

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE DUYGULARIN
KARAR VERME VE ÖZ YETERLİK ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdem KARTAL

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gülten HERGÜNER

Mayıs 2021

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE DUYGULARIN
KARAR VERME VE ÖZ YETERLİK ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdem KARTAL

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
EĞİTİMİ

Bu tez 11/05/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

JÜRİ	BAŞARI DURUMU
Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK	Başarılı
Üye: Prof. Dr. Gülten HERGÜNER	Başarılı
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nurullah ÇELİK	Başarılı

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Erdem KARTAL
11/05/2021

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her safhasında destek veren, değerli zamanını, yorum, öneri, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, anlayışlı ve mütevazı davranışları ile hatırlayacağım değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Gülten HERGÜNER'e teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve değerlendirmeleriyle yaptıkları katkılardan dolayı tez jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK'a, Dr. Öğr. Üyesi Nurullah Çelik'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi birikimini benimle paylaşan beni yönlendiren ve her türlü desteği sağlayan tezimin ortaya çıkmasında ve istatistiksel analizlerde yardımcı olan ve zaman ayıran, dostluğunu ve güleryüzünü hiçbir zaman eksik etmeyen değerli dostum Ahmet DÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansa başlamam için beni motive eden, istersem başarabileceğim inancını bana aşılayan, değerli dostlarım Cengiz BAYKARA ve Hasip CANA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansa başladığım gün tanıştığım ve kendilerimi bir dosttan, arkadaştan öte gördüğüm benim için kardeş olabilecek kadar değerli olan iki değerli dost; Salim İbrahim ONBAŞI ve Musab ÇAĞIN bu süreçte bana vermiş olduğunuz katkı ve desteği ne kadar teşekkür etsemde ödeyemem, iyiki sizleri tanımışım.

Verilerin toplanması aşamasında; katkılarından dolayı Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü değerli yetkililerine ve araştırmaya katılan Sakarya'daki bütün beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve ayrıca bu zamana kadar üzerimde emeği olan tüm değerli öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında bana güç veren, aldığım her kararda desteklerini hissettiğim, onların evladı olduğum için kendimi dünyanın en şanslı insanı hissettiğim, beni her zaman koruyup kollayan, maddi ve manevi desteğini hiçbir gün esirgemeyen anneme ve babama bana olan güvenleri, sabırları ve fedakarlıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii

BÖLÜM 1.

GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM 2.

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...	7
2.1. Eğitim	7
2.1.1. Öğretim	8
2.1.2. Öğrenme.....	9
2.1.3. Beden eğitimi.....	10
2.1.4. Spor.....	11
2.1.5. Beden eğitimi ve sporun amaçları	12
2.1.6. Beden eğitimi ve sporun önemi	14
2.1.7. Öğretmen ve öğretmenlik mesleği.....	16
2.1.8. Öğretmenlik mesleğinin önemi.....	17
2.1.9. Beden eğitimi ve spor öğretmeni	18
2.1.9.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri.....	19
2.1.9.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenin görevleri.....	20
2.2. Duygu	21
2.2.1. Duygu kavramı	21
2.2.2. Duygu teorileri.....	24
2.2.2.1. James-Lange kuramı	24

2.2.2.2. Cannon-Bard kuramı	25
2.2.2.3. Bilişsel kuram	26
2.2.3. Duyguların sınıflandırılması	26
2.2.3.1. Olumlu (pozitif)-olumsuz (negatif) duygular	28
2.2.4. Duyguların işlevleri	30
2.3. Karar Verme	31
2.3.1. Karar verme yöntemi ve süreci	33
2.3.2. Karar verme stilleri	35
2.3.3. Karar verme sürecini etkileyen faktörler	36
2.3.4. Sporda karar verme	37
2.4. Öz Yeterlik	38
2.4.1. Yeterlik	38
2.4.2. Öz yeterlik	39
2.4.3. Öz yeterliğin süreçleri	41
2.4.3.1. Bilişsel süreçler	41
2.4.3.2. Güdüsel süreçler	42
2.4.3.3. Duyuşsal süreçler	43
2.4.3.4. Seçme süreçleri	44
2.4.4. Öz yeterliğin işlevleri	45
2.4.5. Öz yeterliğin sonuçları	46
2.4.6. Öğretmen öz yeterliği	46
2.4.6.1. Öğretmen yeterliğini etkileyen faktörler	48
2.4.6.2. Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin özellikleri	50
2.5. İlgili Araştırmalar	52
BÖLÜM 3.	
MATERYAL VE YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	59
3.3. Verilerin Toplanması	60
3.4. Veri Toplama Araçları	60
3.4.1. Kişisel bilgi formu	60
3.4.2. Pozitif ve negatif duygu ölçeği (PNDÖ)	61
3.4.3. Melbourne karar verme ölçeği I-II	61
3.4.3. Öz yeterlik ölçeği	62
3.5. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM 4.	
ARAŞTIRMA BULGULARI	63
BÖLÜM 5.	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Tartışma	71
5.2. Sonuç	90
5.3. Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER	109

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı	59
Tablo 4.1: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.....	63
Tablo 4.2: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.	63
Tablo 4.3: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.....	64
Tablo 4.4: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.....	64
Tablo 4.5: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.....	64
Tablo 4.6: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.	65
Tablo 4.7: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.....	65
Tablo 4.8: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.....	65
Tablo 4.9: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.....	66
Tablo 4.10: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.	66
Tablo 4.11: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.....	66
Tablo 4.12: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.....	66
Tablo 4.13: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları, öz yeterlikleri ile karar verme puanları arasındaki ilişki sonuçları.....	67
Tablo 4.14: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar vermede öz saygı üzerine etkisi.....	67
Tablo 4.15: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının dikkatli karar verme üzerine etkisi.....	68
Tablo 4.16: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının kaçınan karar verme üzerine etkisi.....	68
Tablo 4.17: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının erteleyici karar verme üzerine etkisi.....	69
Tablo 4.18: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının panik karar verme üzerine etkisi.....	69
Tablo 4.19: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının öz yeterlik üzerine etkisi.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Duygu teoremi.	24
Şekil 2.2: James-Lange teoremi.	25
Şekil 2.3: Cannon-Bard kuramı.....	26
Şekil 2.4: Plutchik duygu çemberi.	28
Şekil 2.5: Duygu, tutum ve davranış geliştirme süreci.	29
Şekil 2.6: Duygu hiyerarşisi.....	30
Şekil 2.7: Yeterlik beklentileri ile sonuç beklentilerinin karşılaştırılması.....	40
Şekil 2.8: Öğretmen öz yeterliği.	49

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE DUYGU DURUMLARININ KARAR VERME VE ÖZ YETERLİK ÜZERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisini belirleyerek, farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evren içerisinde kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 292 (214 erkek + 78 kadın) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği”, Melbourne Karar Verme Ölçeği, “Öz yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans (ANOVA), Pearson korelasyon ve Regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin duygu durumları puanlarının cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaştığı ($p < .05$) duygu durumları ile yaş ve hizmet yılı arasında ise anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karar verme kaçınan ve erteleyici karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ($p < .05$) karar vermede öz saygı, dikkatli ve panik karar verme puanlarının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Medeni duruma göre ise karar vermede öz saygı, kaçınan ve panik karar verme puanların farklılaştığı ($p < .05$), dikkatli ve erteleyici karar verme puanlarının ise medeni duruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Ayrıca karar verme puanları ile yaş ve hizmet yılı arasında ise anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Öz yeterlik açısından incelendiğinde ise cinsiyete göre öz yeterlik puanlarının farklılık gösterdiği ($p < .05$), medeni duruma göre ise farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). Ek olarak öz yeterlik puanları ile yaş ve hizmet yılı arasında ise anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bağımlı değişkenler arasındaki ilişki sonuçları ise olumlu duygu durumu puanları ile öz yeterlik ve karar vermede öz saygı arasında pozitif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde; olumlu duygu durumu puanları ile kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Olumsuz duygu durumları ile öz yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde; karar vermede öz saygı arasında negatif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < .05$).

Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar verme ve öz yeterlik üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Duygu Durumu, Karar Verme, Öz Yeterlik.

THE EFFECT OF THE EMOTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS ON DECISION MAKING AND SELF-SUFFICIENCY

SUMMARY

The aim of this study is to determine the effects of physical education and sports teachers' emotional states on decision making and self-sufficiency and to examine them in terms of various variables. The population of the study consists of physical education and sports teachers working in Sakarya. The sample consists of 292 (214 male + 78 female) physical education and sports teachers selected by convenience sampling method from this population.

The data of the study were collected by using the "Positive and Negative Affect Scale", Melbourne Decision Making Scale, "Self-Sufficiency Scale" and "Personal Information Form". Data have been analyzed by using independent groups t-test, one-way variance (ANOVA), Pearson's correlation and regression analysis.

According to the study findings; It was determined that the emotional state scores of the teachers differed according to gender and marital status ($p < .05$) and there was no significant relationship between the emotional states and age and working period of service. It was determined that teachers' scores of avoidant and suspensive decision making differ according to gender ($p < .05$), and scores of self-esteem in decision making, careful and panic decision making didn't differ according to gender ($p > .05$). According to marital status, it was determined that self-esteem, avoidant and panic decision-making scores differed in decision-making ($p < .05$), and the scores of careful and suspensive decision-making didn't differ according to marital status ($p > .05$). In addition, it was determined that there was no significant relationship between self-sufficiency scores and age and working period of service ($p > .05$). Furthermore, it was determined that there was no significant relationship between decision-making scores and age and working period of service ($p > .05$). When analyzed in terms of self-sufficiency, it was found that self-sufficiency scores differ according to gender ($p < .05$), but it didn't differ according to marital status ($p > .05$). In addition, it was determined that there was no significant relationship between self-sufficiency scores and age and working period of service ($p > .05$). Meaningful relationships have been determined with the results of between dependent variables relationship were positively at medium level between positive emotional state scores and self-sufficiency and self-esteem in decision making; positively at low level with careful decision making; avoidant with positive emotional state scores, negatively at low-level with suspensive and panic decision making. Meaningful relationships have been determined with negatively at low level between negative emotional states and self-sufficiency; negatively at middle level among self-esteem in decision making; negatively at low level with careful decision making; positively at low-level with avoidant, suspensive and panic decision-making ($p < .05$).

As a result, it was determined that the emotional states of physical education and sports teachers have a significant effect on decision making and self-sufficiency.

Keywords: Physical Education and Sports Teacher, Emotional State, Decision Making, Self-sufficiency.



BÖLÜM 1. GİRİŞ

Duygu, insanların içinde bulunduğu çevreye ve yaşamındaki olaylara karşı elde ettiği tecrübelerle onları davranışa hazır duruma getiren hislerdir. Herhangi bir olaya veya eyleme karşı tutum ve algı oluşturma sürecinde en az davranışsal ve bilişsel süreçler kadar önemli bir rol oynar. İnsan yaşamında ve insan davranışlarında önemli bir yere sahiptir. İnsan doğası gereği duygusal bir varlık olarak hayatını sürdürmektedir. Bu duygusal yanı onun çevreyle olan etkileşimini ve diğer bütün ilişkilerini yönlendirebilmektedir. Duygular insan yaşamına mutluluk ve acı gibi kavramlar katabilir. Gündelik yaşamın büyük bir kısmı farklı duygu ve heyecan izleri taşımaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de mesleklerini icra ederken farklı duygu durumları yaşarlar ve yaşadıkları o anki duygu durumu ve yoğunluğu onların yaptıkları işleri olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Duyguyu anlamlandırma çabaları M.Ö Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Ona göre duygular erdemli bir yaşamın olmazsa olmazıdır.

Davranışların ardında duygular vardır. Bazı zamanlar da duygular bastırılır bazı zamanlar da ise dışa vurulur. Duyguları doğru olarak tanıyabilmek ve yönlendirebilmek gerek toplumda insan ilişkilerinde gerekse eğitim ve öğretim hayatımızda ciddi bir yer tuttuğu söylenebilir. İnsan yaşamında her şeyin kontrolünü sağlayamaz ama duygularının farkına varıp onları tanımlaması, yorumlaması ve doğru olarak yönlendirmesi olasıdır (Barutçugil, 2004).

Literatür incelendiğinde duygu ile ilgili yapılmış birçok farklı tanım bulunmaktadır. William James 1884 yılında yayımladığı "What is an emotion?" (Duygu Nedir?) makalesiyle duyguyu tanımlama ve anlamlandırma sürecini başlatmıştır. James'e göre duygu; "uyarana bedensel bir tepki olarak başlayan, bilinçli ve tutkulu bir duygusal deneyimle son bulan olaylar dizisi" şeklinde yorumlamıştır (James, 1884, ss. 189-190). Goleman'a göre ise duygu dediğimiz şey bir histir. Bu his düşünceleri, kişilerin biyolojik ve psikolojik halleri ve hareket yönelimini içermektedir. Kişileri harekete

geçiren bu biyolojik eğilimler; edinilen deneyimler ve kültür tarafından oluşturulur (Goleman, 1996, s. 30). Aynı zamanda duygular, öğrenmenin ve öğretimin oldukça önemli öğeleri olduğu, sınıf ortamındaki eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttırdığı ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi etkileyebildiği söylenmektedir (Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban, 2014). Duyguların insan yaşamında birçok durumu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenler açısından önemli olduğu düşünülen karar verme ve öz yeterliğin duyguların etkisi altında kaldığı söylenebilir.

İnsanoğlu sürekli yeni durum ve problemlerle karşılaşmış ve bu problemleri çözmek için farklı yol ve yöntemler geliştirmiştir. İnsanın içinde bulunduğu zaman dilimi, yaşı, mesleği, cinsiyeti, inançları, görüşleri gibi birçok farklı durum yeni problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. İnsanlar karşılaştıkları bu farklı problemleri çözerken farklı karar verme süreçlerini kullanmaktadırlar (Adair, Kalayc ve Korkmaz, 2000).

Karar verme insan hayatındaki en önemli yaşam becerilerindedir. Zamanında doğru olarak verilen kararlar kişilerin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, yanlış alınmış kararlar kişinin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Zaman geçtikçe daha karışık bir hal alan sosyal ilişkiler içinde bireyler yeni problemler ve farklı alternatiflerle yüz yüze gelmekte, kendileri için olabilecek en doğru kararı almak durumunda kalmaktadırlar. Karar verme genel olarak daha çok bilişsel bir işlemdir ve kişinin ihtiyacı durumunda bu ihtiyacı gidermek amacıyla var olan seçeneklerden içinde bulunulan duruma en uygun olan kararın tercih edilmesi anlaşılabilir (Güçray, 1998).

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken başarılı olmalarına katkı sağlayan unsurlardan biride onların yeterlik algılarıdır. Bandura (1977) kırk yıldan fazla bir zaman önce, öz yeterlik kavramına değinmiştir. Kavramın insanoğlunun öğrenmesi, motivasyonu ve performansı üzerine güçlü etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin başarıma duyguları ile ilgili düşünceleri öz yeterlik inancı olarak belirtilmekte ve algılanan öz yeterlik bireylerin birtakım şeyler üzerinde etki oluşturabilecek güç ve kapasitelerine olan inancı olarak belirtilmektedir (Bandura, 1994, s. 71). Bir başka tanımlamaya göre öz yeterlik, kişilerin yapabilme kapasitesi değil, o beceriyi yapabilmeye olan inancını belirtmektedir. Öz yeterlik özellikle, ileride yapılacak işleri ortaya koymakta ve belirlenmiş olan etkinlikleri yapmaya başlamadan önce yapılmaktadır (Zimmerman, 2000, ss.83-84).

Öğretmenlik mesleği öğrencilerin öğrenme sürecinde sistemin en önemli basamaklarında biridir. Öğretmenler öğretme sürecini örgütleyip organize bir şekilde öğrencilere aktarmaktadırlar. Bu süreçte öğretmenlerin duygu durumları, karar verme becerileri ve öz yeterlikleri önemli birer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin duygu durumları üzerine yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar ve öz yeterlik üzerine etkisi incelenmek istenmiştir. Eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlik alanında bu çalışmanın yapılması öğretmenlik mesleğiyle ilgili daha sonra yapılacak çalışmalara önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada amaç; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duyguların karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisini incelemektir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duyguların karar verme ve öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumu puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumu puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumu puanları medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumu puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
11. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
13. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile karar verme ve öz yeterlik arasında anlamlı ilişki var mıdır?
14. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar verme üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
15. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan davranışını anlama ve açıklama yıllardır devam edegelmiştir. Bu davranışların temel belirleyicilerinden biri de duygulardır. Duygular, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisidirler. Düşünce ve eylemleri tatbikata geçirirken bunlar arsından tercih yaparak, hangi düşünce ve eylemin uygulanacağı ise karar vermedir. Öğretmenlik mesleğinin uygulanmasını etkileyen önemli faktörlerden biri de bu karar verme sürecidir. Süreç görünürde basit ve ilkel bir davranış olarak ortaya çıksa da birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bunlardan biri de duygulardır. İnsan biopsikososyal bir

varlık olarak hayatını devam ettirirken yaşamını sürdürmek için birtakım öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ise bu öğrenmelerin oluşabilmesi için kişinin hayatta aktif bir katılımcı olmasını bekler. Kuramın dayandığı temel ilkelerden biri olan öz yeterlik kavramı; bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesi şeklinde açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır. İşte bu inancın olumlu ve olumsuz bir şekilde gelişmesinde rol oynayan faktörler arasında duygular da vardır. Yapılacak araştırmanın amacı bu temel noktalara dayanmakta olup, öğretmenlik mesleğinin bir branşı olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duyguların karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisi olarak belirlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma kapsamında seçilen örneklem grubunun evreni yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Sakarya İlinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beden Eğitimi: Genel olarak oyun, jimnastik ve spor gibi faaliyetleri kapsayan aynı zamanda fiziksel aktiviteler içinde ve fiziksel aktiviteler yoluyla eğitimin gerçekleştirilmesidir (Harmandar, 2004, s. 87).

Spor: Hergüner (2015) sporu; farklı amaçlarla, çeşitli alanlar kullanılarak, takım halinde veya ferdi, araçsız veya araçlı yapılan; planlı, programlı çalışmayı ve belirlenen kurallara uymayı gerektiren, çeşitli nicel ölçümlerle değerlendirilen; fiziki ve mental mücadeleye dayalı, sosyalleştirici, eğitici psiko-motor ve performans artırıcı etkinliklerdir şeklinde” ifade etmiştir (Hergüner, Bar ve Yaman, 2016. ss. 155-168).

Duygu: “uyarana bedensel bir tepki olarak başlayan, bilinçli ve tutkulu bir duygusal deneyimle son bulan olaylar dizisidir.” (James, 1884, ss. 189-190).

Karar verme: Karar verme hangi seçeneği seçeceğimizi bilmediğimiz zaman baş vurduğumuz bir davranıştır (Akpınar, 2017, ss. 180-194).

Öz yeterlik: Kişinin belli bir performansı yapmak için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak belirtilmektedir (Bandura,1997, s.3).



BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim insanın dünya ya geldiği andan yaşamının sonuna kadar süren, çevresinden başlayarak, okulla devam eden, kültürel ve sosyal yönleriyle bireyin bütün yaşamı boyunca varolan bir süreçtir. Bir bakıma eğitime yaşamın ayrılmaz bir parçası diyebiliriz. İnsanın öğrenmesi, gelişmesi, ilerlemesi eğitimin hedefidir. Eğitim insanın düşünce ve davranışlarına yön veren ve onları geliştiren bir kavramdır. Kısacası insanı ve insanlığı daha gelişmiş bir uygarlık seviyesine ulaştıran bir olgudur eğitim.

Eğitim yaşamın her anında insanlığın karşısına çıkmaktadır. Günlük yaşantımızdan iş yaşantımıza kadar hayatın her anında eğitim değişmez bir kavramdır (Şimşek, 2015, s. 2). Kelime anlamı olarak eğitim; “terbiye, talim, uysallaştırma anlamlarına gelmektedir” (Karlı, 2005, s. 8). Toplulukların ilerlemesinde ve gelişmesinde eğitimin edindiği önem bakımından fikir birliği vardır. Eğitimde ilerleyen teknolojiye ve artan bilgi birikimine uyum sağlayamamak toplulukların çağın gerektirdiği şartların gerisinde kalmasına sebep olabilir (Yaman ve Yaman, 2008, ss. 175-191). Ulusların gelişmesinde ve ilerlemesinde en önemli faktör insan olduğuna göre onu en iyi şekilde eğitip donatmak, becerilerini ve bilgi birikimini artırmak, her bakımdan faydalı özelliklerle buluşmasını sağlamak ulusların yapması gereken en önemli görevlerinden biri olmalıdır. Yeterli ve başarılı bir eğitimle birey, ailesi ve yaşadığı toplum için önemli bir servet durumuna gelebilir. Doğru olmayan ve yetersiz yapılan bir eğitim ise, kaybedilen bir birey, yitirilmiş bir gelecek olur. İlgili açıklamalara paralel olarak eğitimin önem ve amacını farklı birkaç görüş ve düşünce ile destekleyerek konuyu daha açık hale getirmek kavramın anlaşılmasına katkıda bulunacaktır (Hergüner, 1992, ss. 59-62).

Ertürk’e (1993, s. 12) göre eğitim; “kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir”.

Demirel'e (2017, s. 6) göre eğitim; kişide kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istendik davranış değişikliğini oluşturma sürecidir.

Sönmez'e (2001, s. 2) göre eğitim; bedensel uyarım sonucu, beyinde istendik biyokimyasal farklılıklar oluşturma sürecidir.

Fidan'a (1996, s. 4) göre eğitim; en genel tanımıyla bireyleri istenilen yönde yetiştirme sürecidir.

Karslı 'ya (2007, s. 9) göre eğitim; önceden saptanmış hedefler doğrultusunda insan davranışlarında belli gelişmeler oluşturmaya yarayan planlı programlı etkinlikler dizgesidir.

Eğitimle ilgili literatüre baktığımızda oldukça farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yaşamın her anında ve her yerde yapılabilmektedir. Eğitim üzerine yapılan tanımları incelediğimizde eğitimin sonucunda bireyin davranışlarında bir değişiklik olması beklenmektedir (Dönmez, 2018, s. 5).

2.1.1. Öğretim

Öğretim kavramının da eğitim kavramı gibi farklı şekillerde yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Öğretim eğitim kurumlarında farklı basamaklarda belirli hedeflere göre yapılmaktadır (Şimşek, 2015, s. 12). Öğretimle ilgili yapılmış birçok tanım olmakla birlikte burada bazı öğretim tanımlarından birkaçını örnek olarak verebiliriz.

Harmandar (2004, s. 19) göre öğretim; öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirmek, istenilen konularda yeterli öğrenmeyi gerçekleştirmek ve konunun özünü öğretmek için planlanmış ve programlanmış eylemler bütünü şeklinde" tanımlamaktadır.

Koçak (2011, s. 7) öğretimi, eğitimdeki istenilen davranış değişikliğini kazandırmaya, öğrenmeyi meydana getirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleri şeklinde söylemektedir.

Fidan'a (1996, s. 11) göre öğretim; okullarda yapılan planlı, programlı, örgütlenmiş ve kontrollü öğretme faaliyetleridir.

Ünal ve Ada'ya (2012, s. 10) göre öğretim ise; belirli bireylerin gelişmelerinin tüm açılarıyla en son noktaya ulaşmalarını destekleme etkinliğidir.

Yapılan tanımlamalar sonucunda öğretim; eğitim alan bireylere öğretmeyi amaçlayan ve öğrenme sürecinin önceden planlanıp belirli bir program çerçevesinde sürdürülüp gerçekleştirilmesini sağlayan bir basamak olarak ele alınabilir (Açıkgöz-Ün, 2003, s. 14).

