelge 3.10. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Cinsiyet	N	Ortalama±Ss	t	P
Kız	248	102,43±17,72	-0,35	0,72
Erkek	252	102,96±15,92		

*P<0,05

Çizelge 3.10'da, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki verilmiştir. Toplam puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin toplam puan ortalamalarının $102,43 \pm 17,72$ erkek öğrencilerin ise $102,96 \pm 15,92$ olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile problem çözme beceresi arasındaki ilişki incelendiğinde her iki grubun da toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, istatistiksel olarak bir anlamlılık olmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir.

Çizelge 3.11. Öğrencilerin bölümleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	216,78	2	108,39	0,38	0,68
Grup İçi	141088,61	497	283,88		
Toplam	141305,39	499			

* $P < 0,05$

Çizelge 3.11, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi vermektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F = ,382$; $p > 0,05$).

Çizelge 3.12. Öğrencilerin doğum yerleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	770,196	2	256,732	,906	,438
Grup İçi	140535,202	496	283,337		
Toplam	141305,398	499			

* $P < 0,05$

Çizelge 3.12'de, öğrencilerin doğum yerleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, öğrencilerin doğum yerleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma elde edilmemiştir ($F = ,906$; $p > 0,05$).

Çizelge 3.13.Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3249,66	4	812,41	2,847	0,024
Grup İçi	141248,11	495	285,35		
Toplam	144497,78	499			

*P<0,05

Çizelge 3.13, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi vermektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir (F=2,847; p<0,05).

Çizelge 3.14. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçları.

Anne Eğitim (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	St. Hata	P
İlkokul	Ortaokul	-3,977	2,175	0,358
	Lise	-3,666	2,451	0,566
	Üniversite	-0,642	2,615	0,999
	Lisansüstü	6,216	3,838	0,486
Ortaokul	İlkokul	3,977	2,175	0,358
	Lise	0,311	2,025	1,000
	Üniversite	3,334	2,221	0,562
	Lisansüstü	10,194*	3,581	0,037
Lise	İlkokul	3,666	2,451	0,566
	Ortaokul	-0,311	2,025	1,000
	Üniversite	3,023	2,492	0,744
	Lisansüstü	9,883	3,755	0,066
Üniversite	İlkokul	0,642	2,615	0,999
	Ortaokul	-3,334	2,221	0,562
	Lise	-3,023	2,492	0,744
	Lisansüstü	6,859	3,864	0,390
Lisansüstü	İlkokul	-6,216	3,838	0,486
	Ortaokul	-10,194*	3,581	0,037
	Lise	-9,883	3,755	0,066
	Üniversite	-6,859	3,864	0,390

*P<0,05

Çizelge 3.14’de, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 3.14. incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ortaokul olanlarla lisansüstü olanlar arasında, elde edilen p=0,037 değerine göre lisansüstü eğitim düzeyi lehine önemli farklılık bulunmuştur. Diğer eğitim düzeyleri arasında ise anlamlılık elde edilmemiştir.

Çizelge 3.15. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3133,986	4	783,497	2,743	0,028
Grup İçi	141363,796	495	285,583		
Toplam	144497,782	499			

*P<0,05

Çizelge 3.15’de, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir (F=2,743; p<0,05).

Çizelge 3.16. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçları.

Baba Eğitim (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	St. Hata	P
İlkokul	Ortaokul	-7,580	3,931	0,304
	Lise	-5,875	4,005	0,584
	Üniversite	-5,849	3,949	0,575
	Lisansüstü	-0,234	4,241	1,000
Ortaokul	İlkokul	7,580	3,931	0,304
	Lise	1,704	2,072	0,924
	Üniversite	1,730	1,962	0,904
	Lisansüstü	7,345*	2,499	0,028
Lise	İlkokul	5,875	4,005	0,584
	Ortaokul	-1,704	2,072	0,924
	Üniversite	0,025	2,106	1,000
	Lisansüstü	5,641	2,614	0,198
Üniversite	İlkokul	5,849	3,949	0,575
	Ortaokul	-1,730	1,962	0,904
	Lise	-0,025	2,106	1,000
	Lisansüstü	5,615	2,527	0,173
Lisansüstü	İlkokul	0,234	4,241	1,000
	Ortaokul	-7,345*	2,499	0,028
	Lise	-5,641	2,614	0,198
	Üniversite	-5,615	2,527	0,173

*P<0,05

Çizelge 3.16, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçlarını vermektedir. Çizelgeye göre, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla lisansüstü olanlar arasında, elde edilen p=0,028 değerine göre lisansüstü eğitim düzeyi lehine önemli farklılaşma vardır. Diğer eğitim düzeyleri arasında ise anlamlılık yoktur.

Çizelge 3.17. Öğrencilerin anne meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1783,221	4	356,644	1,235	0,292
Grup İçi	142714,561	495	288,896		
Toplam	144497,782	499			

*P<0,05

Çizelge 3.17, öğrencilerin anne meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi vermektedir. Yapılan istatistik analiz sonucunda, öğrencilerin anne meslekleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma elde edilmemiştir (F=1,235; p>0,05).

Çizelge 3.18. Öğrencilerin baba meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	703,760	4	175,940	0,606	0,659
Grup İçi	143794,022	495	290,493		
Toplam	144497,782	499			

*P<0,05

Çizelge 3.18’de, öğrencilerin baba meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, öğrencilerin baba meslekleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmamıştır (F=,606; p>0,05).

Çizelge 3.19. Öğrencilerin aile aylık gelirleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	453,665	4	113,416	0,399	0,810
Grup İçi	140851,733	495	284,549		
Toplam	141305,398	499			

*P<0,05

Çizelge 3.19, öğrencilerin aile aylık gelirleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi vermektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin aile aylık

gelirleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmamıştır ($F=,399$; $p>0,05$).

Çizelge 3.20. Öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

Problem Çözme	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2717,379	3	905,793	3,242	0,022
Grup İçi	138588,019	496	279,411		
Toplam	141305,398	499			

* $P<0,05$

Çizelge 3.20’de, öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir ($F=3,242$; $p<0,05$).

Çizelge 3.21. Öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçları.

Kardeş Sayısı (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	St. Hata	P
Kardeşi yok	1 kardeş	1,33844	1,82996	,884
	2 kardeş	6,39524*	2,20876	,021
	3 ve üzeri	4,06277	3,86239	,719
1 kardeş	Kardeşi yok	-1,33844	1,82996	,884
	2 kardeş	5,05680*	1,94738	,048
	3 ve üzeri	2,72433	3,71910	,884
2 kardeş	Kardeşi yok	-6,39524*	2,20876	,021
	1 kardeş	-5,05680*	1,94738	,048
	3 ve üzeri	-2,33247	3,91938	,934
3 ve üzeri	Kardeşi yok	-4,06277	3,86239	,719
	1 kardeş	-2,72433	3,71910	,884
	2 kardeş	2,33247	3,91938	,934

* $P<0,05$

Çizelge 3.21, öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasındaki Tukey testi sonuçlarını vermektedir. Çizelgeye göre, 2 kardeşi olan öğrencilerle kardeşi olmayan öğrenciler arasında elde edilen $p=0,021$ değerine göre 2 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlılık vardır. Aynı şekilde 2 kardeşi olan öğrencilerle 1 kardeşi olan öğrenciler arasında da, elde edilen $p=0,048$ değerine göre 2 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlılık vardır.

4. TARTIŞMA

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, ölçeklerden elde edilen veriler yorumlanmış ve ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin hemen hemen aynı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum, ülkemizdeki beden eğitimi ve spor yüksekokulları ya da eşdeğer okullardaki cinsiyet oranıyla örtüşmemektedir. Ülkemizdeki ilgili okullarda erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilere göre daha fazladır. Bu durum, okullara ayrılan kontenjanlarda erkek öğrencilere kızlardan daha fazla yer verilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada kız ve erkek öğrencilerin sayısının çok yakın tutulması, araştırmacı tarafından özellikle sağlanmıştır. Cinsiyet değişkeninin problem çözmeye etkisini daha iyi belirleyebilmek için, her iki öğrenci grubu sayısının eşit tutulması gerektiği düşünülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, kız öğrencilerin toplam puan ortalamalarının $102,43 \pm 17,72$, erkek öğrencilerin ise $102,96 \pm 15,92$ olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucunda, her iki grubun da toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, $p < 0,05$ düzeyinde bir anlamlılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları kızlarda 102,43 ve erkeklerde 102,96 olarak bulunmuştur. Envanterden alınabilecek puan aralığı 32-192 arasındadır. Alınan puan yükseldikçe problem çözme düzeyi algısı düşmektedir. Bu anlamda araştırma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin problem çözme becerisi bakımından kendilerini yetersiz hissetmeleri sonucu, kimi araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Yıldız ve ark (2011) beden eğitimi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin problem çözme açısından kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Zeytun (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme bakımından yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan alan yazın taramasında, bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Öztürk ve ark (2000), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını inceledikleri araştırmalarında, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemişlerdir. Çağlayan (2007), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonunda cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Karabulut ve Kuru (2009), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında sadece kendine güvenli yaklaşım boyutunda anlamlılık elde etmişler, diğer boyutlar ve toplam puan açısından anlamlılık bulmamışlardır. Özdenk (2011), düzenli egzersizin Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisini incelediği araştırması sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemiştir. Yıldız ve ark (2011) beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında herhangi bir anlamlı sonuca ulaşmamışlardır. Temel ve Ayan (2015), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmaları sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemişlerdir. Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerini problem çözme becerisi bakımından karşılaştırmışlar, araştırmaları sonucunda cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamışlardır. Bayrak ve ark (2015) yaptıkları araştırmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemişler, çalışma sonucunda cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık tespit etmemişlerdir. Vatansever ve Özen (2017), tenis eğitimi alan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemişler ve cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamışlardır. Heppner ve ark (1983) yaptıkları araştırmada, cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında herhangi bir anlamlılık bulmamışlardır. Taylan (1990) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmiştir. Genç ve Kalafat'ın (2007) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin problem çözme algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği

belirlenmiştir. Kazu ve Ersözlü (2008), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemişler ve cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş ve Dönmez (2008), ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını belirledikleri araştırmaları sonucunda, cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık bulmamışlardır. Çınar ve ark (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerilerini araştırmış ve cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamışlardır. Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık elde etmemiştir. Zeytun (2010), Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Bilgin (2010), üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algılarını incelemiş ve araştırma sonunda cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık bulmamıştır. Kırılmazkaya (2010), fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmış, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Hoxha (2011), Arnavutluk ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırma sonunda, cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çevik (2011) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık elde etmemiştir. Aylar ve Aksin (2011), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Yenice ve ark (2012), fen bilgisi öğretmen adayları ile bir araştırma gerçekleştirmişler ve çalışma sonunda cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemişlerdir. Ulusoy ve ark (2012), eğitim ve fen fakültesi mezunu stajyer öğrenciler ile gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda, cinsiyet ile problem çözme arasında anlamlılık bulmamışlardır. Kasımoğlu (2013), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Berkant ve Eren (2013), matematik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmaları sonucu, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamışlardır. Zincirli (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının anne

baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Karaca ve ark (2016) araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ve benlik saygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm dağılımına bakıldığında, her üç bölümden de eşit sayıda öğrenci bulunduğu görülmektedir. Yani öğrenciler öğrenim gördükleri bölümler açısından dengeli bir dağılım göstermektedir. Araştırmanın bu değişkeni de, cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, bölüm değişkeninin problem çözmeye etkisini daha iyi belirleyebilmek için araştırmacı tarafından özellikle sağlanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, analiz sonucu elde edilen ($F=,382$) değeri $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık olmadığı göstermektedir. Bir başka ifade ile bölüm değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

Yapılan alan yazın taramasında, araştırmanın bu bulgusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak örtüşen çalışma sonuçlarına rastlanmıştır. Çağlayan (2007), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonunda, bölüm ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Türkçapar (2009), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin strese karşı problem çözme becerilerini karşılaştırmış, araştırma sonunda, bölüm değişkeni ile problem çözme arasında anlamlılık bulmamıştır. Yurttaş (2001), öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerini problem çözme becerisi bakımından karşılaştırmışlar ve anlamlılık bulmamışlardır. Altunçekiç ve ark (2005), üç farklı bölüm öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma yapmışlar ve çalışma sonunda bölüm değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kırılmazkaya (2010), fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin problem çözme becerilerini

karşılaştırmış, bölüm ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Hoxha (2011), iki farklı ülkede (Arnavutluk, Türkiye) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırmış, bölüm ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Aslan ve Sağır (2012), fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, bölüm değişkeni ile problem çözme arasında bir anlamlılık bulmamışlardır. Yenice ve ark (2012), fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma sonunda, öğrenim görülen okul türünün problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çevik ve Özmaden (2013), beden eğitimi ve müzik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından araştırmışlar, bölüm değişkenine göre anlamlı sonuçlar elde etmemişlerdir. Elkin ve Karadağlı (2015), üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlerin problem çözme becerilerine bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayrak ve ark (2015), beden eğitimi ile sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, bölüm değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşmamıştır. Kantek ve Kartal (2016), hemşirelik ve diğer lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerini inceledikleri meta analiz çalışmaları sonucunda, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bölüm değişkeninden bağımsız olarak benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum yerleri dağılımına bakıldığında, en büyük grubu il doğumlu öğrencilerin oluşturduğu, bunu ilçe ve büyükşehir doğumlu olanların takip ettikleri görülmektedir. Köy-kasaba doğumlular ise en küçük grubu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin doğum yerleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, elde edilen ($F=,382$) değerine göre $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık yoktur. Bu sonuç, doğum yeri değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Alan yazın taramasında, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırma sonuçlarının var olduğu görülmüştür. Yurttaş ve Yetkin (2003) araştırmalarında, sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmış, doğum yeri değişkeninin problem çözme becerisini algılama üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Alver (2005) üniversite öğrencilerinin problem

özme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırma sonucunda, yerleşim yeri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı sonuca ulaşmamıştır. Derin (2006), ilköğretim ğrencilerinin problem çözme becerilerinin doğum yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş, doğum yeri ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Gültekin (2006), psikolojik danışmanlık ve rehberlik ğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, doğum yerinin problem çözme üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Tezel ve ark (2009) araştırmalarında, doğum yeri ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık olmadığını bildirmiştir. Kuloğlu ve Arı (2014), fen ve teknoloji ğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemişler ve doğum yerinin problem çözme üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gülbüz (2014), sağlık meslek yüksekokulu ğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, doğum yeri değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemiştir. Temel ve Ayan (2015), beden eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yer değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamışlardır. Bu araştırmada geçen “yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yer” tanımlamasının doğum yeri olarak kabul edilmesinin mümkün olduğu düşünölmüştür. Elkin ve Karadağlı (2015), üniversite ğrencilerinin doğum yerleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlılık elde etmemişlerdir.