2.1.2. Öğrenme

İnsan doğası gereği yaşamının ilk anından itibaren öğrenme isteğiyle hareket etmekte ve keşfetme dürtüsüyle öğrenmeye çalışmaktadır. İnsanoğlu yaşam içinde edindiği tecrübelerle birlikte uzun süreli ve kalıcı bilgilerle öğrenerek ilerlemekte ve insanın öğrenme isteği sürekli olarak devam etmektedir. Öğrenme bireyler arasında da farklı şekillerde olur. Bir diğer deyişle öğrenme kişilerin edindiği deneyimler sonucunda zihinsel olarak bilgiyi nasıl alıp nasıl kalıcı hale getirdiklerinin bilinmesidir.

Literatüre bakıldığında eğitim ve öğretim gibi öğrenmenin de birçok farklı tanımı yapılmıştır. Curry (1983)'e göre öğrenme denilen şey; sürekli devam eden bir süreçtir ve sonucunda bir ürün ortaya koyarak kendisini gösterir. Öğrenmede süreç farklı bir duruma aktarılabilir, ileriye dönük, bütünsel, kişinin zihinsel faaliyetlerini etkileme, duygusal, sosyal ve ahlaksal gönüllülük olarak belirtmiştir. Diğer bir yandan Curry (1983), öğrenmeyi ürün olarak kişinin hal ve hareketlerinde nispeten kalıcı değişiklik olarak tanımlamaktadır (Curry, 1983, ss. 1-25).

İnsanın dünyayı anlamlandırması ve çevresini tanınması için en değerli kavramlardan biride öğrenmedir. Öğrenme aşaması kişiden kişiye biyolojik ve psikolojik olarak farklılaştığı bilinmektedir (Abidin ve ark, 2011, s. 143). Öğrenme, yaşantı sonucu kalıcı izli davranış değişikliği olarak belirtilmektedir (Özden ve Turan, 2011, s. 6).

Hayatımız boyunca bizimle birlikte devam devam eden öğrenme sürecini çeşitli tanımlarının yanı sıra aşağıdaki gibi kısaca özetleyebiliriz:

- a. Öğrenme bireyin davranışlarında bir değişimin olmasıdır.
- b. Davranışta meydana gelen değişim kalıcıdır ve uzun sürelidir.
- c. Öğrenme kişinin hareketli oluşunun, birtakım eylemlerde bulunmamasının ya da yaptığı aktivitenin sonucudur.

- d. Bireyde öğrenme gerçekleşmiş ise farklı bir durumda transfer edilebilmesi de mümkündür (Yeşilyaprak, 2014, s. 169).

2.1.3. Beden eğitimi

İnsanoğlu, geçmişten günümüze sürekli hareket eden bir varlık olmuştur. Kendi fiziksel kapasitesini sürekli geliştirerek daha sağlıklı ve güçlü bir canlı olarak hayatını devam ettirmektedir. İnsan kendi türünün getirdiği becerileri daha iyi ve koordineli şekilde yapabilmek ve hareket becerilerini daha ileri seviyeye getirebilmek için düzenli çalışmalara gerek duymaktadır. Bahsedilen bu gelişme ve ilerlemenin sağlanması ise beden eğitimi kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

Beden eğitimi genel olarak kişisel açıdan insanın sağlık durumu, kişilik ve karakter gelişimi, psikolojik olarak iyi olma hali, milli duygular yönünden sağlam, güçlü, ortak duygular oluşturan insan gücü bakımından doğrudan ilgili, etkili bir eğitim ve sağlık aktiviteleridir. Bu bağlamda sağlıklı bir bedensel gelişimle, zihinsel ve fikri gelişim uyumlu dengeli olabilmesi fertlerin toplumun huzurlu, sağlıklı, mutlu, dengeli, uzun ömürlü, başarılı ve çalışkan verimli olabileceği hakkında görüş birliği vardır (DPT, 1983, s. 5). Beden eğitimi üzerine yapılmış bazı tanımları inceleyecek olursak.

Günlük beden eğitimini; büyük kas hareketleri aracılığı ile kişinin psikolojik, sosyal ve fiziksel bütünlüğünü zedelemeyen, bireyin kendisi ve toplumun yararına maksimum gelişimini gerçekleştirme eğitimi şeklinde belirtmektedir (Günlük, 1973, s. 5).

Beden eğitimi; genel olarak oyun, jimnastik ve spor gibi faaliyetleri kapsayan aynı zamanda fiziksel aktiviteler içinde ve fiziksel aktiviteler yoluyla eğitimin gerçekleştirilmesidir (Harmandar, 2004, s. 87). Beden eğitimi; bireyin bütünü oluşturan ruhi, zihni ve fiziki, vasıfların bulunduğu yaşın ve bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerin daha etkili hale getirilebilmesi için bedeni hareketler ve oyun yoluyla yapılan etkinlikler bütünüdür (Şahin, 2002, s. 74).

Beden eğitimiyle öğrencilerin hareket edebilme becerileri geliştirilerek ve eğitimlerine katkıda bulunularak her bir öğrencinin hareket edebilme kapasitesinin ve becerisinin en üst seviyeye ulaşmasına yardımcı olmak ana unsurları arasındadır (Çöndü, 1999, s. 20).

Yapılan bu tanımlamalar ışığında beden eğitimini; insanın zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sağlık gelişimini destekleyen, yaşamında ona kolaylıklar sağlayan ve günlük hayatın ayrılmaz parçası olan aktiviteler ile insan yaşamını stresten uzaklaştıran etkinlikler bütünü olarak açıklayabiliriz.

2.1.4. Spor

Spor insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanoğlu yaşamının ilk anından itibaren varlığını sürdürebilmek için doğayla sıkı bir mücadeleye girmiştir. Yaşamını sürdürmek için verdiği bu mücadele günümüze kadar ulaşan sporun temelini oluşturmaktadır. Yaban hayvanları yakalamak için uzun süre koşması, onları vurabilmek için ok, mızrak gibi aletler kullanması ya da kendi topluluğundan olmayan diğer kabilelere karşı verdiği mücadelelerden daha güçlü ve kuvvetli çıkabilmek için yaptığı düzenli hareketler bütünü şeklinde tanımlanabilir.

İlgili literatür incelendiğinde sporun farklı şekilde yapılmış birçok tanımı karşımıza çıkmaktadır. Hergüner (2016) sporu, farklı amaçlarla, çeşitli alanlar kullanılarak, takım halinde veya ferdi, araçsız veya araçlı yapılan; planlı, programlı çalışmayı ve belirlenen kurallara uymayı gerektiren, çeşitli nicel ölçümlerle değerlendirilen; fiziki ve mental mücadeleye dayalı, sosyalleştirici, eğitici psiko-motor ve performans artırıcı etkinliklerdir şeklinde tanımlamaktadırlar (Hergüner ve diğerleri, 2016. ss. 155-168).

Fişek'e (2003, s. 38) göre spor; insanın günlük yaşamında hayatı öğrenirken kazandığı temel becerileri, süreçte elde ettiği araçlı-araçsız başa çıkma yöntemlerini, boş zamanlarındaki artışa bağlı olarak, toplu ya da tek olarak yapılan bir faaliyettir. Aynı zamanda barışçı ve huzurlu biçimde, oyun, oyalanma ve iş yaşamından uzaklaşmak için kullanmasına dayalı teknik, fiziki, estetik, toplumsal ve yarışmacı bir süreci kapsamaktadır.

Spor; temelde belirli kurallara dayanan, kazanma-yenme gibi insanın doğasında bulunan içgüdüleri içeren ve mücadeleye dayalı sosyalleştirici-bütünleştirici ruhi, zihni ve fiziki faaliyetlerin bütünüdür (DPT, 1983. s. 35). Harmandar (2004. s. 89) ise sporu; mücadele ve kazanma gayretinin adil şartlar içinde, farklı güçlükleri göze alarak yarışmaya girmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Oyunun bir formu olan spor; insan için kazanma, başarıma ve üstünlük kurma mücadelesidir. İnsanoğlu doğası gereği rekabetin ve mücadelenin olduğu ortamlarda üstünlük kurma ve başarıma duygusunu tatma eğiliminde olagelmıştır. Spor bu yönleriyle insanoğlu için her zaman ilgi çekici olarak insanın yaşamında var olmaya devam edeceği düşünülmektedir.

2.1.5. Beden eğitimi ve sporun amaçları

Beden eğitimi, insanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak onun tüm kişiliğinin gelişmesini amaçlar. Genel eğitimin tamamlayıcısıdır ve genel eğitimle bir bütün halinde ilerler. Fiziksel açıdan sağlıklı güçlü bireyler, zihinsel açıdan dengeli sağlıklı düşünen bireyler yetiştirerek toplumsallaşmayı, kültürel etkileşimi artırmayı hedefleyen vatandaşlık eğitimidir. Milli eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak bireylerin fiziken dayanıklı, akılcı uyanık ve ruhen sıhhatli olmasını amaçlar (Harmandar, 2004, s. 87).

Beden eğitimi ve sporun amaçları ve işlevlerini dört grupta toplamak mümkündür:

- a) Motor gelişim (sinir-kas gelişimi),
- b) Fiziksel gelişim,
- c) Sosyal gelişim
- d) Zihni gelişim, (İmamoğlu, 1992, ss. 52-53).

Beden eğitimi ve sporun insanı beden olarak geliştirme amacı, insanın fonksiyonel özelliklerini artırarak sağlıklı güçlü bir yapıya kavuşmasını amaçlayabilmektir. Hareket becerilerimizi yapmamıza olanak sağlayan motor becerilerimizin gelişmesine en çok faydayı beden eğitimi ve spor ile yaptığımız aktiviteler sağlamaktadır. Zihinsel olarak gelişimde bilgiyi anlayabilmek ve anlamlandırabilmekle ilgilidir. Yapılan aktiviteler içinde yer alan kurallar, etkinlik bilgileri, yapılan etkinliğe ait yöntemlerin öğrenilmesi, sağlıklı olabilmeyi öğrenme, fiziksel açıdan uygunluk ve bütün bunların önemi gibi bilgilerin edinilmesi de kişiye zihinsel bakımdan fayda sağlar. Sportif aktivitelerle bireylerin sosyal bir çevre oluşturmaları ve kendilerini ifade etmeleri de mümkün olabilmektedir (İmamoğlu, 1992, ss. 52-53).

Beden eğitimi ve sporun sosyal gelişime olan etkileri şöyle açıklanabilir.

- İnsanın kişiliğinin oluşmasında olumlu etkileri vardır.
- Sportif faaliyetlerle birlikte gençler ve çocuklar iş birliği içerisinde hareket etmeye yönlendirirler.
- Arkadaşlık bağlarının güçlenmesine olanak sağlar.
- Belli bir amaca yönelik birlikte hareket edebilme becerisi kazandırır.
- Grup içerisinde sorumluluk alabilmeyi ve liderlik özelliklerini kullanabilme becerileri kazandırır.

Çocukların ve gençlerin sportif aktiviteler sırasında birbirleriyle olan etkileşimleri, onlar için kişisel ve sosyal bakımdan bir laboratuvar ortamı olarak değerlendirilebilir (Tamer, 1988, ss. 6-7; Küçük ve Harun, 2004, ss. 2-10).

Atatürk ilke ve inkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel hedefleri doğrultusunda; Öğrencilerin gelişmekte olan özellikleri ön planda tutularak, bireysel ve toplumsal açıdan mutlu, sağlıklı, yapıcı, ahlaklı ve üretken kültürel değerlerini ve demokratik yaşamın temel ilkelerini benimsemiş kişiler olarak hayata kazandırılmaları genel amaçları kapsar.

Genel amaçlar;

1. Atatürk'ün ve farklı düşünürlerin beden eğitimi ve spor hakkında söyledikleri sözleri açıklayabilme,
2. Bedenin sahip olduğu uzuvları ve solunum, dolaşım gibi sistemleri kendi alt ve üst sınırlarına bağlı olarak geliştirebilme ve güçlendirebilme,
3. Kas, sinir ve eklem uyumunu geliştirebilme,
4. Doğru duruş alışkanlığı edinebilme,
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili beceri, temel bilgi, alışkanlıklar ve tavır kazanabilme,
6. Ritim ve müzik ile uyumlu hareket becerileri yapabilme,
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgiler ve beceriler edinme ve bunları kullanmaya istekli olabilme,

8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin önemini ve anlamını kavrayabilme, törenlere katılmaya gönüllü olabilme,
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa faydalarını anlayarak boş zamanlarını spor etkinlikleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,
10. İlk yardım ve temel sağlık kuralları ile ilgili donanıma sahip olabilme,
11. Doğayı sevme, güneşten ve temiz havadan yararlanabilme,
12. Birlikte çalışma ve birlikte hareket etme alışkanlığı edinebilme,
13. Vazife ve sorumluluk alma, lidere uyabilme ve liderlik görevini yerine getirebilme,
14. Kendine güven hissetme, yerinde, doğru ve çabuk karar verebilme,
15. Arkadaşça oynama ve yarışma, kazananı tebrik etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığa karşı durabilme,
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme
18. Spor araç ve tesisleri hakkında yeterli bilgi sahibi olma ve bunları doğru ve gereği gibi kullanabilmedir (MEB, 1994, s. 22).

2.1.6. Beden eğitimi ve sporun önemi

Beden eğitimi dersleri aracılığıyla hareket becerileri öğretilerek çocukların hareket edebilme kabiliyetlerini geliştirebileceği ortamlar sağlanmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi dersleri ilkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim alan öğrenciler için vazgeçilmez öğelerden biridir. Çocukların temel hareketler dönemini de kapsayan okul dönemleri içerisinde geliştirilmeyen hareket kabiliyetleri ileri yaş dönemlerinde kazandırılması oldukça zor olabilmektedir (Nebioğlu, 2006, s. 442). Bu açıdan bakılacak olursa beden eğitimi ve spora katılımın bu yaş gurubu çocuklar açısından birçok faydası olduğu söylenmektedir. Beden eğitimi ve sporun genel olarak faydaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Beden eğitimi ve sportif aktiviteler bedensel hareketlerden oluştuğu için çocuklarda temel hareket becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Beden eğitimi ve sportif faaliyetlerle çocuklar dikkatlerini bedenlerine yöneltmektedir. Diğer bir yandan beden eğitimi ve spor dersleri yoluyla çocukların beden ve alan farkındalıklarına çeşitli faydalar sağlanmaktadır.
- Çocukların non-lokomotor, lokomotor ve manipulatif hareket kabiliyetlerinin gelişmesinde beden eğitimi ve sporun önemli bir yeri vardır.
- Beden eğitimi aracılığıyla çocuklar birden çok hareket becerilerini öğrenebileceklerdir.
- Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile çocukların hareket becerilerinde yapılan tekrarlarla belli bir ustalaşma seviyesine ulaşmaları sağlanmaktadır.
- Küçük yaşlarda beden eğitimi ve spor aracılığıyla sportif faaliyetlere katılım ilerleyen yıllarda yaşam tarzına dönüşecek ve kalıcı hale gelerek sportif aktivitelere devam edeceklerdir.
- Düzenli olarak katıldıkları beden eğitimi ve sportif faaliyetler sağlıklı yaşam felsefesi edinmelerine yardımcı olmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor çocukların yaratıcılığını ve hayal güçlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.
- Beden eğitimi ve spor çocuklara kazanmayı, kaybetmeyi, başkalarının hakkına saygı duymayı, birlikte bir hedef için mücadele edebilmeyi öğretebilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor dersleri çocukların motor kas becerilerine katkıda bulunmakta, onların sağlık gelişmesine destek olmaktadır (Mengütay, 2005, ss. 114-115).

Beden eğitimi ve spora genel olarak baktığımızda çocukların mücadele, hareket, motor beceriler yoluyla yaşantı edinme ve takdir edilme, farklı çocuklarla oynama ihtiyacını karşılamaktadır. Bu yönleriyle beden eğitimi ve sporun artan şehirleşmeyle ve teknolojideki gelişmelerle birlikte kısıtlanan oyun alanlarında çocuklar için önemi daha fazla artmaktadır.

2.1.7. Öğretmen ve öğretmenlik mesleği

Öğretmenler, toplumda yeni nesillerin yetiştirilmesinde anne ve babalardan sonra oldukça etkili bir role sahip olduğu bilinmektedir. Eğitim ve öğretimin yürütülmesinde en önemli öğelerden biri öğretmendir ve öğretmen eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası; eğitim öğretimi yerine getiren, toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik kavramlarıyla ilgili tanımlamalardan bazılarını şu şekilde tanımlamak mümkündür.

Öğretmen, özel veya resmi bir eğitim kurumunda çocukların öğrenme yaşantılarına yön vermek veya rehberlik etmekle görevlendirilmiş ve bu doğrultuda yetiştirilmiş kimsedir. (Duman, 1991, s. 59). Bilen'e göre (2006, s. 50) öğretmen, Belirlenmiş olan konuları, belli bir kişiye ya da gruba öğreten ve hareketleriyle öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur. Başka bir tanıma göre öğretmen, kişilere toplumsal yaşamın gerekli gördüğü temel bilgi ve beceriler ile ait olduğu sosyal çevrenin kültürel değerlerini kazandıran ve mesleğinde uzman olan kişidir. (Güllü, 2016, s. 17).

Öğrenmeyi planlayan ve sürecin yürütülmesini sağlayan öğretmenin görevi; farklı yöntem, bilgi, beceri ve teknikten yararlanarak öğrenme yaşantılarını planlamak ve hedeflenen davranışların öğrenciler tarafından ne kadarının öğrenildiğini değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1998 s. 60). Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleği çocuğa sadece okulda verilen eğitimi kapsamayan, onun hayatını da yönlendiren geleceğine ışık tutan ve çocuk için her zaman önemli bir rehber olabilen kişidir.

Millî Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesine göre öğretmenlik; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim vazifelerini üstlenen özel bir ihtisas mesleğidir”. Öğretmenler bu vazifelerini Türk millî eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 1973).

Eğitim kurumlarında öğretim programlarının yürütülmesinde görevli olan öğretmenler, okullarda öğrenciler için en önemli unsur olduğu söylenebilir. Öğretmenler eğitim sürecinin yürütülmesinde önemli bir yere sahip oldukları gibi aynı zamanda sürecin parçasıdırlar. Öğretmen öğrenciye sadece belirlenmiş bilgileri aktarmakla kalmaz aynı zamanda öğrenciye duygusal, zihinsel ve sosyal yönden de etki eder. Araştırmacılar okulda öğretimin etkili olmasını sağlayan iki en önemli unsurun öğretmen ve öğrenci

olduğunu belirtmektedirler. Öğretim yöntem ve teknikleri, okulun bulunduğu ortam, okulun fiziki şartları ikinci derece etkilidir (Balcı, 1991, s. 58).

Meslekler içinde bir toplum için en önemli etkiye sahip olan meslek öğretmenlik mesleğidir (Yılman, 1992, s. 63). Çünkü bu meslek ve bu mesleği yerine getiren öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillerimiz yetiştirilmekte ve hayata hazırlanmaktadır. Bu yüzden öğretmenlik mesleğini seven, değer veren ve özveriyle çalışabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Cumhuriyetimizin kurucusu ve Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk “Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan toplumunun en fedakâr ve saygıdeğer unsurlarıdır.” sözüyle bu mesleğin bir toplumun şekillenmesinde ne kadar öneme sahip olduğunu yıllar önce vurgulamıştır.

Yapılan tanımlamalar ve açıklamalar öğretmenliğin bir meslek olduğunu ve aynı zamanda gelecek nesilleri yetiştiren; onları çağın gerektirdiği bilgi ve tecrübeyle donatan, geleceğe hazırlayan kişi şeklinde ele almaktadır.

2.1.8. Öğretmenlik mesleğinin önemi

Öğretmenlik mesleğinin toplumda en önemli mesleklerden biri olduğu kabul edilen bir gerçektir. Çünkü toplumda her kim olursa olsun, ayırım gözetmeksizin öğretmenin üzerinde emeği olmayan bir birey gösterilemez. Öğretmenler şartlara göre anne babalardan daha fazla toplumun geleceği olan çocuklara emek ve zaman harcamaktadır. Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk’ün sözlerinde öğretmenin önemi “*Milletleri kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir*” ve “*Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır*” şeklinde belirtilmektedir. Diğer mesleklerle karşılaştığımızda öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli olduğu daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bir toplumda binaları inşa eden mühendisler binaları yeterince iyi yapmazsa yıkılan binaların altında sadece orada yaşayanlar kalır ama öğretmenler vazifelerini tam olarak yerine getirmezlerse buldukları toplumun tamamen yıkılıp kaybolmasına neden olabilirler. Bu nedenle öğretmenlere ve yetiştirilmelerine özel olarak önem verilmesi gerekmektedir (Alipaşa, 2009, ss. 1-12).

Öğretmen, araştırma yapan üreten ve ülkenin eğitim politikasını uygulayan, bu uygulamalar sonucu ile politikaları etkileyen, eğitim alanında yürütülen çalışmalardan

ve araştırmalardan faydalanan aynı zamanda bu süreçlerle iç içe olup onlara problem durumları sağlayan önemli kişidir (Büyükkaragöz, 1998, s. 19).

Kısacası öğretmenlik; sadece eğitim kurumlarında ders vermek değil, toplumların gelişmesinde, kalkınmasında, bilimde, sanatta ve sporda ilerlemesinde rol oynayan, aynı zamanda bir ülkenin yarınlarına ışık tutan, yol gösteren önemli bir meslek grubu olduğu söylenebilir.

2.1.9. Beden eğitimi ve spor öğretmeni

İnsan doğduğu andan itibaren hareket eden bir varlıktır. Hareket becerilerini tarih boyunca sürekli geliştirme gereksinimi ile hayatını devam ettirmiştir. İnsan hareketlerini kontrollü bir şekilde küçük yaşlardan itibaren geliştirebilmek, fiziksel özelliklerini tam olarak kullanabilmek beden eğitimi ve spor sayesinde olmaktadır.

“İnsan mühendisliği” olarak tanımlayabileceğimiz beden eğitimi ve spor bilimleri insanın beden gelişimini konu edinen en önemli disiplinlerden biridir (Kale ve Erşen, 2010, ss. 1). Beden eğitimi, spor, cimnastik ve oyun vb. tüm faaliyetleri içeren genel bir tanım olup, hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla eğitimin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Harmandar, 2004, s. 87; Güneş, 2003, s. 2).

İnal’a (2015, s. 6) göre beden eğitimi: kişinin genel sağlık halini korumaya, hareket becerilerini geliştirmeye yönelik, yeri geldiğinde çevresel şartlara uyum sağlayabilen ve katılımcıların farklılıklarına göre değiştirilebilen, sabit kurallara dayalı olmayan; oyun, cimnastik gibi spora yönelik alıştırma ve çalışmaların tümünü içeren geniş tabanlı bir faaliyettir. Beden eğitimi ve spor dersi; öğrencilerin beden, ruh ve kişilik gelişmelerinin sağlıklı olarak ilerlemesinde, hareket kabiliyetlerinin karşılanmasında, öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Güllü, 2016, s. 13).

“Beden eğitimi öğretmenliği, beden eğitimi ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında belirtilen, tutum, bilgi, beceri ve davranışları öğrencilere kazandırmaya çalışan meslektir” (Özbayraktar ve diğerleri, 2015, s. 132). Karaküçük (1991, s. 66) beden eğitimi ve spor öğretmeni; millî eğitimin ön gördüğu kurallara bağlı olarak gençlerin fikir, ruh ve beden gelişmelerinin oluşmasında, okul

çatısı altında ve okul dışı sportif etkinlikleri uygulayan, uygulatan ve planlayan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1.9.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve öğrencileriyle olan ilişkileri onların öğrencileriyle aralarında bir bağ oluşturmada önemli rol oynar. Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel, sosyal, ruhsal ve zihinsel özellikleri yetiştirdikleri öğrencilerin, eğitilmesinde ve onlara örnek olunması açısından oldukça önemlidir (Nebioğlu, 2004, s. 32) Beden eğitimi öğretmenlerinin bu özellikleri kısaca aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

A. Fiziksel Özellikleri

Okul içindeki ve okul dışında yapılan sportif aktiviteler ile beden eğitimi öğretmenleri ve öğrenciler arasında sosyal ilişkiler gelişir. Bu faaliyetler aracılığıyla beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel açıdan görünüşleri, genç öğrencilerin onları örnek almasına ve onlara saygı oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenin spor kıyafetleri onun resmi üniformasıdır. Lekesiz, temiz ve amacına uygun şekilde olmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri aynı zamanda alanlarının bir parçası olan sağlık konusunda öğrencilerine örnek olmalı ve onlara temiz görünmelidir (Tamer ve Pulur, 2001, s. 14,151). Beden eğitimi ve spor öğretmeni fiziksel ve sportif açıdan yeterli beceri ve kabiliyete sahip olmalıdır. Hareketlerin gösterilmesinde yeteneklerini kullanabilmeli öğrencilere hareketleri en iyi şekilde aktarabilmelidir. Bu görevleri yerine getirirken kendi sınırlarını ve kapasitesini bilmeli, yetersiz kaldığı alanlarda destek alabilmelidir (Koç, 2005, s. 120).

B. Ruhsal Özellikleri

Bütün öğretmenler, mesleklerinde dengeli, yeterli olgunluğa erişmiş, yaptıkları işte kararlı ve buldukları ortama iyi uyum sağlayabilen kişiler olması oldukça önemlidir. Bilhassa beden eğitimi ve spor öğretmenleri bu durumlara dikkat etmelidir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yerine getirdikleri görevleri kolayca ifade edilemeyen ruhsal kontrolü gerektirmektedir. Etkili bir öğretim ortamının oluşturulabilmesi için öğretmen sabırlı, kararlı, anlayışlı ve soğukkanlı olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 14-151).

C. Zihinsel Özellikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri en iyi şekilde organize olmalı ve yönetim sürecinde detayları en iyi şekilde organize edebilmelidirler. İfade etmek istedikleri fikirleri ve düşünceleri anlaşılır bir şekilde sözlü ya da yazılı olarak anlaşılır bir şekilde dile getirebilmeleri önemlidir. Öğrenciler kendileri için faydalı olan şeyleri öğrenirler. Dolayısıyla konular iyi bir şekilde planlanıp onların ihtiyacına göre sunulmalıdır. Mesleğe itibarını artıran uygun davranışlar; mesleğin değerini öğrencilerin gözünde iyi bir noktaya getirir ve bu durum öğretmenin kişiliğinin önemli tarafını oluşturur. Böylece beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle ilgili sadece fiziksel özellikleriyle öne çıkarlar gibi yanlış düşünce ve kanaatler ortadan kalkacaktır. Mesleğe yeni katılan genç meslektaşlarda beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin bu yeni imajının geliştirilmesinde yardımcı olmalı ve katkıda bulunmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001, s. 14-151).

D. Sosyal Özellikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çok sayıdaki sosyal faaliyetleri nedeniyle, olgun tavırla toplumsal gelişim rolünü benimsemesi önemlidir. Öğretmen, insanlarla iletişimde sorun yaşamamalı, onlarla kolayca tanışabilmeli, bulunduğu ortama uyum sağlayıp insanlara değer vererek onlara saygı göstermelidir. Öğretmen derslerde de bu tür davranışları önem göstermeli ki öğrencilerde bu davranışları benimseyebilsin. Öğretmen liderlik yaparken grubu kontrol etmeli ve grup üzerinde hâkimiyet ve baskı oluşturmak yerine onlarla birlikte plan yapabilmelidir. Böylece öğretmen öğrencilere örnek olacak olacak şekilde liderlik becerilerini kullanmış olacaktır. İdeal beden eğitimi ve spor öğretmeni öğrencilerle bilgisini paylaşan, tecrübelerini onlara aktaran ve aynı zamanda onlara hoşgörü ve sempati ile yaklaşarak saygı duyan örnek bir karaktere sahip olmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin davranışları ve karakterleri öğrencilere öğretmiş oldukları konular kadar önem taşımaktadır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 14-151).

2.1.9.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenin görevleri

Beden Eğitimi Öğretmeninin görevleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Beden eğitimi ve spor dersiyle ilgili ders uygulamaları
- Spor kolu faaliyetleri (okul içi ve dışı)

- İzcilikle ilgili çalışmalar (okul içi ve dışı)
- Halk oyunları ile ilgili çalışmalar (okul içi ve dışı)
- Ders alanın olarak kullanılan yerlerin bakımı
- Anma, tören ve gösterilerdeki görevleri (MEB, 2000, s. 163).

Yukarıda görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri sadece ders işlemekle kalmayıp okul içi ve dışında da birçok farklı görevlere sahiptirler. Tüm bu çeşitli görevleri eksiksiz olarak yerine getirebilmek amacıyla beden eğitimi öğretmenliği lisans programlarında okutulacak dersler YÖK tarafından belirlenmektedir. Bu dersler alanlara göre değişiklik göstermekle beraber %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür bilgisi derslerinden oluşur (Mirzeoğlu, 2017, s. 102).

2.2. Duygu

2.2.1. Duygu kavramı

Duygular, objelere, bireylere veya olaylara karşı deneyimlerle elde edilen ve kişileri olaylar karşısında tepkide bulunmaya hazır hale getiren hislerdir. Duygu, olaylar karşısında tutum ve algı geliştirme sürecinde davranışsal ve bilişsel unsurlar kadar önemlidir. Aynı zamanda kişilerin durumlar karşısında davranışlarına yön verir. Kişilerin duygusal durumları onların çevreye uyumlarında ve bütün ilişkilerinde onları yönlendirmektedir. Bireyin yaşamına elem ya da haz katar. Günlük yaşantının büyük bir bölümü farklı heyecan ve duyguların etkilerini taşımaktadır (Doğan ve Özdevecioğlu, 2009, s. 166).

Davranışların ardında duygular vardır. Bazı zamanlar da duygular bastırılır bazı zamanlar da ise olmayacak durumlarda dışa vurulur bu durum bireyde üzüntüye neden olur. Duyguları doğru olarak tanıyabilmek ve onları doğru yönlendirebilmek gerek toplumda insan ilişkilerinde gerekse eğitim ve öğretim hayatımızda ciddi bir yer tutar. İnsan yaşamında her şeyin kontrolünü sağlayamaz ama duygularının farkına varıp onları tanımlaması, yorumlaması ve doğru olarak yönlendirmesi olası bir durum olarak ele alınmaktadır (Barutçugil, 2004, s. 82).

Literatür incelendiğinde duygu ile ilgili yapılmış birçok farklı tanım bulunmaktadır. Duygu kavramı çeşitli alanlardan bilim insanları tarafından araştırma konusu olmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonucunda bilim insanları duygu kavramını kendi alanına özgü, tanımlamalar yaparak açıklamaya çalışmışlardır.

William James 1884 yılında yayımladığı “What is an emotion?” (Duygu Nedir?) adlı çalışmasıyla duygu kavramı üzerine tanımlamalar yaparak duyguların anlaşılmasına öncülük etmiştir. James’e göre duygu; “Uyarana bedensel bir tepki olarak başlayan, bilinçli ve tutkulu bir duygusal deneyimle son bulan olaylar dizisi şeklinde yorumlanmaktadır” (James, 1884, ss. 189-190).

Goleman’a göre duygu dediğimiz şey bir histir. Bu his düşünceleri, kişilerin biyolojik ve psikolojik halleri ve hareket yönelimini içermektedir. Kişileri harekete geçiren bu biyolojik eğilimler; edinilen deneyimler ve kültür tarafından oluşturulur (Goleman, 1996, s. 30). Diğer bir deyişle duygu durumlarının çevresel faktörlere bağlı olarak değişebileceği üzerinde durmaktadır.

Duygular kişilerin davranışlarını ve yaşantılarını yönlendirmede oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Duygularımızı farkına varmak onları doğru yönlendirmemiz açısından önemlidir. Olumsuz bir durum karşısında negatif duygularla hareket eder, aklımızla iş birliği yapmazsak, pişmanlık duyacağımız davranışlarda bulunabiliriz. Duygular, bireyin psikolojisini doğrudan etkileyen, bilinç, algılama, farkındalık gibi inşa davranışlarına yönlendiren içsel durumlardır.

Duygu kavramı; fiziksel, bilişsel, deneysel, algısal ve diğer farklı değişimleri anlaşılacak şekilde hislere ve duygulara dönüştüren, organize bir yanıt sistemidir (Smith ve Lazarus, 1990, s.610). Güney duyguları, kişilerin sosyal etkileşimler sonucu verdikleri olumlu ya da olumsuz yanıtlar olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2007, s. 266). Duyguları ihmal edilip ikinci plana atamayız. Çünkü duygularını açıkça ifade edemeyen ve yaşamayan kişinin öz bilinci ve bedensel yaşamı daralır. Yaşamı baskılayarak yaşamak kişiyi karanlık bir odaya hapsedmek gibidir (Karasar, 2007, s. 272). Duygularına açığa vuramayan kişi karanlık bir hayata hapsedilmiş gibidir.

Duyguları baskılamaktansa onları açığa çıkarmak gerekir. İnsanların bedenlerinde doğruluk ve hakikat akışının gerçekleşebilmesi için duyguların farkında olmak ve duyguları ifade etmek gerekir. Bununla birlikte duyguların etkileri çok kuvvetli

olduğundan onları dışa vurmak kişide dış ve iç karmaşalara neden olmaktadır. Dış karmaşaların ortaya çıktığı belli durumlar vardır. Bu durumlardan birincisi; kuvvetli duygular yaşandığı zaman, duygusal yönden yetersiz, soğuk ve tepkisiz kişilere yönlendirildiğinde ortaya çıkar. İkincisinde ise içinde olunan duygu durumunda sorumluluğun karşıdaki kişide tutulmaya çalışıldığı zamanlarda ortaya çıkar. Üçüncü olarak ise birey karşı taraftan yeterli tepkiyi alamadığında ortaya çıkar. İç karmaşa ise kişinin kendisinin başlattığı ya da bir başkasının acı çekmesine sebep olduğuna inandığı zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Kişiler bu nedenden dolayı suçlanma ve utanma duyguları yaşamaktadır. Etkisi güçlü olan bu duygular bazı zamanlar hissedilen duygulardan dolayı diğer insanların suçlanmasına sebep olmaktadır (McLaren, 1998; akt. Çeçen, 2002, s. 166). Yaşanılan bu duygular kişilerin yaşanılan olaylar karşısında bakış açılarına ciddi anlamda etki etmektedir.

Duygularla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlı olan tanım Mayer ve Salovey tarafından yapılmaktadır. Mayer ve Saloveye göre duygular, bilişsel, güdüsel, fizyolojik ve deneyimsel sistemler ve daha birden çok psikolojik alt sistemin boyutlarını aşan organize edilmiş tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990, s. 186).

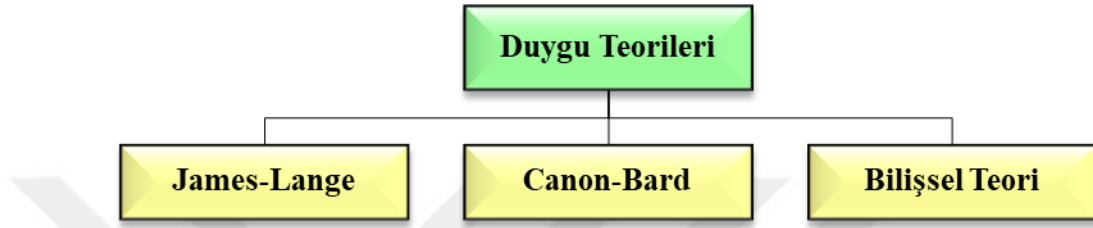
Baltaş'a göre duyguların, bazı özellikleri bulunmaktadır.

- Duyguların biyolojik kalıpları vardır.
- Duygular kişilere özeldir.
- Duygular türe özgüdür; kişilerin kültürden bağımsız olarak çekirdek duyguları vardır.
- Duygu öncelikle bedene yansır.
- İnsanlar duygu eşleşmesi yapma ihtiyacı hissederler, duygular ortak ararlar.
- Duygunun uzun süre etkisini devam ettirmesi normal değildir.
- Duygular kalıcı değil geçicidir (Baltaş, 2006, ss. 16-17).

Duygu kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde, duyguların hem içsel nedenlerle hem de dışsal nedenlerle oluştuğu söylenebilir. Bu bağlamda, duygu durumlarının oluşma biçimlerini inceleyen kuramlara yer vermek sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2.2. Duygu teorileri

Literatür incelendiğinde, duyguyu açıklamayla ilgili çok sayıda farklı kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar duyguların hangi durumlarda ortaya çıktıklarıyla ilgili farklı perspektifleri literatüre kazandırmışlardır. Bu çalışmada James-Lange kuramı, Cannon-Bard kuramı, Bilişsel kuramlarına yer verilmiştir.



2.2.2.1. James-Lange kuramı

William James ve Carl Lange aynı yıl içerisinde (1884) farklı yerlerde aynı teoriden bahsetmiş olduklarından teoriye ikisinin adı verilmiştir. Teori temel olarak şöyle bir düşünceye dayanmaktadır; vücudumuz çevreden gelen belli özelliklere tepki verir ve bu tepkiyi hissettiğimizde heyecan duygusunu yaşarız. James-Lange kuramı öncelikle fizyolojik farklılıkların oluştuğunu, sonra ise heyecan duygusunun yaşandığını ifade etmektedir. Bu teoriye dayandırılarak verilebilecek en iyi delil, hayatta herkesin karşılaşma ihtimali olan zarar verici olaylardan olabilir: yolda yürürken karşımıza bir köpek çıkıyor. Kalbimiz hızla çarpar ve titreyebiliriz. Bu durumda beynimiz fiziksel tepkilerimizi yorumlayıp korktuğumuz sonucuna varabilir (Cüceloğlu, 1993, s. 266).

James-Lange kuramına göre, fiziksel tepkilerden beyine ulaşan geri besleme, bilinçli duygu yaşantılarını meydana getirir. Kurama göre sırası şu şekilde meydana gelmektedir; duygu-heyecan meydana getiren uyarıcıların fark edilmesi, iskelet sisteminin ve iç organların tepkilerinin harekete geçmesi, fiziksel tepkilerden beyine ulaşan geri besleme duygu-heyecan yaşantısını meydana getirir (Atkinson ve diğ., 1995, s. 468).

Bu kuram duygularla ilgili yapılan ilk geniş kapsamlı açıklama özelliği taşıdığından önemli bir yer tutmaktadır (Özmen, 2006, s. 44). Bu kurama göre değişik

duygular hissetmek için çeşitli fiziksel değişiklikler yaşamak gerektiğinden, yapılan çalışmalarda her değişik duyguyu temsil eden yalnızca bir fizyolojik tepkinin olup olmadığını tartışma konusu olmuştur. Başarısızlıkla sonuçlanan deneyler karşısında ise bu kurama alternatif başka bir kuram geliştirilmiştir (Er, 2006, s. 23). Bu alternatif olan görüş, Cannon-Bard kuramı olarak adlandırılmaktadır.

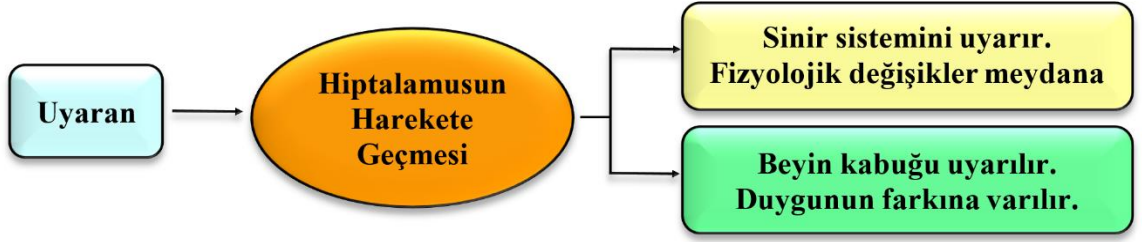


Şekil 2.2: James-Lange teoremi.

2.2.2.2. Cannon-Bard kuramı

Cannon-Bard kuramı olarak adlandırılan bu görüşte; duygu fizyolojik değişikliklerden ve beynin bilgiyi işleme sürecinden aynı şekilde etkilendiği belirtilmektedir (Er, 2006, s. 23). Bu kurama göre bedensel davranışlar ve duygular, art arda değil, birlikte aynı zamanda ortaya çıkmaktadır. Duygusal yaşamı şekillendirmede temel rolü üstlenen faktörlerin algılananlar ve görülenler olduğu belirtilmektedir (Morris, 2002, s.433). Örneğin, bu kurama göre korktuğunuz bir şeyi gördüğünüzde koşmaya başlarsınız. Yani bu teoride duygu meydana getiren olayları veya uyarılmaları algılayan talamus, aynı anda bu bilgileri hem beyin korteksine hem de iskelet kas sistemine uyarım olarak gönderir.

Canon-Bard ve James-Lange Kuramları araştırıldığında, her iki kuramında duygu ve davranış ilişkileri üzerinde çalıştıkları görülmektedir (Özmen, 2006, s. 44). İki kuram arasındaki farka bakacak olursak Cannon-Bard Kuramı'nı duygu ve davranışların aynı anda meydana geldiğini söylerken; James-Lange Kuramı ise duyguların olaylara karşı fizyolojik bir tepki sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir.



Şekil 2.3: Cannon-Bard kuramı.

2.2.2.3. Bilişsel kuram

Bilişsel kuram, bilişsel psikolojinin yaygınlaştığı 1960'lı yılların başında sosyal psikolog Jerome E. Singer ve Stanley Schachter tarafından literatüre kazandırılmış, James-Lange ve Canon-Bard Kuramlarına alternatif farklı bir görüş sunmuşlardır. Bu kuma göre, fizyolojik durumların önemli olduğu kabul edilirken, bilişsel değerlendirme ve yorumlamanın duygudan duyguya farklılık göstereceği belirtilmiştir. Bu duruma göre fizyolojik belirtiler değişmese bile duygu deneyiminde farklılık meydana getirmek mümkündür. Benzer fizyolojik uyarılma durumları, sosyal ve fiziksel bağlarla etkileşim halindedir (Lewis ve Haviland-Jones, 2000; akt. Er, 2006, s.24). Duygunun bilgisine sahip olabilmek için fizyolojik bakımdan algıladığımız uyarıları bilişsel olarak tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir (Cornelius, 2000, s. 4).

Bilişsel kuramın önde gelen savunucularından Lazarus'a göre, duygularımızın altında bilişsel olarak yaptığımız değerlendiler yatmaktadır. Çünkü duygular, kişinin çevresiyle girdiği etkileşim ve yaşantılar sonucunda yaptığı bilişsel süreçlerin sonucudur (Lazarus, 1982, s. 1020).

Duygu ile ilgili geliştirilmiş bu kuramlardan da anlaşılacağı üzere; araştırmacılar duyguları ele alırken onlara farklı yönlerden bakmış ve bunun bir sonucu olarak her biri farklı sonuçlar elde etmiştir.

2.2.3. Duyguların sınıflandırılması

Bilim insanlarına göre duyguların sınıflandırılmasında farklılık görülmektedir. Literatür incelendiğinde duyguların; daha çok olumlu ve olumsuz duygu olarak iki kategoride

sınıflandırıldıkları ve aynı zamanda temel duygular başlığı altında açıklamalar yapıldığı görülmektedir.

İnsanların sahip olabileceği duygular biyolojik, davranışsal ve bilişsel boyutlara göre tanımlanabilmektedir. Duygular; bireyi belli bir zaman sonra harekete geçirmesi davranışsal, zihinsel nitelikler belirtmesi bakımından bilişsel, beden ile ilgili durumlar bakımından biyolojik olarak tanımlanır (Langelier, 2006, ss. 42).

Kalyoncu 'ya göre duygular iyi duygu ve kötü duygu olmak üzere ikiye ayrılır. İyi duygular insanın doğumla birlikte yapısında bulunan ve yaşamı anlamlı kılmada son derece önemli olan duygulardır. Kişinin içinde barındırdığında onu mutlu edecek şefkat, merhamet, yardımlaşma, acıma, cömertlik, sorumluluk gibi duygulardır (Kalyoncu, 2012, ss. 50-51).

Birey yaşamı boyunca hep mutlu ya da hep üzgün değildir. Kimi durumlara sevinirken kimi durumlarda ise üzülür. İyi duygular olduğu kadar yaşamımızda kötü duygular da vardır. Kötü duygular, kişiyi huzursuz eden duygulardır. Öncelikle duygusal açıdan, sonrada fiziksel yönden rahatsız edebilecek kadar kötü duygulardır. Bu duygularda olumlu duygularda olduğu gibi doğduğumuz andan itibaren yapımızda bulunan duygulardır. Nefret, kin, intikam, kıskançlık, haset, büyüklenme gibi duygulardır (Kalyoncu, 2012, ss. 50-51).

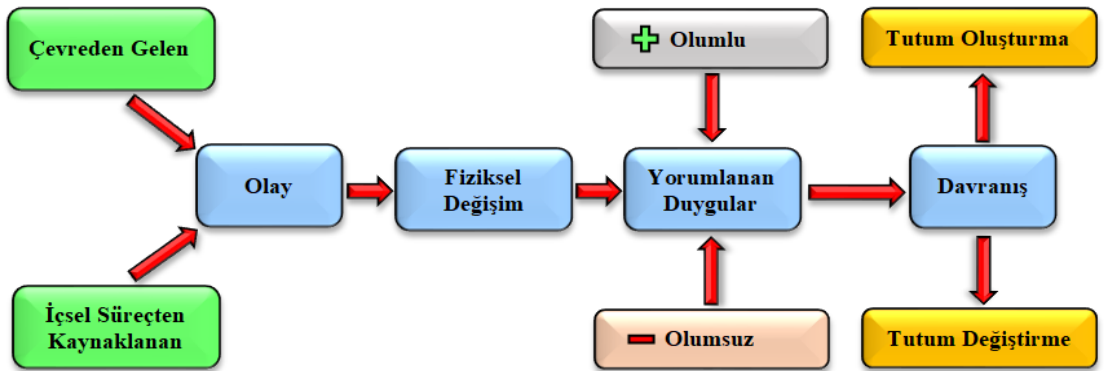
Duyguları etkili olarak sınıflama ve tanımlama girişimlerinden birini de Plutchik yapmıştır. Duyguları, insanları ve hayvanları uyum ve denge sağlayıcı davranışlara yönlendiren iç unsurlar olarak tanımlayarak sekiz farklı temel kategoriye ayırmıştır. Kendisinin “duygu çemberi” adını verdiği sekiz duygu kategorisinde; öfkelenme, korku, umut, hayret, tikslenme, mutluluk, kabul ve üzülmeye yer almaktadır. Plutchik sekiz temel duygunun birleşmesiyle ya da karışması sonucu ortaya farklı duygular çıkabileceğini söylemektedir. Örneğin üzülmeye duygusu ile hayret birleşirse hayal kırıklığı duygusu oluşabilir. Plutchik ayrıca yaşandığı yoğunluğa ve şiddetine bağlı olarak duygu çeşitliliğinin fazlalaşacağını belirtmektedir (Plutchik, 1980, ss. 68-78).

Yapılan araştırmalarda kişilerarası psikolojik ve bilişsel faydaların olumlu duygularla ilgili olduğu belirtilmektedir. Pozitif duyguların aşağıdaki gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

- Bilişsel esnekliği artırır.
- Başkalarının düşüncelerine saygılı olmayı sağlar.
- Mücadele yöntemlerini artırır.
- Etkili karar verme yeteneğini geliştirir.
- Güvensizliğin nedenlerini azaltır (Diamond ve Aspinwall, 2003, s. 138).