Araştırma rneklem grubunun anne eğitim düzeyleri dağılımına göre, büyük oranda ğrenci ortaokul mezunu anneye sahiptir. Bunu sırasıyla lise, ilkokul, üniversite ve lisansüstü mezunu ğrenci anneleri izlemektedir. Bu sonuca göre ğrenci annelerinin büyük çoğunluğunun ilk ve ortaokul mezunu oldukları görölmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, elde edilen ($F=2,847$; $P=0,037$) değerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Farklılığın nerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ortaokul olanlarla lisansüstü olanlar arasında, lisansüstü eğitim düzeyi lehine önemli farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, anne eğitim düzeyinin problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

İlgili literatür tarandığında, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin problem çözme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşan araştırmaların var olduğu görülmektedir. Eskicumalı ve Eroğlu (2001), ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmada, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde anne eğitim durumunun etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir. Zincirli (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğrencilerin problem çözme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çeviker ve ark (2016), beden eğitimi ve spor etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini belirlemek üzere yaptığı araştırma sonunda, anne eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlılık elde etmiştir. Araştırmaya göre, anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözme yetenekleri de artmaktadır. İmece (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati eğilim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonunda, anne eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmiştir. Uğur (2017), üniversitelerarası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin problem çözme becerilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonunda, anne eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmiştir. Metwally (2017), anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerileri ile anne-baba tutumlarını incelediği araştırma sonunda, anne eğitim düzeyinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anne-babanın öğretim düzeyi ile öğrencinin gelişimi ve başarısı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Tahsilli anne-babaların, çocuklarındaki başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha üstün oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim, eğitim düzeyi düşük olan ailelere göre farklılık göstermektedir. Ailenin çocuğuyla ilişkilerinde sergilediği yaklaşımlar, çocukların becerilerinin gelişmesini etkilemektedir. Her türlü yetenek, demokratik ve çocuğa özgürlük tanınan ortamlarda serpilip gelişirken, aksi durumda körelmektedir (Eskicumalı ve Eroğlu 2001).Eğitim aile, okul ve çevrede bütün hayat boyunca sürmekte ve yaşanan tüm tecrübeleri kapsamaktadır. İdeal olan ailede, okulda ve sosyal çevredeki eğitimin birbirini destekleyip tamamlamasıdır. Şüphesiz çocuğun

ilk eğitim ortamı ailesidir. Yaptığımız araştırmalar anne-baba eğitim düzeyi yüksek çocukların daha başarılı olduklarını, eğitim düzeyi düşük çocukların ise başarısız olduklarını göstermektedir (Elmacıoğlu 2012). Sonuç olarak, eğitim seviyesi yükseldikçe annelerin çocuklarına karşı daha olumlu ve bilinçli tutumlar sergiledikleri söylenebilir. Bu anlamda, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin yüksek olmasının, onların problem çözme becerilerini de geliştireceği düşünülebilir.

Araştırma örneklem grubunun baba eğitim düzeyleri dağılımına bakıldığında, öğrenci babalarının -anne eğitim düzeyinde olduğu gibi- en fazla ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. İkinci sırayı ortaokul mezunlarına yakın bir oranla üniversite mezunu babalar oluşturmaktadır. Daha sonra lise mezunu babalar gelmektedir ve onu lisansüstü eğitim mezunu öğrenci babaları izlemektedir. İlkokul mezunları ise çok az bir düzeyle son sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, analiz sonucu ($F=2,743$; $P=0,028$) değeri elde edilmiştir. Bu değer, $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir sonucu göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi, baba eğitim düzeyi lisansüstü olanların ortaokul olanlara göre daha iyi problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, baba eğitim düzeyinin problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

İlgili alan yazın taramasında, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Eskicumalı ve Eroğlu (2001), ailenin eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda baba eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmuştur. Araştırma, baba eğitim seviyesi yüksek öğrencilerin daha iyi problem çözümleri olduğunu göstermektedir. Çağlayan ve ark (2008), spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve araştırma sonunda baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmişlerdir. Araştırmaya göre baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözme becerileri yükselmektedir. Kırılmazkaya (2010), fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin problem çözme becerilerini karşılaştırdığı araştırması sonunda, baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi

arasında kaçınan boyutta baba eğitim düzeyi üniversite olanlar lehine anlamlılık elde etmiştir. Doğan (2016) araştırmasında, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini incelemiş, baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmiştir. Gülünay (2016), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler, baba eğitim ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmuşlardır. Araştırmaya göre, baba eğitimi arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır. Çeviker ve ark (2016), beden eğitimi ve spor etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, baba eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmuştur. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözme yetenekleri de artmaktadır. İmece (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmiştir. Metwally (2017), anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerileri ile anne-baba tutumlarını incelediği araştırmasında, baba eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akpınar ve Akpınar (2017), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini ve karar verme stillerini bazı değişkenlere göre incelemişler, araştırma sonunda, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesinde babanın önemli bir etkisi vardır. Özellikle erkek çocukların, kendisine örnek aldığı ilk model babasıdır. Çocuklar babalarıyla zaman geçirmekten, onun tavırlarını taklit etmekten büyük zevk alırlar. Bu sebeple, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde çok dikkatli olmaları gereklidir. Babalar çocuklarına zaman ayırmalı, onların hem eğlenmelerini sağlamalı, aynı zamanda çocukları için her konuda rehber olmalıdırlar. Önemli olan çocuklarla ne kadar zaman geçirildiği değil, bu zamanın doyurucu ve eğitici etkinliklerle süslenmesidir (Eskicumalı ve Eroğlu 2001).

Ebeveynin eğitim düzeyi, öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları güçlüklerde önemli bir etken olarak görülebilir. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bir problem karşısında gösterecekleri dayanıklılık ve çözüm bulma

davranışı, eğitim düzeyi düşük anne-baba çocuklarından daha olumlu olabilir. Çünkü, yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının eğitim alma bakımından diğerlerine oranla daha şanslı olacakları, bir taraftan da daha fazla problemle yüz yüze getirilerek daha iyi problem çözümler haline gelecekleri varsayılabilir.

Ailelerin eğitim durumlarının etkilediği diğer bir konu da, çocuğa kaynak, araç gereç temin edilmesidir. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler, çocuklarının araştırma yapabilmesi için her türlü kaynağı temin etmenin yollarını aramaktadır. Ancak eğitim seviyesi düşük olan ailelerde aynı hassasiyet görülmemektedir. Çocukların ihtiyacı olan kaynakların temin edilmesi, araştırma yapması için teşvik edilmesi gereklidir. Bu sayede çocuk, sistemli düşünmeyi ve karşılaştığı problemler karşısında bilgilerini kullanarak çözümler üretmeyi öğrenecektir (Eskicumalı ve Eroğlu 2001).

Anne-babalar, karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceği konusunda çocuklarına rehberlik yapmalıdır. Çocuklarının problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla, onların basit problemlerle karşılaşmalarını sağlamalıdır. Gerekiyorsa çocukları için problem durumları düzenlemekten çekinmemelidirler. Çözümler üretmeleri için teşvik etme gayreti içinde olmalıdırlar (Eskicumalı ve Eroğlu 2001).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne mesleklerinin dağılımına göre, öğrenci annelerinin çok büyük çoğunluğunun çalışmadığı görülmektedir. İkinci sırayı annesi memur olanlar oluştururken üçüncü sırada işçi anneye sahip öğrenciler yer almaktadır. Serbest memur annesi olanlar ile yönetici anneye sahip olanlar ise çok küçük bir yüzde ile son sıralarda yer almaktadır.

Öğrencilerin anne meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, elde edilen ($F=1,235$) değeri, $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık ifade etmemektedir. Bu sonuç, anne mesleği değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında, anne mesleklerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan, dolayısıyla bu araştırma sonucunu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmıştır. Çağlayan ve ark (2008), spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırma sonucunda, anne mesleğinin, öğrencilerin problem

özme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Zeytun (2010), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anne mesleği ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Gülbüz (2014), sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemiş ve araştırma sonunda anne mesleği ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba mesleklerinin dağılımına bakıldığında, ilk sırada babası serbest meslekle uğraşan öğrencilerin geldiği görülmektedir. İkinci sırayı -ilk orana yakın olarak- babası memur olan öğrenciler, üçüncü sırayı ise işçi babaya sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Babası yönetici olan öğrenciler dördüncü sırada yer alırken son sırada hiçbir meslek sahibi olmayan öğrenciler yer almaktadır.

Öğrencilerin baba meslekleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ($F=,606$) değeri elde edilmiştir. Bu değeri $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, baba mesleğinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

İlgili alan yazın incelemesinde, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışma sonuçlarına rastlanmıştır. Çağlayan ve ark (2008), spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler, baba mesleği ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmamışlardır. Zeytun (2010), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve baba mesleğinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Gülbüz (2014), sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırma sonunda, baba mesleği ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır.

Örneklem grubunun aile aylık gelir dağılımına göre, öğrenci aileleri büyük oranda orta gelir grubuna dâhildir. İkinci sırada alt gelir grubu öğrenci aileleri yer alırken son sırada üst gelir grubu öğrenci aileleri yer almaktadır.