Olumsuz duyguların genel olarak ifade edilmesi ilişkileri bozacağı ya da sorunlar meydana getireceği düşünülmektedir. Ancak dile getirilmeyen olumsuz duygular kişilerde zamanla birikmekte ve ilişkilerdeki olumsuz durumların üzümünü zorlaştırmaktadır. Oysaki bireylerin yaşadıkları duygular hakkında yazılı ve sözlü bilgiler paylaşması diğer bireylerin onun ne gibi bir duygu durumu içinde olduğunu anlamasına yardımcı olabilir (Lazarus,1991, ss. 819-834).

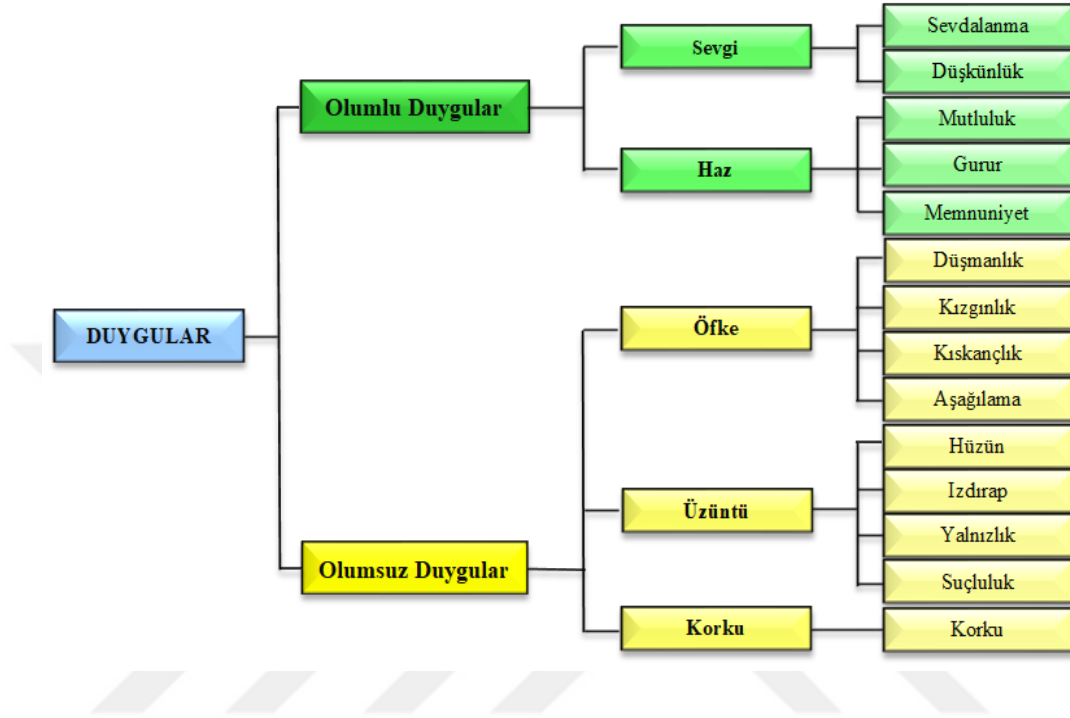
Duyguların doğru olarak tanımlanabilmesi öğrenme-öğretme sürecinde hem öğretici hem öğrenen tarafından önem arz eder. Olumlu duygularla edinilen bilginin yeterliliği pekiştirdiği ve olumsuz duygularla edinilen bilginin akademik başarı üzerinde yetersizliğe neden olduğu bilinmektedir (Given, 2002, ss. 15-25).



Şekil 2.5: Duygu, tutum ve davranış geliştirme süreci (Odabaşı ve Barış, 2003, s.183).

Yukarıdaki şekil duygularımızın nasıl davranışa dönüştüğünü yansıtmaktadır. Önce çevresel bir durumla ya da içsel süreçle başlayan olay fiziksel olarak bir farklılaşmaya neden olur. Bu değişimle birlikte hissettiklerimizi olumlu veya olumsuz olarak

değerlendiririz. Sonrasında ise hareketlerimizi o duyguya göre yönlendiririz (Odabaşı ve Barış, 2003, ss. 183). Şekilden de anlaşılacağı üzere olumlu, olumsuz duygular olayların sonucuna göre şekillenmektedir.



Şekil 2.6: 'Duygu hiyerarşisi (Fischer ve diğ., 1994, s. 90).

2.2.4. Duyguların işlevleri

Duygunun tanımında ve sınıflandırılmasında olduğu gibi işlevlerinde de araştırmacılar duygunun çeşitli boyutlarda farklı işlevleri olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmacılara göre duygunun işlevleri aşağıdaki gibidir.

Duygular hedef odaklı davranışların meydana gelmesinde yaşamsal ve önemli motivasyon kaynağı sağlar. Duygular, kişilerin hedeflerinde güvenli ve tatmin edici koruculardır. Bu hedefler olması ya da olmaması gereken gibi kabul edilen standartları içermektedirler. Temel olarak duygular sistemlere bağlıdır (Örneğin: bağlanma ihtiyacı, kendini koruma, üreme gibi). Duygular bu sistemlerin ihtiyaçlarından dolayı ortaya çıkan ve edinilen öğrenmeler sonucu gelişen standartları

ya da hedefleri içerecek tarzda şekillenmektedirler (Safran ve Greenberg, 1991, ss. 3-13).

Duygusal şemalar sürekli olarak yeni deneyimlerle birlikte zenginleşir. Farklı durumlarla daha önceden var olan şema aktif hale gelir. Şemanın içindeki bilgiler, olayın biçimi, bir bütünlüğe ulaşması ve anlamının kavranması için işlenir. Bu bilgiler daha sonra sırasıyla duygusal belleğe kodlanır (Leventhal ve Scherer, 1987, ss. 3-28).

Duygular iki farklı amaca hizmet etmektedirler. Birincisi, kişiyi harekete geçirmek için enerji sağlarlar. İkicisi ise, bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, çevreyi yönlendirebilmesi ya da bu ihtiyaçları sağlayabilecek doğru davranışları yapabilmesi için, değerlendirici ya da yönlendirici olarak bir işlev göstermeleridir. Bu enerji, bireylerin gereksinimlerine cevap vermek için harekete geçiriyor ya da bulunduğu ortamı tanıyıp yönetebilmesine imkân sağlıyorsa olumlu duygular, aksi durumlar gerçekleşiyorsa olumsuz duygular meydana gelmektedir (Passons, 1975, ss. 183-185).

Duygular insanı güdüleyicidir. Kişinin ihtiyaçlarını sağlamada bireye gerekli olan itici gücü sağlamaktadır (Frijda, 1994, ss. 197-203). Birçok araştırmacının da belirtmiş olduğu gibi duygular düşüncelerimizden bağımsız olarak harekete geçmemekte ya da birbirlerinden çok değişik yapılar olarak işlevlerini sürdürmemektedirler. Düşünceler ve duygular birbirlerini tamamlayan bir süreç olarak işlev görmektedirler. Kişiler yaşamlarında karar verirken bilinenin tam aksine sadece mantıklarını kullanarak değil aynı zamanda duygularından da faydalanarak daha etkili kararlar alabilirler. Bu şekilde duygu ve mantık arasında uzlaşma sağlanacak, kişilerin hissettikleri gerçek yaşamda daha uygulanabilir olarak kullanılabilirdiği için kişinin yaşam standartları artmış olacaktır (Çeçen, 2002, s.169).

2.3. Karar Verme

Karar verme; kariyer ve meslek planları gibi çok önemli kararlardan ne giyeceğine ya da ne yiyeceğine kadar çok önemsiz karmaşık durumlarda dahil olmak üzere insan hayatının tüm dönemlerinde görülebilir (Acat ve Dereli, 2012, ss. 2661-2678). İnsan hayatındaki en önemli becerilerden biri karar vermedir. Zamanında doğru olarak verilen kararlar kişilerin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, yanlış alınmış kararlar kişinin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Zaman geçtikçe daha karışık bir

hal alan sosyal ilişkiler içinde bireyler yeni problemler ve farklı alternatiflerle yüz yüze gelmekte, kendileri için olabilecek en doğru ve en uygun kararı vermek durumunda kalmaktadırlar. Aynı zamanda daha çok bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Kişinin ihtiyacı durumunda bu ihtiyacı gidermek amacıyla var olan seçeneklerden, bulunduğu ortama en uygun olan kararın tercih edilmesi anlaşılabilir (Güçray, 1998, ss. 7-16). Karar verme sözlükteki karşılığıyla; olasılıkların ve tercih edilen seçimin uygulamaya koyulduğu bilişsel sürecin bir sonuca bağlanmasıdır. Karar verme hangi seçeneği seçeceğimizi bilmediğimiz zaman başvurduğumuz bir davranıştır (Akpınar, 2017, ss. 180-194).

Karar verme süreci karar verme ihtiyacı hissedilen bir durumun ortaya çıkması ile başlamaktadır. Karar verilecek durumun farkına varıldıktan sonra ise karar verilecek durumun anlamlandırılması ve sınıflandırılması basamağına geçilmektedir. Daha sonra ne tür bir karar verileceği üzerine seçenekler oluşturulur ve bu oluşturulan seçenekler hakkında yeterli düzeyde bilgi toplandıktan sonra uygun olan seçenek üzerinde karar verilir. Böylece birey karar verme aşamasını tamamlamış olur (Yıldız, 2012, ss. 108-133).

Karar verecek bireylerin doğru bir karar verebilmesi karar verme evrelerinin ve hangi süreçlerden geçtiğinin bilmesine bağlıdır. Simon karar vermeyi aşağıdaki gibi üç aşamada ifade etmektedir;

- Karara dair izlenecek yolu planlama,
- Karar verilecek konunun veya durumun belirlenmesine dair bilgi toplama,
- Karar için oluşturulan seçeneklerden birini seçmedir (Simon, 1974, s. 3).

Karar verme üzerine çalışan araştırmacılar karar vermeyi genel olarak var olan muhtemel ihtimallerden birini tercih etme olarak tanımlamakta ve bu sürecin bağımlılık, problem çözme, sezgi, akran baskısı, aile, bilgiyi kodlama, bellek, ön yargı, psikoaktif maddeler, motivasyon, stres, duygu ve kişilik özellikleri gibi farklı değişkenlerden etkilendiğini belirtmektedirler (Çolakkadıoğlu, 2012, ss. 387-403).

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere karar verme bireylerin var olan mevcut durum karşısında hangi seçeneği tercih ettiği ile ilgili olup bir takım çevresel faktörlerden etkilenen bilişsel süreç olarak açıklanabilir.

2.3.1. Karar verme yöntemi ve süreci

Alver'e göre; insanlar karar verme sürecindeyken farklı tarzlarda yöntem, plan, stratejilerden faydalanmaktadırlar. Karar ve yöntemi, bireylerin karar vermede zorunlu oldukları durumlarda davranışlarının nasıl olacağını bilmesidir. Birey karar aşamasında kullanacağı yöntemleri öncesinde de düzenleyip planlayabilir. Karar verme sürecinde şu yöntemlerden faydalanılabilmektedir.

1. Bireysel Olarak Karar Verme Yöntemi: Bu yöntemde kişiler daha çok kendi talepleri doğrultusunda kararlar verirler.
2. İçten Geldiği Gibi Karar Verme Yöntemi: Bu süreçte birey karar verme durumunda var olan alternatif durumlar arasından yeteri kadar düşünmeden, aceleci ve içten geldiği gibi davranarak karar verme sorununu çözecek bir alternatif seçer.
3. Tereddüt: Bireyin karar verme aşamasında tereddüt yaşaması durumundaki karar verme yöntemidir.
4. Akla Uygun Olarak Karar Verme Yöntemi: Birey karar verme sürecinde akla, mantığa ve gerçeğe uygun şekilde düşünerek var olan seçenekler hakkında bilgi toplaması, her adımda atılacak olan faydaları ve zararları ele alarak bir değerlendirmede bulunup kendisi için en doğru seçeneği belirlemesidir (Alver, 2004, ss. 93-108).

Bireyler her gün yaşamlarında kendileri için farklı derecede önemli kararlar almaktadırlar. Bu kararları alırken insanlar belli aşamalardan geçmektedirler (Al Tarawneh, 2012, ss. 1-23). Kişinin karar vermesi gereken bir durum oluşmuş ise karar alma süreci başlamış demektir (Tatlılıoğlu, 2014, ss. 150-170).

Karar verme eylemi anlık olarak gerçekleşen bir olay gibi görünse de aslında bir takım işlemin sonucunu ifade etmektedir. İşlemleri genel anlamda belirli bir sona kavuşturan bir takım eylem ve çabalar bütünü olarak tanımlayabiliriz. Karşılaşılan farklı tarzlardaki sorunları çözmek için yapılan farklı eylemler karar verme sürecini oluşturur. Evrensel olarak belirlenmiş ortak bir karar verme süreci yoktur. Kararın yönetim tarzına, türüne, işin yapısına, karar vericinin şahsi görüşlerine ve çevresel koşullara göre farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir (Akaytay, 2004, s. 6).

Yerinde ve doğru bir karar verebilmek için karar verme sürecinin nasıl meydana geldiğini, ne tür aşamalardan geçerek karara ulaşıldığının bilinmesi gerekir. Bu süreç

aslında bir fikir oluşturma yani idrak etme ve yargılama süreci olarak tanımlanabilir. Bu yönleriyle karar verme süreci psikolojik bir açıya sahiptir. Karar sürecinde karar mekanizmasında bulunanlar farklı risklere neden olabilecek şu faktörleri unutmamalıdır: Karar sürecinde çok aceleci olmak, öncelikleri göz ardı etmek, çok ağır hareket etmek, hataların kabullenilmemesi ve karar sürecinde olanların kimseye danışmaması gibi konular farklı risk durumlarını oluşturabilmektedir (Emhan, 2007, s. 216).

Karar verme süreci farklı yönleriyle ele alındığında, bireylerin iç dünyalarında denge oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Karar aşamasında birey hem çevresel beklentilerini karşılamaya hem de iç dünyasına yönelik ihtiyaçlarını doyurma eğilimindedir. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için bireylerin çevresel faktörleri etkili ve olumlu yönde kullanması gerekmektedir (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006, s. 79).

Karar verme süreciyle ilgili birçok araştırmacı özünde benzer olmakla birlikte detaylarında farklılık gösteren çok sayıda süreç tanımlamışlar ve benzer yorumlarda bulunmuşlardır. Mintzberg ve Westley karar verme sürecini şu şekilde tanımlamaktadır: Tanımlama – teşhis koyma – dizayn etme – karar verme (Mintzberg ve Westley, 2001, s. 89).

Karar verme süreci bir grubun veya bir kişinin aşağıdaki gibi birbiriyle ilişkili basamaklardan oluşan karmaşık bir sürecini kapsamaktadır.

- Problemin tespit edilip tanımlanması,
- Probleme ve çevresine ilişkin bilgi toplanıp farklı çözüm yolları için araştırma yapması,
- Elde edilen bilgiler doğrultusunda çözümlerin analizinin yapılıp eylemin yönünün belirlenmesi (Blankenship ve Miles, 1968, s. 107).

Başar (1998) karar verme sürecini diğer araştırmacılara benzer şekilde altı aşamalı bir süreçte tanımlamaktadır. Her problemin çözümünde alınacak kararlar farklılık gösterebilir. Fakat karar verme süreci standartlaşmış birtakım aşamalardan oluşur.

- Sorunun tanımlanıp sınırlandırılması

- Alternatif çözüm yollarının geliştirilmesi
- Alternatiflerin değerlendirilmesi
- En uygun olan alternatifin seçilmesi
- Karar seçeneğinin uygulanması
- Karar sonuçlarının takip edilmesi (Başar, 1998, s. 44).

2.3.2. Karar verme stilleri

Karar verme stili; bireyin karar anındaki yaklaşımı, tepkisi ve eylemlerde bulunduğu durum olarak tanımlanmaktadır (Phillips, 1985, ss. 106-115). Karar verme stilini belirlemede sosyal unsurların etkili olabileceği söylenmektedir. Kişilerin; arkadaşlarına, yakın çevrelerine, aile üyelerine karşı kendilerini sorumlu hissettikleri ve böyle bir sorumluluk duygusunun nasıl karar verileceği üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Karar verme çalışmalarında genellikle bireylerin karar verme stratejileri ve stilleri temel alınmaktadır. Karar verme sürecinde kişisel özellikler ve yükleme biçimleri, kişilerin karar verme stillerini etkilemektedir. (Payne, 1993, ss. 70-72)

Karar verme stili, karar verme sürecinde toplanan bilgiler ve düşünülen farklı alternatif yollardır. Beş değişik karar verme stili vardır (Scott, 1995, ss.818-831). Bunlar:

- Akılcı karar verme stili: Karar verme sürecinde, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili gerekli araştırma ve incelemenin yapılarak içinde bulunulan duruma en uygun seçeneğin seçilmesidir. Akılcı karar verme stiliyle hareket eden bireyler tutumlarında daha dikkatli davranış sergilerler.
- Sezgisel karar verme: Bu karar stilini benimsemiş bireyler; karar verme sürecinde içsel olarak sezgileri ve duyguları ile karar verirler, sezgisel karar stiline sahip kişiler, diğer karar verme stillerine göre daha hızlıdırlar ve karar verme sürecinde önsezilerini kullanırlar. Kişiler verdikleri kararların doğruluğuna inanırlar.

- Bağımlı karar verme: Bağımlı karar vermede kişiler başkalarının tavsiyelerine ve yönlendirmelerine göre kararlar alırlar. Bu stile sahip bireyler aldıkları kararlardaki sorumlulukları diğer bireylere yansıtmaktadırlar.
- Kaçınan karar verme: Bu durumdaki bireyler genelde karar verme durumunda karar verememek için kararda uzaklaşırlar. Kaçınan karar verme stiliyle hareket eden bireyler, karar verme sorumluluğundan uzaklaşma eğilimi gösterirler.
- Spontan karar verme: Bu stile sahip bireyler karar verme anında o andaki koşul ve duruma göre karar vermesidir.

Bazı kuramcılara göre, karar verme stilleri konusunda kararsızlık seçeneğini ayrı bir alan olarak değerlendirmekte ve kararsızlığın kaçınılması gereken bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Karar verme stilleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili ve doğru karar vermede en uygun stilin akılcı karar verme stili olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 200, ss. 7-14)

2.3.3. Karar verme sürecini etkileyen faktörler

Karar verme süreci çok sayıda karmaşık faktörler tarafından etkilenmektedir. Bireylerin sosyal yaşam, ekonomik güç, kültürel ve siyasi birikimleri, kişilik özellikleri, dış grupların baskıları ve değerleri alınacak kararın şekillenmesinde önemli bir belirleyicidir (Halis, 2002, s. 61).

Karar verme anında oluşan stresin karar verme davranışını doğrudan etkilediği ve verilen kararın sonucunda olası riskler hissedildiğinde stres seviyesinin yükseldiği, bunda daha dikkatsiz karar vermeye neden olduğu ve hatalı kararlara yol açtığı belirtilmektedir. Riskler önemsenmediği ya da algılanmadığı durumlarda ise seçenekler iyi bir şekilde incelenmeyebilir ve sonuçta birey doğru olmayan, yanlış bir karara yönelebilir. Orta düzeyde yaşanan bir stres ise muhtemelen dikkatli/ihtiyatlı bir kararın alınmasına yol açacaktır (Güçray, 2001, s. 108).

Bazı bireyler karar verme aşamasında verilecek karara ilişkin kontrolün kendilerine ait olduğuna inanırlarken bazı bireyler ise kontrol sürecinin dıştan gelen etkiler tarafından belirlendiğine inanırlar (Candangil, Özcan, ve Ceyhan, 2006, s. 72).

İnsanların kendilerine özgü sahip olduğu özellikler kararlarının şekillenmesinde belirleyici faktörlerdir (Halis, 2002, ss. 49-64). Bireylerin tercih edilecek seçeneklerle ilgili bilgi edinmesi ve bu bilgileri işleme düzeyleri biyolojik ve psikolojik açıdan değişiklik göstermektedir. Bu değişikliklerden birini de kişinin algısı oluşturmaktadır (Kurt, 2003, ss. 13-20).

Var olan seçeneklerin miktarı da karar verme sürecime etki eden faktörlerdendir. Bir den fazla tercih imkanının bulunduğu durumlarda karar verecek olan birey çok daha fazla zorluk yaşamaktadır. Yaşanan bu zorluk karar verecek olan bireyde kaygı oluşmasına sebep olmakta ve birey karar aşamasında güçlük yaşamaktadır (Tatlıoğlu, 2014, ss. 150-170).

2.3.4. Sporda karar verme

Sporda karar vermenin pek bilinen bir modelinin olmamasına karşın, özellikle bazı tipik durumlardan bahsedilebilir. Sporda kararın en önemli farklılığı doğal olmasıdır. Kesinlik içeren bir görevle birlikte sporcunun müsabaka sırasında potansiyel seçenek sayısı oldukça fazladır (Johnson, 2006, ss. 631-652).

Karar verme ve karar verme stilleri kişinin günlük yaşamını olduğu kadar spor yaşamını da etkilemektedir. Sportif faaliyetler içerisinde zamanında ve doğru verilen kararlar sporu olumlu olarak etkilediği gibi; verilen yanlış kararlarda oyun içerisinde sporcuyu olumsuz etkileyebilir ve müsabakanın sonucunu da doğrudan veya dolaylı olarak değiştirebilir (Leveaux, 2010, ss. 1-8).

Bireyler toplumsal ve siyasi hayatlarında olduğu gibi spor ortamlarında da önemli karar verme davranışlarıyla karşı karşıya gelmektedirler. Yaşadığımız çağda etkin bir şekilde yürütülen spor branşlarında oyun durumu daha hızlı ve daha fazla yeteneğe dayanan bir durum haline gelmiştir. Rakibine karşı üstünlük kazanmak amacıyla yapılan mücadeleler oyundaki etkinliklerin farklılaşması, topla oynanan spor branşlarında oyun düzeni içerisindeki hızlı değişimler nedeniyle sporcuların mücadele anında sürekli yeni fikirler üretmeleri ve kararlar almaları gerekir. Tüm bu süreçlere ek olarak karar verme kavramı; durumla ilgili ortada bulunan seçenekler içerisinde mantıklı ve doğru şekilde seçim yaparken, sorunlu ve karmaşık durumları uygun bir şekilde eksiltme yöntemi olarak da tanımlanabilir (Tekin ve Arkadaşları, 2009, ss. 42-56).

2.4. Öz Yeterlik

2.4.1. Yeterlik

Yeterlik bir işi yapmaya olanak sağlayan bilgi, ehliyet, özel yetenek ve o işe dayalı yeterlik olarak tanımlanır (Ulukaya, 2015, s. 4).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında öne çıkan kavramlardan biri olan yeterlik, kişinin belli bir beceriyi göstermek için gerekli olan etkinliği organize edip doğru bir şekilde başarma gücüne olan inancı olarak ifade edilmektedir. Yeterlik inancı kişinin ne şekilde düşündüğü, kendisini ne şekilde motive ettiği, nasıl hissettiği ve nasıl davrandığını ortaya koymaktadır (Bandura, 1994, ss. 71-78). Bandura'ya göre bireyler yapacakları işte çözüm üretecek gücü kendilerinde bulamıyorlarsa, o işi yapmaya kalkışmazlar.

Bandura, insan davranışları sonucunda ürünlerin meydana geldiğini ve ürünlerle ilgili tahminlerini daha önceden deneyimlemiş oldukları davranışlarda gösterilen performanslara bağlı olduğunu belirtmektedir. Bunun sonucunda Bandura; yeterliği, bireyin kabiliyetlerini istenilen performansla doğru orantılı organize etmesi ve performansını göstermesi olarak tanımlamaktadır. Bireyler var olan yeterliklerini çevrelerini değiştirmek veya yeniden düzenlemek için kullanabilirler ancak yeteneklerini kullanarak doğruyu yapıp yapmayacakları, zor bir görev karşısında verecekleri kararları ve diğer bireylere nasıl davranacakları ve kendilerine güvenleri gizil kişisel şüpheleri tarafından baskılanmaktadır (Bandura, 1997).