Öğrencilerin aile aylık gelirleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide elde edilen ($F=,399$) değeri, $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık ifade etmemektedir. Bu

sonuç, aile aylık gelirin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yapılan literatür incelemesinde, aile aylık gelirin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışma bulgularına ulaşılmıştır. Türkçapar (2009), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği araştırma sonunda, aile aylık gelir düzeyinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bezci (2010), taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonunda, sosyo-ekonomik durum ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmemiştir. Zeytun (2010), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyo-ekonomik durum-problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmamıştır. Demirbaş (2014), meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlilik ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonunda, aile gelir düzeyi ile problem çözme arasında anlamlılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akpınar (2014) öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerini incelemiş, araştırma sonunda, aile aylık gelirleri ile problem çözme arasında anlamlılık elde etmemiştir. Kuzu (2015) yedi farklı öğretmenlik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonunda, ailenin sosyo-ekonomik durumu (aile aylık gelir) ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmamıştır. Elkin ve Karadağlı (2015) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlılık bulmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı dağılımına bakıldığında, en büyük oranın tek kardeşi olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. İkinci sırada ailenin tek çocuğu olan öğrenciler yer alırken bunu iki kardeşe sahip öğrenciler takip etmektedir. Son sırada ise üç ve fazlası kardeşe sahip öğrenciler yer almaktadır.

Öğrencilerin kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide ($F=3,242$; $P=0,022$) değeri elde edilmiştir. Bu değer, $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir sonucu göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi, 2 kardeşe sahip öğrencilerin hem kardeşi olmayan öğrencilere göre hem de 1

kardeşe sahip öğrencilere göre daha iyi problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, kardeş sayısının problem çözme becerisi üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir.

Alan yazın taramasında, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. ESKİCUMALI ve EROĞLU (2001), ailenin eğitim düzeyi ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırma sonunda, kardeş sayısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık elde etmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde ailedeki çocuk sayısı etkili bir faktördür. DALKILIÇ (2006), lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırması sonucunda, kardeş sayısı değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. YILMAZ ve TEPELİ (2013), çocukların problem çözme becerilerini duyguları anlama becerileri açısından inceledikleri araştırmaları sonucunda, kardeş sayısı değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlılık bulmuşlardır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar:

1. Öğrencilerin cinsiyetlerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
3. Öğrencilerin doğum yerlerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
4. Öğrencilerin anne eğitim düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde etkisi vardır. Anne eğitim düzeyi yüksek olanların problem çözme becerileri yüksektir.
5. Öğrencilerin baba eğitim düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde etkisi vardır. Baba eğitim düzeyi yüksek olanların problem çözme becerileri yüksektir.
6. Öğrencilerin anne mesleklerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
7. Öğrencilerin baba mesleklerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
8. Öğrencilerin aile aylık gelirlerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi yoktur.
9. Öğrencilerin kardeş sayılarının problem çözme becerileri üzerinde etkisi vardır. Kardeşi olanların olmayanlara göre problem çözme becerileri daha yüksektir.

Öneriler:

1. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.
2. Aileler çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır.
3. Üniversite dersi çerikleri problem çözme becerisi kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.
4. Bu konu ile ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır.
5. Nitel araştırmalarda yer verilmelidir.



6. KAYNAKÇA

- Akkoyunlu Y, 1996. Beden eğitimi ve spor. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 80-81.
- Akpınar Ş, 2014. Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akpınar S, Akpınar Ö, 2017. Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stillerinin incelenmesi. Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi, Ağustos(3), 180-194.
- Altunçekiç A, Yaman S, Koray Ö, 2005. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 93-102.
- Alver B, 2005. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 75-88.
- Aracı H, 2001. Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan R, 1979. Beden eğitimi bilgileri. Ankara, Bimar Matbaası.
- Aslan O, Sağır ŞU, 2012. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(2), 82-94.
- Atkinson RC, Atkinson R, Smith EE, Bem DJ, NolenHoeksema S, 2012. Psikolojiye giriş (çeviren: Alogan Y). Ankara, Arkadaş Yayınları.
- Aylar F, Aksin A, 2011. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 299-313.
- Bağlum OK, 2000. Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcıoğlu B, Özbek A, Sungur N, Sivrikaya K, Tekin A, 2005. Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(1), 91-99.
- Bayrak E, İnan H, Kartal M, 2015. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 2(5), 308-317.
- Berkant HG, Eren İ, 2013. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Journal of SocialScience, 6(3), 1021-1041.
- Bezi Ş, 2010. Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen M, 1989. Sağlıklı insan ilişkileri: ailede, kurumlarda, toplumda. Ankara, Ankara Yayınevi.
- Bilge N, 1989. Türkiye’de beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bilgin A, 2010. Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bingham A, 2016. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (çeviren: Oğuzkan AF). İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Budak B, 1999. Lise Öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Burger JM, 2006. Kişilik (çeviren: İnan D, Sarıoğlu E). İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- Cüceloğlu D, 2003. İletişim donanımları. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D, 2016. İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Çağlayan HS, 2007. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan HS, Taşkın Ö, Yıldız Ö, 2008. Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Dergisi, 2(1). 62-77.
- Çevik DB, 2011. Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 1003-1012.
- Çevik DB, Özmaden M, 2013. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 258-263.
- Çeviker A, Turkay H, Aydın AD, 2016. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 58-65.
- Çınar O, Hatunoğlu A, Hatunoğlu Y, 2009. Öğretmenlerin problem çözme becerileri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 215-226.
- Dalkılıç M, 2006. Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirbaş Ö, 2014. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş H, Dönmez B, 2008. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 177-198.
- Derin R, 2006. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan V, 2016. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin tespiti. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Düzakın S, 2004. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D’Zurilla TJ, Goldfried M, 1971. Problem solving behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, 18,45-47.
- Elkin N, Karadağlı F, 2015. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi, 1(1), 1-8.
- Elmacıoğlu T, 2012. Başarıda aile faktörü. İstanbul, Yediveren Yayınları.
- Eskicumalı A, Eroğlu E, 2001. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 165-189.
- Fidan N, 2012. Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Genç SZ, Kalafat T, 2007. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 10-22.
- Gilhooly KJ, 2012. Human and machine problem solving. New York, Springer Science & Business Media.
- Güçlü N, 2003. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. Milli Eğitim Dergisi, 160, 272-300.
- Gülbüz E, 2014. Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara/İzmir.