İskender'e (2004) göre yeterlik, insanların yerine getireceği görevleriyle ilgili rollerini hedeflerine uygun olarak başarabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, kabiliyet ve tutumlardır (İskender, 2004, ss. 81-87)

Yeterlik kuramı; bireylerin kendilerine ait düşünce, davranış ve motivasyonuna etki sağlamayabilmesi inancı üzerinde duran bir sosyal psikoloji davranış kuramıdır. Başka bir tanımda yeterlik kuramı; bireylerin yaşamlarındaki, olaylarda nasıl motive oldukları, nasıl davrandıkları, nasıl hissettikleri ve nasıl düşündüklerinin farkında olmalarını kapsayan bir teori gibi düşünülmektedir (Ritter ve diğ, 2001, ss. 175-198).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı kişiler arası dinamik etkileşimler üzerine kurulmuş bir kuramdır. Kişilerarası etkileşimler kalıtımsal ve çevresel etmenleri ve bireylerin davranışlarını içermektedir. Bu teori bireylerin yeterliklerine, öz düzenleme ve öz yeterliğine odaklanmaktadır. Bu teorinin dayandığı yedi temel ilke bulunmaktadır (Ritter ve diğ, 2001, ss. 175-198).

- Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism)
- Sembolleştirme Seviyesi (Symbolizing Capability)
- İleriyi Görme (Öngörü) Kapasitesi (Forethought Capability)
- Dolaylı Şekilde Öğrenme Seviyesi (Vicarious Capability)
- Öz Düzenleme Seviyesi (Self Regulation Capability)
- Öz Yargılama Seviyesi (Self Reflective Capability)
- Öz Yeterlik (Self Efficacy)

2.4.2. Öz yeterlik

Bandura'ya göre öz yeterlik kişinin belli bir performansı yapmak için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura,1997, s.3). Bireylerin başarıma duyguları ile ilgili düşünceleri öz yeterlik inancı olarak söylenmekte ve algılanan öz yeterlik bireylerin birtakım şeyler üzerinde etki oluşturabilecek güç ve kapasitelerine olan inancı olarak açıklanmaktadır (Bandura, 1994, s. 71). Bir başka tanımlamaya göre öz yeterlik, kişilerin yapabilme kapasitesi değil, o beceriyi yapabilmeye olan inancını belirtmektedir. Öz yeterlik özellikle, ileride yapılacak işleri ortaya koymakta ve belirlenmiş olan etkinlikleri yapmaya başlamadan önce yapılmaktadır (Zimmerman, 2000, s.83-84).

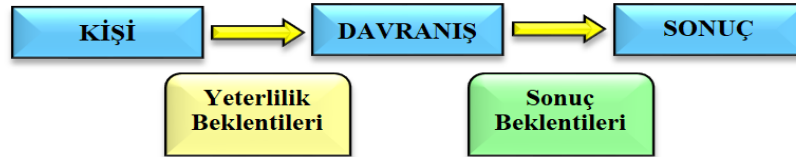
Kişilerin davranışlarının belirlenmesinde öz yeterlik algısı önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin bir eylemi gerçekleştirdikten sonra ortaya çıkacak olan sonuca güvenmediği sürece, o işi yapmak için harekete geçmesi ya da zorluklarla savaşmada kararlı davranması beklenmemelidir (Schunk ve Pajares,2009, s.37). Öz yeterlik bireylerin tercihlerinde de etkilidir. Bireyler yapabileceklerine inançları olduğu işi yapma

eğiliminde olurlar. Kendilerini eksik ya da yetersiz gördükleri işlerden uzak durur ve yapmazlar (Bandura, 1982, s.123).

Kişilerin inançlarının onun duyuşsal, psikomotor ve bilişsel gelişiminde ciddi etkileri vardır. Yapılan birçok araştırmaya göre öz yeterlik inancının olması, başarıyı diğer beklenti inançlarından daha iyi tahmin ettiği yönündedir (Britner ve Pajares, 2001, s.271; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003, s.589). Öz yeterlik inancı kişilerin nasıl düşüneceğini, nasıl hissedeceğini, nasıl davranacağını ve kendini nasıl güdüleyeceğini belirlemektedir (Bandura, 1995, s. 2-3).

Kişilerin bir eylemi yapmasında ve istediği sonuca ulaşmasında öz yeterlikten başka bir takım farklı temel beklenti daha karşımıza çıkmaktadır. Bunlar öz yeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentisidir (Bandura, 1977, s. 193). Bu iki kavram birbirinden farklı tanımlardır. Öz yeterlik inancı öğrenmede sonuç ile değil, öğrenmenin süreci ile ilgilidir.

Bireylerin yapmış oldukları davranışların olumlu bir sonuç elde etmede etkili olup olmayacağıyla ilgili beklentisinden farklı olarak eylemi gerçekleştirmek için yeterli beceriye sahip olup olmadığı inancıdır (Zimmerman ve Schunk, 2004, s. 324). Sonuç beklentisinde ise kişi kendisine “Eğer istenilen seviyede görevi gerçekleştirirsem, muhtemel sonuçlar nelerdir?” tarzında sorular sormaktadır (Bandura, 2001). Farklı bir örnekle açıklamak gerekirse öğretmenin futbol öğretiminde pas türlerini başarılı bir şekilde kullanması için öğrenci başarısı üzerinde ön görülen etki; bir sonuç beklentisi olurken pas türlerini etkili bir şekilde kullanabileceğine olan inanç duygusu bir yeterlik yargısıdır (Ward ve Johnston, 2014, s.65). Yeterlik ve sonuç beklentileri arasındaki farkı Bandura aşağıdaki şekilde göstermiştir.



Şekil 2.7: Yeterlik beklentileri ile sonuç beklentilerinin karşılaştırılması (Bandura, 1977, s.193).

Öz yeterlik duygusu, özgüven duygusuyla karıştırılmamalıdır. Öz yeterlik bir işi yapabilme yeteneğine ve yapacağı davranışa yönelik olduğu halde özgüven duygusu genellenebilir. Bir alanda Öz yeterlik inancı fazla olan kişilerin farklı bir alanda öz yeterlik inancı düşük olabilir. Bu bakımdan özgüvende olduğu gibi genel bir tanımlama yapılamaz (Schunk ve Pajares, 2009, ss. 40-41).

Bandura (1977) güçlü öz yeterlik inançlarına sahip kişilerin herhangi bir durumda karşılaştıkları ve başarma durumunda oldukları görevlerden kaçmadıkları ve görevlerini başarılı bir şekilde yapabilmek için oldukça gayretli ve kararlı olduklarını belirtmektedirler. Bireylerin bir eylemi yapabilecek yetenek ve beceriye sahip olmalarına rağmen bu eylemi gerçekleştirecek özgüvenleri yoksa yapmayabilir veya başarısız olabilirler (Gawith, 1995; akt. Hevedanlı ve Ekici, 2009 ss. 24-47).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, herhangi bir durumla ilgili öz yeterlik algısı fazla olan bireylerin, bir eylemi başarmak için büyük gayret gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşıladıklarında kolayca vaz geçmeyip, başarmak için fazlaca ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001; Hevedanlı ve Ekici, 2009; s.26).

Öğretmenlik mesleği öğrencilerin öğrenme sürecinde sistemimin en önemli basamaklarında biri olmaktadır. Öğretmenler öğretme sürecini örgütleyip organize bir şekilde öğrencilere aktarmaktadırlar. Bu süreçte öğretmen üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Öz yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa bir öğretmenin öğretme sürecini de bir o kadar daha başarılı bir şekilde organize edebileceğini belirtebiliriz.

2.4.3. Öz yeterliğin süreçleri

Öz yeterlik algısı bireylerin duygularının, fikirlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının tanımlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik algılarının başlıca temel hususlar üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bunlar duygusal, bilişsel, güdüsel ve seçimsel süreçlerdir (Bandura, 1994, s. 72).

2.4.3.1. Bilişsel süreçler

Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin kuvvetli olması, belli bir hedefi tanımlama ve gerçekleştirme güdülerini de o denli kuvvetli yapacaktır. Bireyler davranışta bulunmadan önce sonuçlarını zihinlerinde canlandırırlar (Bandura, 1995, s.

6). Bilişsel etmenlerle yapılan senaryolar, gerçekleşecek olan çevresel olayların tahmin edilmesini, bu olaylar karşısında nasıl motivasyon sağlanacağını ve ne tür duygusal tepkilerde bulunulacağını belirler (Bandura, 1989, s. 9).

Öz yeterlik algıları yüksek olan kişilerin oluşturdukları senaryolar, onlara olumlu yol gösterecek ve performanslarını olumlu yönde etkileyecektir. Düşük öz yeterliğe sahip kişiler ise daha çok başarısızlık üzerine senaryolar oluştururlar. Diğer bir değişle bireylerin öz yeterlik algısı yükseldikçe, hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çabada o derece yükselmektedir. Öz yeterlik algısının etkileri bilişsel süreçlerde çeşitli şekilde kendini göstermektedir (Bandura, 1995, s. 6).

İnsanları diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli becerilerinden biride davranışlarının sonuçlarını yordayabilmesi ve yaşam süreçlerine etki edebilecek olan davranışlarını kontrol altında tutabilmek için kullandığı düşünce gücüdür (Bandura, 1995, s. 6). İnsanın sahip olduğu bilgi ve düşünme becerileri bilişsel sorunların çözümü için kullanılan araçtır. Bireyler yaptıkları davranışların olumsuz etkiler doğurmaması için önceden olayları kendi kendilerine test edip, sonuçlarını hesaplayarak davranışta bulunurlar (Bandura, 1989, s. 9). Bireylerin farklı tahminlerde bulunması ve tahminlerin sonuçlarına yönelik farklı senaryolar kurgulayabilmesi bilişsel düşünmenin bir göstergesidir. Bireyler olumsuzlukla sonuçlanan girişimlerinin üstesinden gelebilmek için güçlü öz yeterlik algılarına sahip olmalıdırlar. Aksi durumda düşük seviyede öz yeterlik algısına sahip kişiler, düzensiz bir analitik düşünmeye, performanslarının bozulmasına ve hedeflerinden uzaklaşılmasına sebep olurlar (Bandura, 1995, s. 6).

2.4.3.2. GÜDÜSEL SÜREÇLER

Öz yeterlik algısı, bireylerin sahip oldukları güdülerinin düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlarda var olan algılar onların yapacakları etkinliklerde gösterecekleri sonuçları tahmin etmelerini sağlar. İnsanlar kendi kendilerini güdülerler, hedeflerini belirler ve gelecekleri için düşündükleri hedefleri planlarlar. Bandura 'ya göre üç farklı bilişsel güdülenme bulunmaktadır. Sonuç beklentileri, nedenselleştirme ve bilişsel hedefler. Bunların dayandığı kuramlar ise beklenti-değer kuramı, nedensellik kuramı ve hedef kuramıdır.

Öz yeterlik algıları nedensel durumlardan etkilenmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler başarısızlık durumlarında sorunu kendilerinin daha az çaba sarf etmelerine bağlarken, öz yeterlik algısı düşük olan kişiler ise başarısızlıklarını kendi beceriksizliklerine bağlarlar. Nedensel ilişkiler öz yeterlik algıları ile performansı, motivasyonu ve duyuşsal reaksiyonları şekillendirir (Bandura, 1994, s. 74).

Öz yeterlik aynı zamanda kişilerin alacağı modeli ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik zor olan amaçlara ulaşmada etkin rol oynamaktadır. Bu durum tersine öz yeterlik seviyesi düşük bireyler depresyon, stres, endişe ve dar görüşlülük gibi düşüncelerden dolayı aslında gerçekte öyle olmamasına rağmen amaçlarına ulaşmanın olduğundan daha zor olduğu kanısına varabilirler.

Sonuç olarak öz yeterlik algısı ulaşılacak olan hedeflere erişme gücünü güçlü bir şekilde etkiler. Yüksek öz yeterlik algısına bağlı olarak performansın ve çabanın artması ile kişi kendini daha yararlı hisseder. Düşük öz yeterlik algısı kişinin başarısız olmasına, moral bozukluğuna ve güven eksikliğine sebep olduğu söylenmektedir (Pajares, 2002, s. 52).

Bireylerin temsil mekanizmaları arasında onların yaşamları üzerinde etkisi olan durumları kontrol edebilme becerisi ile ilgili inançları oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Öz yeterlik algısı motivasyon, etki ve faaliyetlerin yakınsal belirteçleri şeklinde işlev görür. Yani bilişsel, duyuşsal, psikolojik süreçlerde işlev gösterirler. Bu süreçlerden bazıları, düşünce modeli ve duygusal canlılık gibi sadece etkileyici görevler üstlenmezler. Aynı zamanda oldukça önemli ölçüde de değerlidirler (Bandura, 1989, s. 47).

2.4.3.3. Duyuşsal süreçler

İnsanoğlunun kendilerinde var olan yeteneklerine inanışları motivasyon seviyelerinin yanı sıra onları baskılayan ve zor durumdaki deneyimlerinde ne derece depresyon ve stres yaşadıklarını da etkiler (Bandura, 1995, s. 8).

Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler zor görevleri yerine getirmede cesur davranırken düşük öz yeterliğe sahip bireyle, mevcut sorunları büyütmede ve endişelenmektedirler. Zor süreçlerle başa çıkabileceğine inanan kişiler zihinlerinde olumlu senaryolar kurarken kendini yetersiz hisseden kişiler yüksek oranda endişe ve korku içinde kalırlar. Öz yeterlik algıları kişilerin organizasyonlara katılıp katılmamalarını etkiler. Kişinin öz

yeterlik algısı ne kadar güçlüyse zor görevlerde yer alması konusundaki kendine güveni daha fazladır (Bandura, 1994, s. 75).

Öz yeterlik algıları bireylerin düşünce süreçlerini kontrol etmenin yanında depresyona neden olan veya stres oluşturan düşünceleri düzenlemede de önemli bir etkidir (Bandura, 1995, s. 183).

Duyuşsal süreçler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öz yeterlik algıları bir görevin seçimi ve uygulanması sırasında kişinin nasıl bir duruş sergileyeceği üzerinde etkilidir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler zor durumlarla mücadele ederken rahat ve sakin davranabilmektedirler. Düşük seviyede öz yeterlik algısına sahip bireyler ise üstlendikleri görevlerin gerçekte olduğunda çok daha zor ve anlaşılması güç olduğuna inanırlar. Bu yönde bir düşünce; stresi ve kaygıyı artırırken bireyle bir problemi en iyi şekilde çözebilmeleri için gerekli olan bakış açısını daraltır. Bu yüzden öz yeterlik algıları kişilerin yerine getirmiş oldukları görevlerin başarıma düzeylerini ciddi şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, s. 52).

İnsanların yaşadıkları deneyimler onların öz yeterlik algılarında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple ilk yaşanacak deneyimlerin bir rehber öncülüğünde yaşanması büyük önem taşır. Olumsuz deneyimlere sahip olan bireylere içinde buldukları korkulara rağmen başarılı olabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Korku oluşturan durumlar alt basamaklara ayrılmalı ve her basamakta kazanılan başarı duygusunun endişe ve korku gibi olumsuz duygulara neden olmayacak şekilde rehber gözetiminde yapılması öz yeterlik algısının oluşumunda ya da iyileştirilmesinde faydalı olabilmektedir (Bandura, 1994, s.76).

2.4.3.4. Seçme süreçleri

Bandura'ya (1995) göre kişiler içinde yaşadıkları çevrenin hem ürünleri hem de üreticileridirler. Bu nedenden dolayı öz yeterlik bireylerin seçimde bulunduğu çevreyi ve yapacakları etkinlikleri etkilemektedir. Bireyler kendilerini yetersiz hissettikleri durumlardan kaçınma eğilimindedirlerken aksi durumda istekli ve arzulu davranmaktadırlar. Tercih etmiş oldukları seçimler bireylerin yaşamlarına yön verecek olan ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirir. Seçilmiş olan çevrelerde bireylerin belli ilgi, değer ve yeterliklerinin gelişmesi devam etmektedir.

Pajares'e göre (2002) öz yeterlik bireylerin tercih ettikleri seçimleri ve gittikleri yolları etkilemektedir. Bireyler tercih yaparken genelde güvende hissettikleri ya da kendilerini yeterli gördükleri konuları seçmeye özen gösterirler aksi durumda kaçınırlar. Yapmış oldukları tercihlerin sonucunda yeteri kadar başarı elde edemeyeceklerini bilirlerse bu tercihlere yönelmezler. Davranışın sonucunda başarıya ulaşma düşüncesinin çokluğu o davranışı tercih etmede oldukça etkilidir.

Kariyer tercihi ve gelişimi bireyin öz yeterlik algılarını etkileyen süreçlere örnek olarak verilebilir. Yüksek düzeyde öz yeterlik duygusuna sahip bireylerin meslek tercihindeki alternatifleri de çeşitlenmektedir. Bunların yanında tercih etmiş oldukları mesleğe hazırlanmak için gösterdikleri gayret ve başarıları öz yeterlik algısından etkilenmektedir (Bandura, 1995, s. 183).

2.4.4. Öz yeterliğin işlevleri

Öz yeterliğin işlevleri kişilerin bazı davranışları üzerinde etki oluşturarak onları ortaya çıkarmaktır. Öz yeterlik kişilerin etkinlikleri seçimini, zorluklar karşısında yılmamasını, bireyin gayretini ve performansını etkilemektedir (Aşkar ve Umay, 2001, ss. 2262-2263). Diğer bir açıdan bireylerin kendileri için belirlemiş oldukları hedefleri, bu belirlenen hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla ne kadar mücadele edeceklerini ve başarısızlık durumundaki davranışlarını etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004, s.2).

Yapılan araştırma sonuçları incelediğinde; bir konu ile ilgili öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin herhangi bir görevi yerine getirmek için büyük gayret gösterdikleri, olumsuz durumlar karşısında kolayca vazgeçmedikleri, daha ısrarlı ve sabırlı oldukları görülmektedir. Birey bir işi gerçekleştirdikten sonra yapmış olduğu işin sonucuna inanmadığı sürece o işi yapmak için harekete geçmesi ya da karşılaştığı zorluklar karşısında kararlı durması beklenmemelidir (Schunk ve Pajares, 2009, s.37).

Bu bakımdan öz yeterlik algısı eğitimde ele alınması gereken önemli konulardan birisidir (Aşkar ve Umay, 2001, ss. 2262-2263). Çünkü öğretmenler eğitimin amaçlarını yerine getirebileceklerine dair kendilerini güvendikleri sürece çalışarak bu amaçlara ulaşabilecekler ve güçlükler karşısında pes etmeyeceklerdir. Öğretmenlerin bu şekilde

çalışma alanlarının düzenlemeleri eğitim ortamına yansiyarak öğrencilerin performansına etki edebileceği söylenebilir (Cantimer, 2015, s. 29).

2.4.5. Öz yeterliğin sonuçları

Öz yeterlik inancı kişilerin bilişsel ve duygusal yönden, seçim yapma ve motivasyon bakımından psikolojik süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 2002, s.270). Bu süreçler kişilerin hayatında önemli bir konuma sahiptir. Bu şekilde öz yeterlik kişilerin durumlarla baş etme becerilerine olan inançlarını artırarak güçlüklerle baş etmede ne kadar stres yaşayacaklarını belirlemekte ve bireylerin duygusal durumlarını etkileyebilmektedir (Cantimer, 2015, s. 30).

Öz yeterlik bireylerin başarıma inancı ile farklı ortamlara girmelerini ve çeşitli aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak onların işlevsel tercih yapma becerilerini etkilemektedir (Bandura, 1997; akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006, ss. 98-110). Öz yeterlik kişilerin kendilerine gerçekçi ve zor hedefler seçimlerini ve bu seçilen hedeflere daha fazla özen göstermelerini sağlamak amacıyla kişilerin bireysel performanslarına olumlu olarak yansımaktadır (Bandura, 2002, s. 270-271).

Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler hedefleri gözlerinde büyütürken onların gerçekte olduklarından çok daha zor olduğuna inanabilirler. Bu düşüncede stres ve depresyonu olumsuz etkileyerek problem çözme becerisini azaltır. Diğer taraftan yüksek öz yeterlik ise zor hedeflere ve görevlere güven içinde yaklaşılmasını sağlar. Bu etkilerin sonuçlarına bakıldığında öz yeterlik inançları kişilerin bir işi yapabilme, başarıma seviyelerinin güçlü belirleyicisi ve yordayıcısıdır (Pajares, 1996, s. 544).

2.4.6. Öğretmen öz yeterliği

Öz yeterlik inancı eğitim alanında öğretmenlerin çalışmalarındaki bireysel farklılıkları açıklamak maksadıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışını geliştirme ve anlamada önemli faydalar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, ss. 625-638). Sosyal bilişsel kuram eğitimcilerin sınıf ortamındaki uygulamalarında aldıkları kararların onların yeterlik duygusunu doğrudan etkilediğini ön görmektedir (Goddard ve diğ., 2004, ss. 3-13). Bu bakımdan sosyal bilişsel kuramda ortaya konan öz yeterlik kavramının

eğitimcilerin ğretim aşamasındaki davranışları ve performanslarının anlaşılması bakımından önemli bir kuramsal temel oluşturduğu söylenebilir (Kurt, 2012, s. 200)

Öğretmen z yeterlik inancı Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) tarafından öğretmenlerin ğrenci performansına etki etmede sahip oldukları beceriye ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle ğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme sürecini tam ve başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000).

z yeterlik öğretmenlerin ortaya koymuş oldukları davranışların iyi bir yordayıcısı olduğu söylenmektedir (Gibson ve Dembo, 1984, ss. 569-582). Yapılan birçok araştırma sonucunda ğretmen öz yeterlik hissi ile ğrenci başarisının pozitif yönlü olumlu ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır (Bandura, 1993, ss. 117-148; Goddard, 2001, ss. 467-476; Goddard ve diğ., 2000, ss. 497-507). Öğrenci başarılarının yanında öğretmenlerin yeterlik yargılarının açıklık, güven, mesleki güdüleme, performans, iş doyumunu gibi diğer birçok psiko-sosyal ögelerle ilişki içinde olduğu (Bümen, 2009) ve ğretmelerin yeterlik hissinin pek çok pozitif yönlü ğretim uygulamaları için anlamlı bir tahmin edici olabileceği ifade edilmektedir (Goddard ve diğ., 2004, ss. 3-13).

Yüksek düzeyde yeterlik duygusu olan öğretmenler düşük düzeyde yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlere göre daha iyi akademik standartlara sahiptirler. Öğrencilerin ğretimi ile ilgili davranışlarına odaklanmaktadırlar, beklentileri açıktır, akademik öğretime daha çok zaman ayırmaktadırlar. Özellikle ğretim yeterliği fazla olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, ğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, öğrenmeyi destekleyici bir hava oluşturdukları, sınıf kontrolü için daha az zaman ayırdıkları, ğrenci girişimciliğinin teşvik edildiği belirtilmektedir (Balcı, 2001).

z yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenler ğretim süreçleri konusunda daha gayretli ve tutkulu davranmaktadırlar ve öğrencileri için uzmanlık deneyimleri oluşturmaktadırlar (Bıkmaz, 2004, ss. 289-314). Yeterlik algıları yüksek öğretmenler zorluklarla karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeyerek üstesinden gelmeye gayret göstermeleri ve başarisız olan girişimlerinde kararlılıklarını korumaları daha olasıdır. Böyle bir esneklik daha sonraki süreçte yenilikçi ğretim ortamlarını ve ğrenci öğrenmesini destekleyebilmektedir. Yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha

koordineli, daha iyi planlanmış, öğrenciyi merkeze alan ve hümanist sınıf yöntemleri tercih etme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard ve diğ., 2004, ss. 3-13).