- Güler Şahin R, 2006. Bireylerin proaktif kişilik yapısı ile benlik saygısı düzeyleri arası ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gülünay Yİ, 2016. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin A, 2006. Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Heppner PP, Petersen CH, 1982. The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-79.
- Heppner PP, Reeder BL, Larson LM, 1983. Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: implications of counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(6), 537-545.
- Hoxha G, 2011. Arnavutluk ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İmece S, 2017. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati eğilim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İnal A, 2013. Futbolda eğitim ve öğretim. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kalaycı N, 2001. Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Kantek F, Kartal H, 2016. A meta analysis: the problem solving skills of nursing and other bachelor students. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 6(1), 120-127.
- Karabulut EO, Kuru E, 2009. Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 119-127.
- Karaca NH, Akyol T, Karaca L, Can Yaşar M, 2016. Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 199-220.
- Karasar N, 2016. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasimoğlu T, 2013. Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazancı O, 1989. Eğitim psikolojisi. Ankara, Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kazu H, Ersözlü ZN, 2008. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve ÖSS puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-172.
- Keleş OB, 2000. Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırılmazkaya G, 2010. İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kneeland S, 2001. Problem çözme (çeviren: Kalaycı N). Ankara, Gazi Kitabevi.
- Korkut F, 2002. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kuloğlu A, Arı Ü, 2014. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94-109.
- Kuzu Y, 2015. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Metwally EO, 2017. Anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile anne-baba tutumlarını incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morgan CT, 2015. Psikolojiye giriş (çeviren: Eski R, Karakaş S). Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Morris GC, 2002. Psikolojiyi anlamak (çeviren: Ayvayışık HB, Sayıl M). Ankara, Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Mountrose P, 2000. 6 ile 8 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama. İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Öğülmüş S, 2001. Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş S, 2006. Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdenk S, 2011. Düzenli egzersizin Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özensoy T, 1998. Örgütlerde etkin karar verme ve problem çözme yöntemleri ve bir uygulama araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgül E, 2009. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özmen Ö, 1999. Çağdaş sporda eğitim üçgeni. Ankara, Bağırhan Yayınevi.
- Öztürk F, İnce G, Dinç ZF, 2000. Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2, 41-47.
- Özşaker M, Orhun A, 2005. İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar. Uludağ Üniversitesi 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, 103-105, Bursa.
- Pehlivan Z, Konukman F, 2004. Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(2), 55-60.
- Savaşır İ, Şahin NH, 1997. Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygılı H, 2000. Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Selçuk Z, 2012. Eğitim psikolojisi. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu N, 2001. Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Simon HA, Lea G, 1974. Problem solving and rule induction: a unified view. Models of Thought, (1)5, 105-127.
- Solso RL, Maclin MK, Maclin OH, 2011. Bilişsel psikoloji (çeviren: Ayçiçeği Dinn A). İstanbul, Bilişsel Psikoloji Kitabevi.
- Sungur N, 1992. Yaratıcı düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur N, 1997. Yaratıcı düşünce. İstanbul, Evrim Yayınevi.
- Şahin H, 2011. Güncel problemlere psikolojik analizler. İstanbul, Akademik Kitaplar Yayınevi.
- Şahin HM, 2005. Beden eğitimi ve spor sözlüğü. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Taylan S, 1990. Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlilik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel V, Ayan V, 2015. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 17(29), 70-76.