Öğretimsel açıdan yeterliğine güveni az olan öğretmenler öğretime daha az seviyede bağlılık gösterirler, kendilerini eksik hissettikleri alanlardaki hedef konulara ve akademik meselelere daha az zaman harcarlar. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenler mesleki sorunlara daha açıktırlar. Öz yeterliği düşük öğretmenlerin duygusal bakımdan ve fiziksel açıdan yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kendilerine olan başarımlara ilişkin faydasızlık hissini kapsayan kronik mesleki stres kaynakları ile mücadele edeceği belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984, ss. 569-582).

Bandura (2002) yetersiz koşulların ve toplumdaki maddi ve sosyal problemlerin yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul şartlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu sebepten okullar öğretimin yanı sıra çözmek zorunda oldukları başka daha birçok farklı problemle karşı karşıyadırlar. Bu problemler öğretmenlerdeki yeterlik algılarını da etkilemektedir. Çoğu öğretmen meslekte her geçen gün daha fazla sorunlu ve başarısız öğrencilerle karşı karşıya gelmektedir. Bu durumun sonucu olarak öğretmenler eğitim ortamında öğretim vazifelerini yerine getirmekte zorluk çekmekte ve kendilerine olan yeterlik algıları düşmektedir. Düşük yeterlik duygusu ise öğretmenlerin mesleklerini daha fazla stresli bir şekilde yerine getirmelerine sebep olmaktadır (Bandura, 2002; Goddard ve diğ., 2004, ss. 3-13).

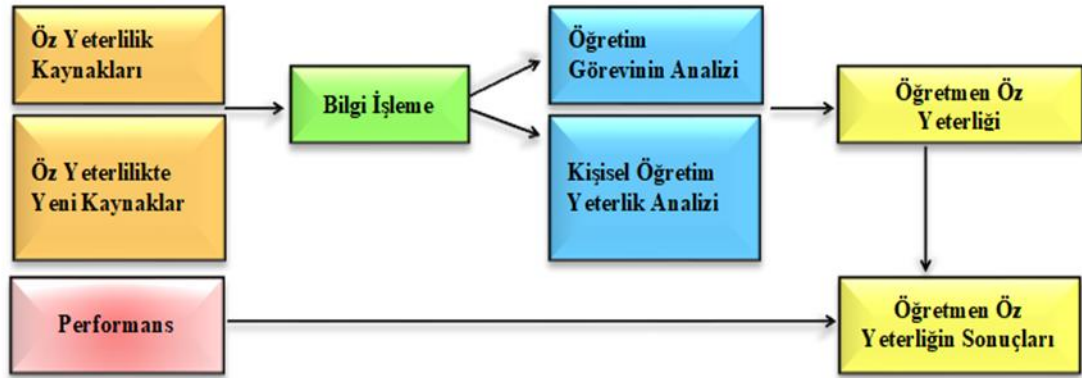
Özet olarak; öğretmenlerin vazifelerini yapmaları konusundaki öz yeterlik inançlarının öğrencileri güdülemeleri, başarıları, yöntem seçimleri, sınıf yönetimi, öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çaba, öğretim için ayrılan zamanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını kuvvetlendirmenin öğretimde kaliteyi artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan da öğretmenin de mesleğini icra ederken daha yüksek doyumla ve sağlıklı bir şekilde yapmasına imkân sağlayabileceği söylenebilir (Kurt, 2012, s. 202).

2.4.6.1. Öğretmen yeterliğini etkileyen faktörler

Öğretmen yeterlik inancı birçok farklı araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrenci başarısını etkilemeye yönelik özelliklerine ilişkin inancı olarak ifade edilmektedir

(Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008, s.753). Öğretmen yeterliği öğrenci başarısını artırmaya odaklanır ve olumlu sonuçlanan başarılı bir öğretim süreci olası bir sonuç olarak görülmektedir. Öğretmen öz yeterlik inançları ise yeterlikten farklı olarak kendi vazifeleriyle ilgili öğretmeyi ve öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirme hakkındaki inanışlarıdır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008, s.754).

Öğretmen eğitim sürecinde sürekli bir şekilde yapılacak olan gözlem ve değerlendirmeler öz yeterliğin güçlü bir şekilde gelişmesine imkân sağlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, ss. 202-248). Aşağıda Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen öğretmen yeterliği modeli görülmektedir. Bu modelde öğretmen öz yeterliği gelişim süreci kademeli bir şekilde ilerlemekte ve öz yeterliğin performans üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Öğretmen yeterlik inancı da aynı şekilde birçok farklı araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmaya yönelik becerilerine ilişkin inançları olarak belirtilmektedir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008, s.753).



Şekil 2.8: Öğretmen öz yeterliği (Tschannen-Moran, WoolfolkHoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen öz yeterliğinin döngüsel bir yapısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin daha önceki başarılı şekilde yürütülmüş olan öğretimlerinin farkına varmaları daha yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarını oluşturur; yüksek düzeyde öz yeterlik inancı daha fazla çabayı ve azmi dolayısıyla da yapılan öğretimin daha kaliteli ve başarılı olmasını sağlar. Öğretim performansı öğretmen öz yeterliğini etkiler ve çalışma sonunda da öz yeterliğin bir kaynağı haline gelir. Öğretmenlerin etkili bir öğretimin bileşenleri hakkındaki

düşünceleri de onların öz yeterlik seviyelerini etkiler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 202-248).

Öğretme/öğretmen yeterliği ile ilgili yapılmış olan çalışmalar Rotter'in (1966) denetim odağı kuramı ve Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı olmak üzere iki kuramın etkisi altında kalmıştır. "Denetim odağı" Rotter'in kuramının, "özyeterlik" de Bandura'nın kuramının temel yapısını meydana getiren kavramlardır. Denetim odağı bireylerin olaylara bakış tarzıyla ilişkiliyken; yeterlik belli bir alan, iş veya durumla ilişkilidir. Denetim odağının öz yeterlik üzerinde etkisi olabileceğini iddia edenler olmakla beraber (Henson, 2001, ss. 1-43). Bandura gibi farklı düşünen araştırmacılarda olmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 202-248). Sonuç olarak denetim odağı ve öz yeterlik tanımlarının her ikisi de öğretme/öğretmen başarısında ve öğrenme sürecinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Rotter'in (1966) geliştirdiği kontrol odağı teorisi Rrand'ın öğretmen yeterlik çalışmalarının ikisinin kavram yapısını oluşturmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985, s.174). Öğrencilerin öğrenme sürecinde buldukları çevrenin kendilerinin öğretim becerilerinden daha çok etkiye sahip olduğuna inanan öğretmenler dışsal kontrole sahip öğretmenler olarak düşünülmektedir. Bu teoriye göre zor öğrenen ve motivasyonu düşük öğrencilere öğretim sürecinde başarılı olduklarına inanan öğretmenler içsel kontrole sahip öğretmenler olarak değerlendirilmektedirler (Brouwers ve Tomic, 2000, s. 240). Diğer bir taraftan kontrol odağı teorisine göre motivasyonlar ve öğrenmeler öğretme süreci faaliyetlerinin pekiştiricileri olarak kabul edilmektedir (Henson, 2001, s.4).

2.4.6.2. Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin özellikleri

Düşük veya yüksek öz yeterliğe sahip kişilerin birtakım özellikleri olduğu gibi öğretmenlerinde öz yeterlik seviyelerine göre belirleyici özellikleri bulunmaktadır. Öz yeterlik inancı düşük ve yüksek öğretmenler arasında önemli ölçüde sınıf içi davranış farklılıkları görülmektedir ve bu durum öğrencilerin başarılarında farklılığa neden olmaktadır (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002, ss. 1300-1304).

Yüksek seviyede öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde genelde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları tercih ettikleri ve kullandıkları belirtilmektedir (Wertheim ve

Leyser, 2002, s. 55; Graham, Harris, Fink ve MacArthur, 2003, s. 279). Woolfolk Hoy ve Davis'e (2006, s. 716) göre yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenler öğretim sürecinde düşük seviyede öz yeterliğe sahip öğretmenlere oranla çok daha fazla çaba ve performans gösterirler. Ayrıca öğretmen yeterliği gayret, çaba ve azimle bağlantılı olduğundan (Allinder, 1994, s. 87; Milner, 2002, s. 29) bu gayret ve çabalar öğrencilerin başarılarını ve motivasyon düzeylerini önemli düzeyde etkilemektedir (Richard, Diefendorff ve Mart'in, 2006, s.69-70).

Kendilerini yetersiz hissedен öğretmenler öğrencileri üzerinde daha baskıcı, otoriter bir tutum sergilemekte (Bandura, 1997), öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıf ortamlarında ise yüksek seviyede öz yeterlik desteği bulunmaktadır (Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007, s. 539). Ayrıca yüksek öz yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin buldukları ortamdaki şartları daha iyi hale getirdikleri, bireyler arası iletişimi geliştirdiği ve mesleki açıdan doyumlarını sürdürmede daha etkili oldukları söylenmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; s. 485). Öz yeterliği yüksek öğretmenler yeni fikirlere açık oldukları için (Garberoglio, Gobble, Cawthon, 2012, s. 5) yeni programlara daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, ss. 202-248; Gorozidis ve Papaioannou, 2011, s. 247).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler içinde öğretimsel yenilikleri uygulamaya istekli olma, öğretim sürecine daha fazla zaman ayırma, öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere dönüt verme, istenmeyen davranışların önüne geçme, mesleki bağlılık, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olma gibi konularda davranış farklılıklarının olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkilediği görülmektedir (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002, s. 2; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006, s. 58; Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009, s. 15).

Yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip öğretmenlerin aksine düşük yeterlik algısına sahip öğretmenler eğitim sürecinde daha gelenekselci yaklaşımları benimserler. Bu öğretmenlerin öğretim ortamında kontrollü bir ortam oluşturabilmek için katı yönetim stratejileri tercih ettikleri ifade edilmektedir (Collins, James, Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve Witcher, 2002, s .6). Palmer'e (2006, s. 656) göre öz yeterliği düşük

öğretmenler öğretim sürecine daha az vakit ayırmakta, zorluklarla karşılaşan öğrencilere zaman ayırmaya çalışmamakta, otoriter bir tutum sergilemekte, onları güdülemek için mücadele etmemekte ve öğretime (mesleğe) düşük bağlılık göstermektedirler.

Güvenç'e (2011, s. 104) göre düşük seviyede öğretmen öz yeterlik algısının öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki olumsuz etkisinin sebebi, öğretmenlerinin özerklik desteğinin yetersizliği şeklinde ele alınmaktadır.

Henson (2001, s. 3) ve Plourde (2001, s. 1473-1474) öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler eğitimde yapılandırmacı yaklaşım yöntemleri yerine öğretmen merkezli dersler işledikleri ve düz anlatım yoluyla, dersleri ders kitaplarını okuyarak devam ettirdiklerinin görüldüğünü not etmişlerdir.

Schrive ve Czerniak (1999, s. 23) ise düşük öz yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin davranışlarının, başarısız olan öğrencilere sınıf tekrarı yaptırma eğilimi taşıdığını, öğrencilerin akademik başarısızlıkları konusunda sorumluk almak istemediklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin öğrencilerini güvensiz hissetmeye sevk ederken kendilerine otoriter öğretmen sıfatında güven duydukları yönünde sonuçlara ulaşmışlardır (Schrive ve Czerniak, 1999, s. 23) Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması eğitim-öğretim sürecinin etkili olarak yürütülmesinde belirleyici öğretmen unsurlarından biri olduğu söylenebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Dilekçi (2018) tarafından yapılan araştırmada Bartın ilindeki resmi ortaokullarda bulunan 732 eğitimcinin algıladıkları uyumsal performansları ve duyuş durumları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan model ilişkişel tarama modelidir. Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değışkenine göre öğretmenlerin öğretim duyuş durumlarına ilişkin ifadelerinde öfke duyuşu, gurur duyuşu, umut duyuşu kaygı duyuşu ve hayal kırıklığı duyuşu boyutlarında anlamlı bir fark görülmeyeceği ve bunun yanında haz alma duyuşu boyutunda ise anlamlı bir farklılığın görüldüğü tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler açısından haz alma duyuşunda anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duyuş durumlarında yaş değışkenine göre kaygı duyuşu, haz alma duyuşu, hayal kırıklığı duyuşu, gurur duyuşu, umut

duygusu boyutlarında anlam bakımından fark ortaya çıkmadığı; 21-30 yaş ile 31-40 yaş; 21-30 yaş ile 41-50 yaşa sahip öğretmenlerin öfke duygusu boyutunda ise anlamlı derecede bir fark olduğu rapor edilmiştir. Medeni durum değişkeni incelendiğinde öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde tüm boyutlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Ceylan (2017) Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri adlı yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; kadınların duygularını yönetme sürecinde erkeklerden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Chen (2018) tarafından yapılan çalışmada; olumlu duyguların, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi öz yeterliğe dayanan konuların uygulanmasını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Veysel ve diğerleri (2015) öfke düzeyleri ve tarzları üzerine yaptığı çalışmada; öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke tarzlarının yaş değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Stephenson (2012) yaptığı çalışmada, duygusal tükenmişlik ve stres gibi olumsuz duygu durum düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin daha az öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşırken yüksek seviye öz yeterliğe sahip öğretmenlerin daha güçlü kişisel başarı hislerine sahip olduklarını rapor etmiştir.

Çelik ve İskender (2015) yaptıkları çalışmada stres gibi istenemeyen durumlardan dolayı bireylerin evlilik uyumlarının olumsuz duygularla ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir.

Usta (2016) Trakya ili örnekleminde yapılan bir çalışmada; akademisyenlerin medeni durumlarına göre olumsuz duygu durumlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu rapor edilmiştir. Araştırma sonucuna göre bekâr akademisyenlerin evli olanlara göre daha çok olumsuz duygu yaşadıkları belirtilmiştir.

Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011) 125 beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptıkları bir çalışmada; öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu rapor etmişlerdir.

Gülnar (2019) ğretmenler üzerinde Denizli rnekleminde yapılan diğerk bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olamadığı rapor edilmiştir.

Parlar ve Gençal Yazıcı (2017) Yetişkin evli ve bekâr bireyler üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda; bireylerin genel öz yeterlik düzeylerinde medeni duruma göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Young (2020) Kanada'da 68 ğretmen üzerinde yapmış olduğu bir araştırmaya göre, sınıf ortamında hissedilen olumlu duyguların iyi kararlar alınmasına yol açtığını tespit etmiştir. Aynı araştırmada; fiziksel güvenliğe yönelik tehditler, algılanan destek eksikliği, travmatik olaylar ve beklentiler ile sonuçlar arasındaki uyumsuzluktan dolayı kaynaklanan olumsuz duygular öğretmenlerin karar verme süreçlerinde olumsuz rol oynadığı tespit edilmiştir.

Başbay ve Seçkin (2013) alışmalarında; beden eğitimi ve spor ğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerine olan inançlarının "oldukça yeterli düzeyde" olduğunu tespit etmişlerdir.

Akbal (2016) tarafından yapılan araştırmada tesadüfi yolla seçilen 273' erkek, 91'i kadınlardan oluşan toplam 364 beden eğitimi ve spor öğretmeninden toplanan verilerle öz yeterlikleri ile yaptıkları mesleğe olan tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada betimsel ve taramaya yönelik bir araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; beden eğitimi ve spor ğretmenlerinde cinsiyetin ğretmen öz-yeterliliğini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi, toplumsal yaşamdaki hızlı sosyal ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak, kadın bireyler ve erkek bireyler arasındaki sosyal statü farkının azalması, kadın bireylerin sosyal yaşamda ve iş yaşamında eskiye oranla daha fazla rol alması belirtilebilir.

Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) Toplamda 600 ğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; katılımcıların öznel iyi oluşları ile kaçıngan ve kendiliğinden-anlık karar verme stilleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradaki znel iyi oluş kavramı olumlu ve olumsuz duyguları içerdiğini rapor etmişlerdir.

Diamond ve Aspinwall (2003) yaptıkları araştırmada pozitif duyguların karar vermede olumlu sonuçlar ortaya çıkarttığını tespit etmişlerdir.

Burić ve diğ. (2020) yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin neşe, sevgi ve gurur duygularının öz yeterlikle pozitif ilişki gösterdiğini, buna karşın öğretmenlerin öfke, tükenmişlik ve umutsuzluk duygularının öz yeterlikle negatif ilişki gösterdiğini tespit edilmiştir.

Öztürk ve Çetinkaya (2015) yapmış oldukları araştırmada pozitif duyguları yüksek seviyede hisseden kişilerin kendilerini “güvenli”, “istekli” ve “heyecanlı” hissettikleri ve negatif duyları yüksek olan kişilerin kendilerini diğerlerine göre daha “suçlu”, “korkulu” ve “sinirli” tanımlamadıkları rapor etmişlerdir.

Akar (2019) Sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri ile kıdem değişkeni arasında manidar bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Altuntaş ve Genç (2020) tarafından 409 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; olumlu duygulardan biri olan mutluluğun hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı rapor edilmiştir.

Ekin (2018) yapmış olduğu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin dersleri öğretirken hissettikleri olumsuz duygular ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Sheppard ve Levy (2019) öğretmenlerin bakış açılarından duygular ve karar verme arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmada araştırma sonucuna göre duyguların karar vermede neyin, nasıl öğretileceği konusunda önemli bir rol oynadığı ve duyguların karar verme sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırgıl (2015) tarafından yapılan çalışmada Malatya il merkezinde görev yapan 150 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 161 diğer branşlarda görev yapmakta olan toplam 311 öğretmen katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin karar verme stillerinin öğrencilerden memnun olma durumlarına, mesleği tercih etme nedenlerine ve maddi zorluk yaşama durumlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karar verme stillerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, yaş gruplarına, medeni durumlarına, iş doyum düzeylerine göre, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumlarına, mesleki kıdem düzeylerine, okul türlerine ve meslektaşları ile ilişkilerine göre anlamlı derecede farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise ilkökul, ortaöğretim ve lise yöneticilerinin medeni durumuna göre karar verme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı rapor edilmiştir.

Duru (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptığı bir araştırmada kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalamalarının erkeklere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Türk (2009) İlkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada kadın öğretmenlerin; öğretime, sınıf yönetimine ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin öz yeterliklerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu rapor etmiştir.

Demircan (2018) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini; Giresun il ve ilçe merkezinde 99'u lisede ve 77'si ortaokulda çalışmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Dikkatli karar verme düzeyleri yüksek olduğu gözlemlenirken erteleyici, panik ve kaçınan karar verme düzeylerinin düşük olduğu rapor edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, karar verme stilleri ve problem çözme arasında negatif ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca alt boyutlar arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bireysel özelliklere göre örgütsel bağlılık, karar verme stilleri ve problem çözme yeteneği durumları bazı değişkenler bakımından istatistiksel açıdan farklılık gösterirken bazılarında istatistiksel anlamda farklılık görülmediği rapor edilmiştir.

Ünlü (2008) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının değiştiğini ve erkeklerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanında daha yüksek puanlar elde ettiği sonucunu rapor etmiştir

Özçete (2018) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmenlerin iş doyum analizi ile ilgili yapılan bir çalışmada cinsiyet değişkeni ile öz yeterlik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını rapor etmiştir.

Izgar ve Yılmaz (2007) yapmış oldukları bir araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre karar

vermede öz saygı ve karar verme stillerinde anlamlı bir düzeyde farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Gacar (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğretim elemanlarının karar verme stilleri ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun çıkmadığı rapor edilmiştir.

Türk (2009)'ün yaptığı araştırmaya beden eğitimi ve spor alanında öğretmenlik yapan 92 birey katılmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, görev yapılan öğretim basamağı ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenleri ile öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu rapor edilmiştir. Görev yapılan okul türü ve yaş parametreleri ile öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı tespit edilmiştir.

Deli (2019) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öz saygı ve dikkatli karar verme alt boyutunun erkekler lehine; buna karşın kaçınan, erteleyici ve panik karar verme alt boyutlarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslantürk (2018) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptığı bir çalışmada 30 yaş altı beden eğitimi spor öğretmenlerinin 31-35 yaş arası öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucunu tespit etmiştir.

Yanık (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada beden eğitimi öğretmenliği bölümü ve formasyon eğitimi almış spor yöneticiliği bölümü ve antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim görmüş toplam 224 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayını incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyi puanlarının ortalamaları oldukça yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada faydalanılan değişkenlere göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyete göre kadın katılımcılar lehine, yapılan spordaki statü düzeyine göre milli sporcular lehine, öğrenim görülen bölüm değişkeninde beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine ve gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Üzüm ve Kurt (2019) okullardaki öğretmenlerin katılımcı karar verme ve bireysel karar verme boyutuna göre cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını rapor etmişlerdir.

Karnak (2020) araştırmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır.



BÖLÜM 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel yaklaşımlardan “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Karasar (2018, s. 114) ilişkisel tarama modelini “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Sakarya İli devlet okullarında aktif olarak görev yapmakta olan 346’sı erkek, 106’sı kadın toplam 452 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evren içerisinde kolayda örnekleme yoluyla seçilen yaşları 25 ile 63 arasında değişen 214’ü erkek ($\bar{x}_{yaş}=40.51\pm7.51$), 78’i kadın ($\bar{x}_{yaş}=36.95\pm6.62$) olmak üzere toplam 292 ($\bar{x}_{yaş}=39.56\pm7.45$) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme “hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur” (Karagöz, 2017, s. 66).

Tablo 3.1: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı.

Cinsiyet	n	%
Kadın	78	26,7
Erkek	214	73,3
Toplam	292	100,0

Tablo 3.1' e göre araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmenlerinin %26,7'sinin (n=78) kadın; %73,3'ünün ise (n=214) erkek olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nin Etik Kurulundan (21.01.2021 tarihli -E.1525 sayılı) ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (E-74060378-44-19710262) araştırmanın yapılabilmesine dair gerekli izinler alınmıştır. Alınan iznin ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğünce okullara ilgili izin yazısı gönderilmiş olup, anket beden eğitimi oğretmenlerine Google form üzerinden çevrimiçi ortama aktarılarak ulaştırılmıştır. Uygulamanın başında araştırma hakkında gerekli bilgiler (araştırmanın amacı, süresi, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı) Google form anket girişinde yazılı olarak oğretmenlere belirtilmiş kabul onayları alınmıştır. Oğretmenlere verilen bilgilerin ardından gönüllü katılım göstermek isteyen oğretmenlerden veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği”, “Karar Verme Ölçeği I-II” ve “Genel Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Beden eğitimi ve spor oğretmenleri hakkında daha detaylı bilgi toplamak amacıyla araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı ve danışman tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu formda beden eğitimi ve spor oğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı, gelir durumu, medeni durum, görev yapılan okul türü ve milli sporcu gibi çeşitli bilgilere ulaşılmak hedeflenmiştir.

3.4.2. Pozitif ve negatif duygu ölçeği (PNDÖ)

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Watson ve diğerleri tarafından (1988) olumlu ve olumsuz duygulanımı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin olumlu duygulanımı ölçen pozitif duygu ve olumsuz duygulanımı ölçen negatif duygu olmak üzere iki adet alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekte her bir alt ölçek için 10' ar madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçek 1 (çok az – hiç) ve 5 (çok fazla) olmak üzere beşli likert tipi değerlendirmeler üzerinden puanlanmaktadır. Böylece bir kişinin pozitif veya negatif duygu alt ölçeklerinden alacağı puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlık katsayıları pozitif duygu için .88, negatif duygu için ise .85'tir. Test-tekrar test katsayısı ise .47'dir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Gençöz (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. İç tutarlık katsayısı pozitif duygu için .86, negatif duygu için .83 bulmuştur. Test-tekrar test katsayısı ise pozitif duygu için .54, negatif duygu için .40'tır. Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı pozitif duygu için .86, negatif duygu için .80 olarak tespit edilmiştir.

3.4.3. Melbourne karar verme ölçeği I-II

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme stillerini ölçmek amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) kullanılmıştır. Ölçek Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Deniz (2004) tarafından uyarlanmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm: Karar vermede öz saygıyı belirlemektir. Altı maddeden oluşmaktadır. Bu altı maddenin üç maddesi düz, üç maddesi ters olarak puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru" cevabı 2 puan, "Bazen Doğru" cevabı 1 puan, "Doğru Değil" cevabı 0 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede öz saygının yüksek olduğunu belirtir. Ölçeğin ikinci bölümünde karar verme stilleri ölçülmekte ve 22 maddeden meydana gelmektedir. Dört alt boyutu bulunmaktadır (Deniz, 2004).

Dikkatli Karar Verme Stili: Bu alan; 2, 4, 6, 8, 12, 16 maddeleri ile; Kaçınan Karar Verme Stili: Bu alan; 3, 9, 11, 14, 17, 19 maddeleri ile; Erteleyici Karar Verme Stili: Bu alan; 5, 7, 10, 18, 21 maddeleri ile; Panik Karar Verme Stili: 1, 13, 15, 20, 22 maddeleri

ile ifade edilmiştir. Yapılan uyarlama çalışmasında ölçme aracına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları; Karar vermede öz saygı için .72; Dikkatli karar verme için .80; Kaçınan karar verme için .78; Erteleyici karar verme için .65; Panik karar verme için .71 olarak tespit edilmiştir (Deniz, 2004). Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı Karar vermede öz saygı için .62; Dikkatli karar verme için .77; Kaçınan karar verme için .70; Erteleyici karar verme için .51; Panik karar verme için .65 olarak tespit edilmiştir.

3.4.3. Öz yeterlik ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Yeşilay, Schwarzer ve Jerusalem (1997) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Genel Öz-yeterlik” ölçeği kullanılmıştır. 10 madden oluşan ölçme aracı 4'lü likert (1=doğru değil, 2=biraz doğru, 3=daha doğru, 4=tümüyle doğru) tipindedir. Ölçme aracı değerlendirilirken 10 maddenin ortalaması baz alınmıştır. Farklı dillere uyarlanan ölçme aracının hali hazırda 33 dile uyarlanmış hali mevcuttur. Ölçme aracına ilişkin Cronbach'ın Alpha katsayıları 23 ülkeden alınan örneklerde .76 ila .90 arasında değişirken, çoğunluğunda .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada öz-yeterlik ölçeğine ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında toplanan veriler Excel yardımıyla kodlanarak SPSS paket programına aktarılmıştır. Verilere ait betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama, standart sapma) hesaplanarak, verilere uygulanacak analizlere karar vermeden önce normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinde verilerin çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır. Uygulanan istatistiksel işlemin sonucunda verilerin -2...+2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001, ss. 86-87). Veriler normal dağılıma uygun olduğu için istatistiksel analizlerde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans (one way-ANOVA), Pearson korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Olumlu Duygular	Kadın	78	32,42	6,53	-2,13	,03
	Erkek	214	34,21	6,26		
Olumsuz Duygular	Kadın	78	17,51	5,64	1,14	,26
	Erkek	214	16,73	4,99		

Tablo 4.1' deki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumu puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($p < .05$) buna karşın olumsuz duygu durum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.2: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.

		Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular
Yaş	r	,04	,02
	p	,49	,70

Tablo 4.2' deki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.3: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.

	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Olumlu Duygular	Evli	248	33,50	6,35	-1,46	,15
	Bekar	44	35,02	6,41		
Olumsuz Duygular	Evli	248	17,27	5,28	3,06	,00
	Bekar	44	15,11	4,09		

Tablo 4.3' deki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumsuz duygu durumu puanlarının medeni duruma göre farklılık gösterdiği ($p < .05$) buna karşın olumlu duygu durum puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.

Hizmet Yılı	Olumlu Duygular		Olumsuz Duygular	
	r	p	r	p
	,04	,49	,04	,54

Tablo 4.4' daki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.5: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Karar Vermede Öz Saygı	Kadın	78	10,21	1,52	2,90	,44
	Erkek	214	10,03	1,79		
Dikkatli Karar Verme	Kadın	78	9,96	2,05	-1,03	,30
	Erkek	214	10,23	1,97		
Kaçıngan Karar Verme	Kadın	78	2,56	2,20	-2,25	,03
	Erkek	214	3,23	2,27		
Erteleyici Karar Verme	Kadın	78	2,44	1,74	-2,73	,01
	Erkek	214	3,15	2,08		
Panik Karar Verme	Kadın	78	2,51	1,77	,55	,58
	Erkek	214	2,37	1,95		

Tablo 4.5' deki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaçıngan ve erteleyici karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($p < .05$) buna karşın karar vermede öz saygı, dikkatli karar verme ve panik karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.6: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.

		Karar Vermede Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
Yaş	r	,10	,06	,02	,02	-,04
	p	,08	,27	,79	,74	,45

Tablo 4.6' daki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.7: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.

	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Karar Vermede Öz Saygı	Evli	248	10,00	1,76	-2,20	,03
	Bekar	44	10,52	1,41		
Dikkatli Karar Verme	Evli	248	10,19	2,02	,58	,56
	Bekar	44	10,00	1,83		
Kaçıngan Karar Verme	Evli	248	3,17	2,26	2,06	,04
	Bekar	44	2,41	2,19		
Erteleyici Karar Verme	Evli	248	3,06	2,04	1,90	,06
	Bekar	44	2,43	1,78		
Panik Karar Verme	Evli	248	2,52	1,92	2,43	,01
	Bekar	44	1,77	1,67		

Tablo 4.7' deki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar vermede öz saygı, kaçıngan ve panik karar verme puanlarının medeni duruma göre farklılık gösterdiği ($p < .05$) buna karşın dikkatli karar verme ve erteleyici karar verme puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.8: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.

		Karar Vermede Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
Hizmet Yılı	r	,04	,02	,09	,07	,01
	p	,44	,67	,12	,21	,88

Tablo 4.8' deki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.9: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Öz Yeterlik	Kadın	78	29,42	4,65	-2,63	,01
	Erkek	214	31,14	5,59		

Tablo 4.9’ daki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 4.10: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.

Yaş	Öz Yeterlik	
	r	p
	,06	,27

Tablo 4.10’ daki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.11: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının medeni duruma göre karşılaştırma sonuçları.

	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Öz Yeterlik	Evli	248	30,42	5,38	-1,95	,06
	Bekar	44	32,14	5,37		

Tablo 4.11’deki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.12: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasındaki ilişki sonuçları.

Hizmet Yılı	Öz Yeterlik	
	r	p
	,05	,44

Tablo 4.12’deki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.13: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları, öz yeterlikleri ve karar verme puanları arasındaki ilişki sonuçları.

		Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular
Öz Yeterlik	r	,54	-,21
	p	,00**	,00**
Karar Vermede Öz Saygı	r	,36	-,30
	p	,00**	,00**
Dikkatli Karar Verme	r	,28	-,21
	p	,00**	,00**
Kaçınan Karar Verme	r	-,21	,15
	p	,00**	,01*
Erteleyici Karar Verme	r	-,20	,20
	p	,00**	,00**
Panik Karar Verme	r	-,31	,28
	p	,00**	,00**

Tablo 4.13’deki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre olumlu duygu durumu puanları ile öz yeterlik ve karar vermede öz saygı arasında pozitif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde; olumlu duygu durumu puanları ile kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Olumsuz duygu durumları ile öz yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde; karar vermede öz saygı arasında negatif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 4.14: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar vermede öz saygı üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	8,54	,67	---	12,80	,00
Olumlu Duygu	,08	,02	,30	5,46	,00
Olumsuz Duygu	-,07	,02	-,22	-3,91	,00

R= ,41 $R^2_{adj} = ,17$
 $F_{(2,289)} = 30,43$ $p = ,00$

Bağımlı değişken=Karar vermede öz saygı

Yöntem: Enter

Tablo 14’deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumu ($\beta = ,30$; $t = 5,46$; $p < .01$) ve olumsuz duygu durumunun ($\beta = -,22$; $t = -3,91$; $p < .01$) karar vermede öz

saygı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Karar vermede öz saygıya ait toplam varyansın %17'sinin duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.15: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının dikkatli karar verme üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	8,65	,81	---	10,72	,00
Olumlu Duygu	,07	,02	,24	4,08	,00
Olumsuz Duygu	-,06	,02	-,15	-2,60	,01
R= ,31 F _(2,289) = 15,63	R ² _{adj} = ,09 p= ,00				

Bağımlı değişken=Dikkatli karar verme

Yöntem: Enter

Tablo 15'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumu ($\beta= ,24$; $t=4,08$; $p<.01$) ve olumsuz duygu durumunun ($\beta=-,15$; $t=-2,60$; $p=.01$) dikkatli karar verme üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Dikkatli karara ait toplam varyansın %9'unun duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.16: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının kaçınan karar verme üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	4,49	,94	---	4,77	,00
Olumlu Duygu	-,06	,02	-,18	-3,06	,00
Olumsuz Duygu	,04	,03	,10	1,68	,10
R= ,23 F _(2,289) = 8,02	R ² _{adj} = ,05 p= ,00				

Bağımlı değişken=Kaçınan karar verme

Yöntem: Enter

Tablo 16'daki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumunun ($\beta=-,18$; $t= -3,06$; $p<.01$) kaçınan karar verme üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit

edilmiştir. Kaçınan karar vermeye ait toplam varyansın %5'inin olumlu duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.17: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının erteleyici karar verme üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3,59	,83	---	4,32	,00
Olumlu Duygu	-,05	,02	-,16	-2,69	,01
Olumsuz Duygu	,06	,02	,16	2,72	,01
R= ,25 F _(2,289) = 9,97	R ² _{adj} = ,06 p= ,00				

Bağımlı değişken=Erteleyici karar verme

Yöntem: Enter

Tablo 17'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumu ($\beta=-.16$; $t=-2.69$; $p=.01$) ve olumsuz duygu durumunun ($\beta= .16$; $t= 2.72$; $p=.01$) erteleyici karar verme üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Erteleyici karar vermeye ait toplam varyansın %6'sının duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.18: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının panik karar verme üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3,64	,75	---	4,83	,00
Olumlu Duygu	-,08	,02	-,25	-4,49	,00
Olumsuz Duygu	,08	,02	,21	3,77	,00
R= ,37 F _(2,289) = 23,33	R ² _{adj} = ,13 p= ,00				

Bağımlı değişken=Panik karar verme

Yöntem: Enter

Tablo 18'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumu ($\beta=-.25$; $t=-4.49$; $p<.01$) ve olumsuz duygu durumunun ($\beta= .21$; $t= 3.77$; $p<.01$) panik karar verme üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Panik karar vermeye ait toplam varyansın %13'ünün duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.19: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının öz-yeterlik üzerine etkisi.

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	16,86	1,93	---	8,72	,00
Olumlu Duygu	,44	,04	,52	10,24	,00
Olumsuz Duygu	-,07	,05	-,07	-1,29	,20

R= ,55 R²_{adj}= ,29
F_(2,289) = 61,16 p= ,00

Bağımlı değişken=Öz-Yeterlik

Yöntem: Enter

Tablo 19'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu duygu durumunun ($\beta=$,52; $t=$ 10,24; $p<$,01) öz-yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterliği ait toplam varyansın %26'sının olumlu duygu durumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duyguların karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bu bulgulara ait yorum ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

- Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın erkek benden eğitimi ve spor öğretmenleri lehine olduğu sonuca ulaşılmıştır. Buna karşın olumsuz duygu durum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada erkek katılımcıların olumlu duyguları kadınlara göre daha fazla hissettiği söylenebilir. Duygu kavramı çok geniş bir yelpazede incelenmekte olup çeşitli değişkenler tarafından etkilenebilmektedir. Diğer bir değişle insan sürekli gelişim ve değişim süreci içerisinde. Bu süreç içerisinde hissedilen duyguların cinsiyete göre farklılık göstermesi doğal bir sonuç olarak görülebilir. Diğer bir yandan elde edilen bu sonuçların benzer örneklem grupları ile karşılaştırılmamasının sebeplerinden biri de duygu kavramının genellikle öğrenci ve öğretmen adayları üzerinde çalışılmış olmasıdır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları üzerine yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farkın haz alma duygusu alt boyutunda görüldüğü ve kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir (Dilekçi, 2018, s. 220). Ayrıca benzer bir sonuçta Ceylan (2017)'ın araştırmasında elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; kadınların duygularını yönetme sürecinde erkeklerden daha etkili olduğunu belirtilmektedir (Ceylan, 2017, s. 129). Literatür incelendiğinde olumlu ve olumsuz duygu durumlarının öznel iyi oluş

kavramı ile benzer bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Dost, 2010, Eryılmaz ve Kara, 2019, Eryılmaz ve Ercan, 2016, Öztürk ve Çetinkaya, 2015, Tükdoğan ve Duru, 2012, Ben-Zur, 2003, Diener, 2000, Gagne', 2003, Vansteenkiste, Mouratidis ve Lens2010). Buradan hareketle öznel iyi oluş içerisinde değerlendirilen bir çalışma bu çalışmada çıkan olumlu ve olumsuz duygu durumlarından elde edilen sonuçlarla tartışılabilceği düşünülmektedir. Öznel iyi oluş ve cinsiyet arasındaki farklılığı incelemek amacıyla yapılan bir meta-analiz çalışmasında farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Buna göre bazı çalışmalarda kadınların öznel iyi oluşlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve bazı çalışmalarda ise erkeklerin öznel iyi oluşlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kasapoğlu ve Kış, 2016).

– Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum yaş değişkeninin, olumlu ya da olumsuz duyguların hissedilmesinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Nitekim bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Veysel ve ark. (2015, s. 619) öfke düzeyleri ve tarzları üzerine yaptığı çalışmada; öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke tarzlarının yaş değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi (2018, s. 207) öğretmenlerin kaygı, gurur, umut, hayal kırıklığı duygu durumlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığını rapor etmiştir. Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile yapılan bir çalışmada, olumlu duygulardan biri olan mutluluk ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (Yılmaz, 2019, s. 39). Kocaeli ili örneğinde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Kabal, 2019, s. 66).

– Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma

Bu çalışmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durum puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği, buna karşın olumsuz duygu durumu puanlarının medeni duruma göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Evli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumsuz duygu durum puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Toplumun temel yapı taşlarından biri olan aile yapısının meydana gelmesi evlilik ile başladığı bilinmektedir. Çiftlerin evlilik ile başlayan serüveni beraberinde

birtakım mutluklar getirse de kendi has sorumlukları ve zorlukları da bünyesinde barındırmaktadır. Bu sorumluluklar arasında çiftlerin yaşamlarını idare etmek için icra ettikleri mesleklerin de olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini yürüten kişiler sadece öğretim hizmetlerini yerine getirmekle değil aynı zamanda aile, öğrenci, veli ve okul idaresi gibi toplumdaki diğer kişi ve kişi gruplarıyla da sürekli iletişim halindedir. Bu ise onlara farklı bir görev yüklemektedir. Bu görevlerden biri de duygusal emek olarak adlandırılmaktadır. Duygusal emek bireyin mesleğini icra ederken o meslek grubunun bağlı olduğu örgütsel yapıya uygun olan duyguları sergilemesidir (Ashforth ve Humphrey, 1993, s. 90). Diğer bir ifadeyle, kişinin mesleğini yürütürken duygularını düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Grandey, 1999; akt: Ertürk ve diğ., 2016, s. 1723). Örneğin; öğretmenler okulda öğrencilere karşı güler yüzlü olması, bağlı olduğu idari kadro nezdinde ciddi bir duygu durumu içinde olması ve öğrenci velilerine karşı samimi, güven uyandıran duyguları yansıtması beklenmektedir. Bu durumlar öğretmenlerin duygusal emek boyutunu kapsarken evli olanlar için süreç daha yoğun olarak yaşanabilir. Evli olan öğretmenlerin hem okul ve ilişkide olduğu kişilere karşı görevleri hem de ailesine karşı yerine getirmesi gereken sorumlukları onlarda birtakım zorluklar meydana getirebilir. Bundan dolayı evli öğretmenlerin okul, sosyal çevre ve aile üçgeni içerisindeki hayatlarının daha stresli olduğu beklenmektedir. Çelik ve İskender (2015, s. 8) yaptıkları çalışmada stres gibi istenemeyen durumlardan dolayı bireylerin evlilik uyumlarının olumsuz duygularla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Nitekim Ertürk (2020, s. 43) araştırmasında evli öğretmenlerin stresle başa çıkma puanlarının bekâr öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu süreçler evli öğretmenlerin olumsuz duyguları yaşama olasılığını arttırdığı düşünülmektedir.

Dilekçi (2018, s. 209) çalışmasında öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut, hayal kırıklığı duygusu alt boyutlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularından biri olan; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durum puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği sonucunu desteklemektedir. Diğer bir yandan Trakya ili örnekleminde yapılan bir çalışmada; akademisyenlerin medeni durumlarına göre olumsuz duygu durumları anlamlı bir

farklılık bulunduğu rapor edilmiştir. Araştırma sonucuna göre bekâr akademisyenlerin evli olanlara göre daha çok olumsuz duygu yaşadıkları belirtilmiştir (Usta, 2016, s. 218).

– Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Duygular hayatın birçok yönünde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum özellikle günün birçok bölümünü çalışma ortamlarında geçiren kişiler için kaçınılmazdır. Yüz yüze etkileşimin, ikili ilişkilerin ve farklı kişilerle olan iletişim süreçlerinin yoğun olarak yaşandığı eğitim-öğretim kurumlarında; mesleklerini icra eden öğretmenler için duygusal süreçler daha da önem kazanmaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012, s. 4). Bu bakımdan öğretmenlerin yaşanan bu duygu temelli süreçleri yönetebilmesi beklenmektedir. Duygu yönetimi; kişinin yaşayabileceği olumlu veya olumsuz duyguları idare edebilmesinin yanında bireysel veya örgütsel amaçlar doğrultusunda duygularını yönlendirebilmesidir (Güven ve diğ., 2017, s. 494). Bu sebeplerden dolayı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguyla örtüşen çalışmaların olduğu görülmektedir. Altuntaş ve Genç (2020, s. 940) tarafından 409 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; olumlu duygulardan biri olan mutluluğun hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı rapor edilmiştir. Diğer bir araştırmada; sınıf öğretilerinin dersleri öğretirken hissettikleri olumsuz duygular ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Ekin, 2018, s. 48). Farklı bir araştırmada; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karnak, 2020, ss. 76-77). Dilekçi (2018, s. 203) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin öğretim duygu durumları alt boyutlarından kaygı, gurur ve hayal kırıklığı duygusu ile hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmadığını tespit edilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin duygu durumları ile hizmet yılı değişkeni arasında ilişkilerin olduğu çalışmalarda mevcuttur. Örneğin; Karnak (2020, ss. 76-77) çalışmasında; katılımcıların olumlu duygularının mesleki hizmet yılı değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı çalışmada, 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu rapor edilmiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir araştırmada ise; öğretmenlerin öğretim duygu durumları alt boyutlarından biri olan öfke duygusu ile hizmet yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın 1-5 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü; 6-10 yıl ile 16-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler arasında çıktığı tespit edilmiştir (Dilekçi, 2018, s. 203).

– Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma sonuçları göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaçınan ve erteleyici karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların her iki alt boyutta da puan ortalaması anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın karar vermede öz saygı, dikkatli ve panik karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, erkek katılımcıların karar verme sorumluluğundan uzaklaşma eğilimde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaçınan kararlar aldıkları söylenebilir. Diğer bir yandan; erkek katılımcıların zamanında karar vermedikleri, alacakları karları geciktirdikleri, yani kararlarını erteledikleri söylenebilir. Deli (2019, s. 49) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öz saygı ve dikkatli karar verme alt boyutunun erkekler lehine; buna karşın kaçınan, erteleyici ve panik karar verme alt boyutlarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer bir yandan kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılığın olmadığı araştırmalarda mevcuttur. Demircan (2018, s. 30) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme stillerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kırgıl (2015, s. 60) beden ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında yaptığı araştırmada cinsiyete göre öğretmen karar verme stillerinin farklılaşmadığını rapor etmiştir. Üzüm ve Kurt (2019, s. 9) okullardaki öğretmenlerin katılımcı karar verme ve bireysel karar verme boyutuna göre cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını not etmişlerdir.

– Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikteki araştırmalarda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş grupları ile karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmadığı rapor edilmiştir (Kırgıl, 2015; Temel, 2015). Kırgıl (2015, s. 61) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların yaş değişkenine göre karar verme stilleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca farklı bir araştırmada da ulaşılmıştır. Temel (2015, s. 77) çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkenine göre karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

– Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni duruma göre dikkatli karar verme ve erteleyici karar verme puanlarının farklılık göstermediği, buna karşın karar vermede öz saygı, kaçınan ve panik karar verme puanlarının medeni duruma göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaçınan karar verme ve panik karar verme alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalaması anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenirken, karar vermede öz saygı boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalamasının yüksek olduğu saptanmıştır. Karar verme alt boyutları ve medeni durum değişkeni arasında çıkan bu farklılıkların seçilen örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Panik karar verme stilinde çıkan bu farklılığa paralel çalışmalar mevcuttur. Temel (2020, s. 79) tarafından yapılan bir araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumuna göre karar verme toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaçınan karar verme stilinde evli olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan dikkatli, erteleyici ve panik karar verme stillerinde öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı bir fark bulunmasa da evli öğretmenlerin puan ortalamalarının bekâr öğretmenlere göre yüksek olduğu not edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumuna göre panik karar verme stilinde çıkan farklılığı destekleyen bulguların ilgili alan yazında var olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve

spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme stillerinin incelendiği bir araştırmada; öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile karar vermede öz sayı, kaçınan ve erteleyici karar verme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, dikkatli ve panik karar verme alt boyutlarında evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır (Deli, 2020, ss. 49-50).

Araştırma sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerin medeni durumuna göre dikkatli karar verme ve erteleyici karar verme puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer bulguların var olduğu görülmektedir. Kırgıl (2015, s. 61) 150 beden eğitimi ve spor öğretmeni ve 161 diğer branş öğretmeni örnekleminde yaptığı çalışmada; öğretmenlerin medeni durumuna göre tüm karar verme stilleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını rapor etmiştir. Giresun ili örnekleminde yapılan bir araştırmada ise; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumuna göre karar verme toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı not edilmiştir. Bunun yanında araştırma sonucuna göre evli öğretmenlerin; karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinden dikkatli, kaçınan ve erteleyici karar verme stillerinde bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları belirtilmektedir (Demircan, 2018, s. 41). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni duruma göre karar vermede öz saygı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülse de hem bekâr öğretmenlerin hem de evli öğretmenlerin karar vermede öz saygı puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çıkan sonuç literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir (Temel, 2020, s. 79; Deli, 2020, ss. 49-50; Kırgıl, 2015, s. 6; Demircan, 2018, s. 41).

Literatür incelendiğinde farklı örneklem gruplarında çalışılan araştırmalarında var olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Gacar (2011, s. 104) tarafından yapılan araştırmada; öğretim elemanlarının karar verme stillerine göre medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun çıkmadığı rapor edilmiştir. Fakat araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinden dikkatli karar verme alt boyutunda puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenirken, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinde düşük puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer bir araştırmada ise ilkökul, ortaöğretim ve lise yöneticilerinin medeni durumuna göre karar verme

stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Şahin, 2013, s. 121).

– Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Karar verme karmaşık bir süreci içermektedir. Bu süreç birçok faktör tarafından etkilendiği bilinmektedir (Halis, 2002, s. 61) . Öğretmenler açısından bakacak olursak hizmet yılı karar verme sürecini etkileyen faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Fakat araştırmamızda çıkan bulgular öğretmenlerin karar verme stilleri ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yönündedir. Böyle bir sonucun çıkması; araştırmamıza katılan örneklem grubunun farklılığından veya bir takım çevresel faktörlerden dolayı olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçla örtüşen araştırmaların olduğu görülmektedir. Temel (2018, s. 80) yaptığı araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir. Kırgıl (2015, s. 62) araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin karar verme stillerinin mesleki kıdem düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmektedir.