- Terzi Işık Ş, 2000. İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel A, Arslan S, Topal M, Aydoğan Ö, Koç Ç, Şenlik M, 2009. Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileriyle depresyon düzeylerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(4), 1-4.
- Türkçapar Ü, 2007. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin strese karşı problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkçapar Ü, 2009. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 10(1), 129-139.
- Uğur OA, 2017. Üniversiteler arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin bazı demografik değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stilleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(51), 1363-1372.
- Ulupınar S, 1997. Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy YÖ, Turan H, Tanrıverdi B, Kolayış H, 2012. Comparison of perceived problem solving skills of trainee students graduated from different. Social and Behavioral Sciences, 46, 2099-2103.
- Ün E, 2010. Satranç eğitiminin, problem çözme yaklaşımları, karar verme ve düşünme stillerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vatansever Ş, Özen G, 2017. Tenis eğitiminin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi. Jurnal of Human Sciences, 14(1), 1-9.
- Yenice N, Özden B, Evren B, 2012. Examining of problem solving skills according to different variables for science teachers candidates. Social and Behavioral Sciences, 46, 3880-3884.
- Yıldız L, Zırhlıoğlu G, Yalçınkaya M, Güven Ş, 2011. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 18-36.
- Yılmaz E, Tepeli K, 2013. 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(2), 117-130.
- Yurttaş A, 2001. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yurttaş A, Yetkin A, 2003. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(1), 1-13.
- Zeytun S, 2010. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zincirli Ö, 2014. Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

7. EKLER

EK-A:Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşamınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sizlerden toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla araştırmada kullanılacak, hiçbir kurum ya da kişiye verilmeyecektir. Lütfen, aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu durumda nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. "Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda Gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir." Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize lütfen şu soruyu sorunuz: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?" İlginize teşekkür ederiz. Cevaplarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. <table><tr><td>1. Her zaman böyle davranırım</td><td>4. Arada sırada böyle davranırım</td></tr><tr><td>2. Çoğunlukla Böyle Davranırım</td><td>5. Ender Olarak böyle davranırım</td></tr><tr><td>3. Sık sık böyle davranırım</td><td>6. Hiçbir zaman böyle davranmam</td></tr></table>	1. Her zaman böyle davranırım	4. Arada sırada böyle davranırım	2. Çoğunlukla Böyle Davranırım	5. Ender Olarak böyle davranırım	3. Sık sık böyle davranırım	6. Hiçbir zaman böyle davranmam	Her zaman böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Ender olarak böyle davranırım	Hiçbir zaman böyle davranmam
1. Her zaman böyle davranırım	4. Arada sırada böyle davranırım											
2. Çoğunlukla Böyle Davranırım	5. Ender Olarak böyle davranırım											
3. Sık sık böyle davranırım	6. Hiçbir zaman böyle davranmam											
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.												
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.												
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.												
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.												
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.												
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.												
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.												
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.												
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik ifade etmeye uğraşmam.												
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.												
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.												
12. Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu karardan hoşnut olurum.												
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.												
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.												
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.												
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.												
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.												
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.												
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.												
20. Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.												
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarım düşünürken çok fazla seçenek üretmem.												
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektedir.												
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım çoğunu çözebileceğime inanıyorum.												
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.												
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya gelemediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusuna kapılırım.												
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.												
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.												

28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.							
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.							
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.							
31. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.							
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilerim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.							
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.							
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.							
35. Sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.							



EK-B: Etik Kurul Raporu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Kararı

Karar Sayısı: 2015/16

Sayın: Yrd.Doç.Dr. Alparslan GÖRÜCÜ
Selçuk Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Selçuklu/KONYA

“Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” tez projesi öneriniz incelenmiş ve Yüksekokulumuz Girişimsel Olmayan Etik Kurul Yönergesine uygunluğuna oy birliği / çokluğu ile karar verilmiştir.

Doç.Dr. Selçuk Serdar BALCI
Başkan

Doç.Dr. Erkan Faruk ŞİRİN
Üye

Doç.Dr. İbrahim BOZKURT
Üye

Yrd.Doç.Dr. Sultan HARBİLİ
Üye

Doç.Dr. Serkan REVAN
Raportör

- 1- Etik kurul kararları Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu "Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Yönergesi"ne göre verilmektedir.
- 2-Etik kurul kararları danışma niteliğindedir, üyeler projeler hakkında verdikleri kararlardan dolayı idari ve cezai sorumluluk taşımaz.
- 3-Projenin yürütülmesi sırasında oluşacak olumsuzluklarda proje yürütücüsü sorumludur.

8. ÖZGEÇMİŞ

04.12.1970 tarihinde Amasya’da doğdu. 1981 yılında Amasya Bayezit İlkokulu’ndan, 1984 yılında Amasya 12 Haziran Ortaokulu’nda, 1987 yılında Amasya Lisesi’nden mezun oldu. Lise yıllarında güreş sporu yapmaya başladı. 1987-1990 yılları arasında Amasya Şeker Spor Güreş Kulübü’nde aktif olarak spor yaptı. 1990 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü’ne kayıt yaptırdı. 1994 yılında mezun oldu. Aynı yıl Samsun Havza Endüstri Meslek Lisesi’ne beden eğitimi öğretmeni olarak atandı. 1998 yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Devamsızlık nedeniyle ilişkisi kesildi. Çıkarılan öğrenci affından yararlanarak 2011 yılında tekrar kayıt yaptırdı. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 15 yıl yöneticilik görevinde bulundu. Halen, Amasya Merkez Alptekin Anadolu Lisesi’nde beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.