Alan yazında benzer örneklem gruplarının dâhil edildiği çalışmalar incelenmiş ve araştırma bulgumuza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri ile kıdem değişkeni arasında manidar bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akar, 2019, s. 72). Şahin (2013, s. 137) çalışmasında; katılımcıların karar verme stilleri ile yöneticilik kıdemi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca farklı araştırmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinde anlamlı bir düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır (Izgar ve Yılmaz, 2007, s. 346).

Literatür incelendiğinde katılımcıların karar verme stillerine göre hizmet yılları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu araştırmalar da vardır. Hatay ili örnekleminde yapılan araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar vermede öz saygı ve tüm karar verme alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın çıktığı rapor edilmiştir. Farklılık sonuçları

incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet yılı ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir (Deli, 2019, s. 53). Benzer bir araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar vermede öz saygı, dikkatli karar verme ve kaçınan karar verme stili ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında çıktığını belirlemek için testler yapılmış ve 1-5 yıl tecrübeye sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamalarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Demircan, 2018, s. 43). Gacar (2011, s. 119-120) ise araştırmasında; katılımcıların sadece dikkatli karar verme alt boyutu ile hizmet yılı arasında manidar düzeyde anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır.

– Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yeterlik inancı kişinin ne şekilde düşündüğü, kendisini ne şekilde motive ettiği, nasıl hissettiği ve nasıl davrandığını ortaya koymaktadır (Bandura, 1994, ss. 71-78). Bu ise cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal çevre becerileri, kullandıkları başa çıkma yöntemleri gibi faktörlerden dolayı bu farklı sonuçların çıktığı söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duygusal zekânın mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerindeki rolü üzerine yapılan çalışmada, mesleki öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine çıktığı gözlenmiştir (Karamehmetoğlu, 2017, s. 46). Ünlü (2008, s.109) çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının değiştiğini ve erkeklerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanında daha yüksek puanlar elde ettiği sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir araştırmada ise kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalamalarının erkeklere göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Türk, 2009, s. 58). İlkokul öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada kadın öğretmenlerin; öğretime, sınıf yönetimine ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin öz yeterliklerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Duru, 2020, s. 58).

Diğer bir yandan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmenlerin iş doyum analizi ile ilgili yapılan bir çalışmada cinsiyet değişkeni ile öz yeterlik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (Özçete, 2018, s.87). Başka bir araştırmada ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Benzer, 2011, s. 52).

– Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Akbal (2016, s. 58) yaptığı araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç; öğretmenlerin yaş ortalamaları yükseldikçe öz yeterlik algılarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir araştırmada ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkenine göre (40 yaş ve altı ile 40 yaş üstü olanlar arasında) öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Özçete, 2018, s. 88). Yine benzer bir sonuca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterliklerini inceleyen çalışmada ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre öz yeterlik düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Türk, 2009, ss. 58-59).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu çalışmalarda vardır. Örneklemini toplamda 8695 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini oluşturan bir araştırmada; toplam öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ve öğrencilerle iletişimde öz yeterlik düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar rapor edilmiştir. Tüm alt boyutlardaki ortak farklılığın 25-30 ile 51 yaş ve üstü arasında çıktığı sonucuna ulaşılmış ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerin yüksek puan aldığı bulunmuştur (Benzer, 2011, s. 57-59). İki yaş aralığı arasında bu farklılığın öğretmenlerin tecrübelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir deyişle 51 yaş ve üstü öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllar, edindikleri deneyimler, derslere olan hâkimiyeti ve sınıf yönetimindeki tecrübeleri onların kendilerini daha yeterli algılamasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan diğer bir çalışmada ise 30 yaş altı beden eğitimi spor şretmenlerinin 31-35 yaş arası şretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Aslantürk, 2018, s. 44). Bu çalışmada 30 yaş altı şretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıkması örneklem grubunun farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. nkn beden eğitimi ve spor şretmenleri erken yaşlardan itibaren bir fiil kendi mesleklerine paralel bir işle meşgul olduklarından mesleğin ilk yıllarında alana hkim bir şekilde ve buldukları ortama yani spor ortamlarına yabancılık ekmediklerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

– Araştırmanın onbirinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde beden eğitimi ve spor şretmenlerinin öz yeterlik puanlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenen ve öğretici arasındaki ilişkinin varlığı insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. Bu ilişki zaman içinde evrimleşerek daha profesyonel bir boyut kazanma yolunda ilerlemektedir. Günümüz dünyasında şretmenlik mesleğinin; devlet nezdinde ona atfedildiği hukuki konum, uzmanlık gerektiren bir iş olması, toplum tarafından kazandığı statü ve mesleğin oluşturduğu örgütsel yapı bu mesleğin profesyonel bir meslek olarak ele alındığını göstermektedir (Güven, 2010, ss. 14-18; şimşek, 2010, s. 244). Bundan dolayı profesyonellik gerektiren bir iş için; medeni durumun şretmenlerin öz yeterliklerine olan inancını etkilememesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim bu sonucu destekleyen araştırmalar vardır. zete (2018, s. 88) Niğde ili merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapakta olan beden eğitimi ve spor şretmenleri örneklemiyle bir araştırma yapmış ve beden eğitimi ve spor şretmenlerinin öz yeterlikleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını rapor etmiştir. Aslantürk (2018, s. 43)'te yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre beden eğitimi ve spor şretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Denizli rnekleminde yapılan diğer bir araştırmada şretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olamadığı rapor edilmiştir (Gülnar, 2019, s. 22). Yetişkin evli ve bekâr bireyler üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda; bireylerin genel öz yeterlik düzeylerinde medeni duruma göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Parlar ve Gençal Yazıcı, 2017, s. 232).

Diğer bir yandan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğunu belirten araştırmalar da vardır. Örneğin; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ile medeni durumları arasında manidar bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin tüm alt boyutlarda bekâr öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları not edilmiştir (Benzer, 2018, ss. 54-55). Yapılan farklı bir araştırmada yine benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik puan ortalamasına sahip olduğu belirtilmektedir (Türk, 2018, s.58). Genel olarak bakıldığında; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, evliliğin getirdiği mutlu ve huzurlu hayatın öğretmen öz yeterliğini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

– Araştırmanın onikinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin temel şartlarından biri lisans düzeyinde eğitimi ve pedagojik formasyonu tamamlamış olmaktır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği de bu şartlara sahip olmasının yanında bu alanda lisans düzeyinde eğitim alabilmek için özel yetenek sınavları yapılmakta ve bunun yanında bazı üniversiteler alacakları öğrencilerin spor öz geçmişini değerlendirme kriteri olarak seçmektedir. Erken yaşlardan itibaren sporun içinde olan beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları hem spor öz geçmişleri hem de lisans düzeyinde yetenek ve beceriye dayalı eğitimleri onları kendi alanlarında öz yeterliği yüksek bireyler olarak mesleklerine hazırladığı düşünülmektedir. İşte bu sebeplerden dolayı benden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlikleri meslekte geçirdikleri süreyle ilişki göstermeyeceği söylenebilir. Nitekim bunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Koçak ve Tüfekçi Aslim, 2015, s. 1). Başbay ve Seçkin (2013, s. 1) çalışmalarında; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerine olan inançlarının “oldukça yeterli düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine yapılan farklı bir araştırmada; beden eğitimi spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliğine olan inançlarının “oldukça yeterli” olduğu tespit edilmiştir (Yanık, 2017, s. 1).

Aynı zamanda araştırmadan elde edilen; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgusunu destekleyen çalışmalar vardır. Örneğin; Akbal (2016, s. 58) tarafından yapılan bir araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri puan ortalamaları ile hizmet yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını rapor etmiştir. Benzer bir sonuca Özçete (2018, s. 88) tarafından ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin geçirdiği hizmet süresi ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yapılan farklı bir araştırmada; öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Gülнар, 2019, s. 23-24).

Literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı farklılığın olduğunu tespit eden çalışmalar da görölmektedir. 125 beden eğitimi ve spor öğretmeni örnekleminde yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık rapor edilmiştir (Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2011, s. 56-57). Diğer bir araştırmada ise benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yeterlik algılarının da anlamlı düzeyde yükseldiği not edilmiştir (Ünlü 2008, ss.109-110). Erzurum ili örnekleminde yapılan bir araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri hizmet yılı ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizde; hizmet yılı 1-5 yıl arası olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalamalarının hizmet yılı 11-15 yıl arası öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslantürk, 2018, s. 45). Genel olarak ilgili alan yazına bakıldığında; öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni ile öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar vardır. (Duru, 2020, s. 59; Kayabaşı ve diğ., 2017, s. 312; Okursoy, 2016, s. 37; Benzer, 2011, s. 52). Bu çalışmalar ise mevcut araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

– Araştırmanın on üçüncü alt problemine ilişkin tartışma

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumu puanları ile öz yeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde, olumsuz duygu durumları ile öz yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit

edilmiştir. Diğer bir deyişle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumu puanları artıkça öz yeterlikleri artmakta, olumsuz duygu durumu puanları artıkça öz yeterlikleri azalmaktadır. Bu kapsamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerinin artırılması için olumlu duygu durumlarının yükseltilmesi gerektiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliğini seçen bireylerin genellikle sevdikleri alanda çalıştıkları ve erken yaşlardan itibaren sporun içinde olmalarından dolayı olumlu duyguları daha yoğun hissettikleri düşünülebilir. Bu olumlu duygular ise öğretmenlerin öz yeterlikleri ile pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgumuzu destekleyen farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Stephenson (2012, s. 77, 91) yaptığı çalışmada, duygusal tükenmişlik ve stres gibi olumsuz duygu durum düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin daha az öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşırken yüksek seviye öz yeterliğe sahip öğretmenlerin daha güçlü kişisel başarı hislerine sahip olduklarını rapor etmiştir. Buric ve diğerlerinin yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin neşe, sevgi ve gurur duygularının öz yeterlikle pozitif ilişki gösterdiğini, buna karşın öğretmenlerin öfke, tükenmişlik ve umutsuzluk duygularının öz yeterlikle negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Burić ve diğ., 2020, s. 1650).

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumu puanları ile karar vermede öz saygı arasında pozitif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Olumsuz duygu durumları ile karar vermede öz saygı arasında negatif yönde orta düzeyde; dikkatli karar verme ile negatif yönde düşük düzeyde; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hissettiği olumlu duygular onların daha dikkatli kararlar vermesini ve hissedilen bu olumlu duygular onların kaçınan, erteleyici ve panik karar vermelerini azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerden kararlarını verirken öz saygı içinde ve dikkatli kararlar almaları beklenir. Çünkü bu durum öğretim hizmetlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlayabilir. Buna karşın öğretmenlerin kaçınan, erteleyici ve panik karar vermeleri kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmelerini sekteye uğratabilir. Diğer bir yandan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hissettiği olumsuz duygular artıkça onların karar vermede öz

saygı ve dikkatli karar verme puanlarında azalma görüldüğü; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme puanlarında ise artma olduğu söylenebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hissettiği öfke, nefret, stres, kaygı gibi olumsuz duyguların dikkatlerini dağıttığı, iş enerjilerini düşürdüğü söylenebilir. Bu durum ise alınan kararların ertelenmesine, panik içinde kararlar alınmasına ve bir takım önemli kararlarda kaçınan davranılmasına sebep olabilir. En genel tanımıyla eğitim, bireylere istedik davranışlar kazandırma sürecidir (Fidan, 1996, s. 4). Bu sürecin okul çatısı altında yürütülen kısmında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Her görev beraberinde sorumlulukları da getirmektedir. Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirirken birtakım kararlar alabilirler. Dolayısıyla öğretmenlerin verdikleri kararlar farklı değişkenler tarafından etkilenebilir. Araştırmalarda karar vermede bireysel farklılıkların olabileceği söylenmektedir (Çolakkadioğlu, 2012, ss. 387-403; Parker ve Fischhoff, 2005, s. 1). Bu farklılıklardan birisinin de duygu durumları olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde duyguların karar verme ile ilişkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Sheppard ve Levy (2019, s. 201) öğretmenlerin bakış açılarından duygular ve karar verme arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucuna göre duyguların karar vermede neyin, nasıl öğretileceği konusunda önemli bir rol oynadığı ve duyguların karar verme sürecini etkilediği sonucuna varılmıştır. Kanada’da 68 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, sınıf ortamında hissedilen olumlu duyguların iyi kararlar alınmasına yol açtığı belirtilmektedir. Aynı araştırmada; fiziksel güvenliğe yönelik tehditler, algılanan destek eksikliği, travmatik olaylar ve beklentiler ile sonuçlar arasındaki uyumsuzluktan dolayı kaynaklanan olumsuz duygular öğretmenlerin karar verme süreçlerinde olumsuz rol oynadığı tespit edilmiştir (Young, 2020, s. 97).

– Araştırmanın on dördüncü alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmada duygu durumlarının karar vermede öz saygı üzerine etkisine bakıldığında olumlu ve olumsuz duygu durumlarının karar vermede öz saygıyı anlamlı düzeyde etkilediği ve toplam varyansın %17’sinin açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar vermede öz saygı puanlarının arttırılması için olumlu duygu durumlarının yükseltilmesi gerektiği ve olumsuz duygu durumlarından kaçınmaları gerektiği söylenebilir. Öz saygı; bireyin kendine olan saygısı, kendini tanıması, kendine güvenmesi ve varlığının farkına varıp değerli olduğunu hissetmesi şeklinde açıklanmaktadır (Budak, 2009, s. 562). Diğer bir

değişle bireyin kendisine ilişkin değerlendirmeleridir. Karar vermede öz saygı ise bireyin daha otonom davranışlar sergilemesi veya kendisine güvenmesi olarak ele alınmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007, s. 86-87). Bu kapsamda bireyin duygu durumlarının karar vermede öz saygısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Olumlu duyguları daha yoğun bir şekilde yaşayan bireylerin öz saygı anlayışlarının gelişebileceği, kendilerine olan güvenin ve değer algılarının olumlu etkilenebileceği söylenebilir. Bu durumun ise bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Diamond ve Aspinwall (2003, s. 138) yaptıkları araştırmada pozitif duyguların karar vermede olumlu sonuçlar ortaya çıkarttığını not etmişlerdir. Diğer bir yandan araştırma sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumsuz duyguları arttıkça karar vermede öz saygı puanlarının azaldığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların da gösterdiği gibi bireyin hayatında istenmeyen durumlara yol açabilen olumsuz duyguların karar vermede öz saygıyı negatif yönde etkilediği belirtilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde katılımcıların duygu durumları ile karar verme arasında direk bir ilişki veya etki inceleyen araştırmalara ulaşılamamıştır. Fakat yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların karar vermede öz saygı puanlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir (Kural, 2013, s. 92; Çetin, 2009, s. 128; Avşaroğlu, 2007, s. 71). Bu çıkan sonuçlar ise araştırmamızdan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Yapılan bu araştırmada duygu durumlarının dikkatli karar verme üzerine etkisi incelendiğinde olumlu ve olumsuz duygu durumlarının dikkatli karar vermeyi anlamlı düzeyde etkilediği ve toplam varyansın %9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları olumlu duygular dikkatli karar vermelerini teşvik ederken hissedilen olumsuz duyguların dikkatli karar vermelerini negatif yönde etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle hissedilen olumsuz duygular arttıkça dikkatli karar verme olasılığının azaldığı ve olumlu duygular arttıkça dikkatli karar verme ihtimalinin arttığı belirtilebilir. Genel olarak bakıldığında karar verme bilişsel bir süreç olarak değerlendirildiği söylenebilir. Fakat bu süreç içerisinde duyguların rolünü göz ardı etmek karar verme sürecine bütüncül bir şekilde yaklaşmamızı engelleyebilir. Karar verme stillerinden biri olan dikkatli karar verme; bireylerin kararlarını vermeden önce özenle tüm alternatifleri göz önüne almasını, yerinde, zamanında ve doğru kararı vermesine yardımcı olacak bilgileri karar verme

sürecine dâhil etmesi şeklinde ifade edilebilir (Deniz, 2004, s. 32). Diğer bir yandan yapılan bir araştırmada pozitif duyguları yüksek seviyede hisseden kişilerin kendilerini “güvenli”, “istekli” ve “heyecanlı” hissettikleri ve negatif duyları yüksek olan kişilerin kendilerini diğerlerine göre daha “suçlu”, “korkulu” ve “sinirli” tanımlamadıkları rapor edilmiştir (Öztürk ve Çetinkaya, 2015, s. 337). Bu tip olumsuz duyguları hisseden kişilerin kararlarını alırken dikkatleri dağılabileceği, kendilerini çaresiz hissedebileceği ve bunun sonucunda doğru bir karar veremeyecekleri söylenebilir. Buna karşın “güvenli”, “istekli” ve “heyecanlı” gibi olumlu duyguları hissedebilen kişilerin karar verirken daha mantıklı davranabileceği, var olan diğer alternatifleri de düşünerek hareket edebileceği söylenebilir. Nitekim Duy ve Yıldız (2014, s. 1) yaptıkları araştırmada; duyguların insan hayatında önem arz eden konularda merkezi bir rol oynadığı belirtilmektedir (Duy ve Yıldız, 2014, s. 1). Aslında, her önem arz eden konunun da bir karar verme sürecinden geçtiği söylenebilir. Bu durum ise duyguların karar verme sürecinde olumlu veya olumsuz etki edebileceği varsayımını güçlendirmektedir. Aydın (2019, s. 51) kapsamlı bir literatür çalışması sonucunda; mutlulukla ilişkili kavramlardan birinin de karar verme olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının kaçınan karar verme üzerine etkisi incelendiğinde olumlu duygu durumlarının kaçınan karar vermeyi anlamlı düzeyde etkilediği ve toplam varyansın %5’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna karşın olumlu ve olumsuz duyguların erteleyici ve panik karar vermeyi anlamlı düzeyde etkilediği ve toplam varyansın sırasıyla %6’sını ve %13’ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumları arttıkça kaçınan, erteleyici ve panik karar verme puanlarında azalma olduğu görülürken olumsuz duygu durumları arttıkça erteleyici ve panik karar verme puanlarının arttığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar; mesleki yeterliliğini tamamlamış, öğretmenlik mesleğinin ve sorumluklarının farkında olan öğretmenler için beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Kaçınan karar verme stilini tercih eden kişiler karar vermekten kaçınma, sorumlukları başkalarına bırakma eğiliminde oldukları, erteleyici karar verme stilini gerçekleştiren kişilerin kararı sürüncemede bırakma, geciktirme ve uzatma davranışları gösterdikleri, panik karar verme stilinde ise aceleci ve düşüncesiz kararlar verdikleri belirtilmektedir (Deniz, 2014, s. 26). Nitekim yaşanan olumsuz duyguların bu tip karar verme stillerini

tetikleyebileceği ve hissedilen olumlu duyguların kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin görülme olasılığını azaltabileceği söylenebilir. Literatürde bu sonucu destekler nitelikte bir araştırmanın var oldu görülmektedir. Toplamda 600 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırma sonucunda; katılımcıların öznel iyi oluşları ile kaçınan ve kendiliğinden-anlık karar verme stilleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradaki öznel iyi oluş kavramı olumlu ve olumsuz duyguları içerdiği belirtilmektedir (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009, ss. 175-177). Elde edilen bu sonuçlar duyguların karar verme sürecinde etkili olduğu göstermektedir.

Diğer bir yandan Öztürk ve Çetinkaya (2015, s. 344) yaptıkları çalışmada; katılımcıların olumlu duygularının yaşam doyumuyla ve iyimserlikle pozitif yönlü, olumsuz duygularının durumluk ve sürekli kaygı ile negatif yönlü bir ilişki gösterdiğini rapor etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; kişilerin dolaylı da olsa karar verme sürecine etki edebileceği düşünülmektedir. Çevik (2019, ss. 86-88) çalışmasında; öğretmenlerin yaşadıkları olumlu duyguların ve olayların mesleklerine olumlu olarak yansırken olumsuz duygu ve olayların mesleklerine olumsuz olarak yansıdığını tespit etmiştir. Yaşanılan bu olumsuz duyguların yansımalarından birisinin de karar verme süreçlerinde öğretmenlerin karşısına çıkabileceği söylenebilir. Çünkü duygular, davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, duygular insan eylemlerine temel oluşturmaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012, s. 5). Bu bakımdan öğretmenler yaşadıkları olumsuz duyguları iyi yönetemezse hem karar verme süreçlerinde hem de mesleğin uygulanmasında istenmeyen sonuçlarla karşılaşabilir. Coricelli ve diğ. (2007, s. 1) ise insan kararlarının yalnızca akılcı veya rasyonel sebeplerle açıklanamayacağını, aynı zamanda duygulardan da güçlü bir şekilde etkilenebileceğini söylemektedirler. Acar ve ark., (2016, s. 305) beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının depresyon algılarının artmasıyla kaçınan karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Katılımcıların depresyon algıları yükseldikçe kaçınan karar verme puanlarının arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Diğer bir yandan depresyonun; stres, değersizlik, bitkinlik, hayat enerjisinde azalma gibi temelde olumsuz duyguların olduğu birtakım nedenlerden dolayı da ortaya çıktığı söylenebilir (Ramamurthy ve Tamilselvi, 2015, s. 381; Cirhinlioglu ve Üzeyir, 2010, s. 5). Nitekim bu durum olumsuz duygu temelli depresyon algılarının karar verme sürecinde etkili olabileceğini göstermektedir. Scott ve Bruce (1995), Thunholm'a (2008, s. 218; 2003, s. 931) göre, katılımcıların kaçınan

karar verme stillerinde stres düzeyinin önemli bir etken olduğu vurgulanmakta ve karar vermenin geniş kapsamlı bir kavram olmakla birlikte bütüncül bir tanımlamaya ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır.

– Araştırmanın on beşinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmada duygu durumlarının öz yeterlik üzerine etkisi incelendiği zaman olumlu duygu durumlarının öz yeterliği anlamlı düzeyde etkilediği ve toplam varyansın %26'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bir varlık olan insan için duygular hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı öğretmenlik mesleğinde bu durum kendini daha belirgin bir şekilde göstermektedir. Öğretmenler; öğrenci, okul yönetimi, veli ve kendi sosyal çevresinde hayatlarını sürdürürken mesleklerini uygulamaya olan inançları veya öz yeterlikleri duygusal durumlar tarafından etkilenebileceği düşünülmektedir. Olumlu duygular içerisinde olan öğretmenler kendilerini iyi hissedebilir, yaşam doyumları artabilir ve bu durumda onların öz yeterliklerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Diğer bir yandan olumsuz duyguların yoğun olarak yaşandığı meslek hayatında, öğretmenler çalışma motivasyonlarını kaybedebilir, düzensiz, huzursuz bir hayata sürüklenebilir ve bunun bir sonucu olarak öz yeterliklerine olan inançları azalabilir. Nitekim Bandura (1994, s. 72) öz yeterliğin altında yatan dört temel sürecin olduğunu belirtmektedir. Bunlar; seçimsel, güdüsel, bilişsel ve duygusal süreçlerdir. Duygusal süreçler kişinin daha önce yaşadığı duygular veya içinde bulunduğu anda hissettiği duygularla ilgilidir. Bu olumlu veya olumsuz duygular öz yeterlik inancının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Sevgi, mutluluk, güven, memnuniyet gibi olumlu duygular kişinin öz yeterlik inancının artmasını sağlarken kaygı, stres, öfke gibi olumsuz duygular öz yeterlik inancının azalmasına sebep olmaktadır (Bandura, 1994, s. 72-19). Araştırmamızda çıkan sonuçlar bu durumla örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen bir araştırmanın olduğu görülmektedir. Chen (2018, s. 334) tarafından yapılan araştırmada; olumlu duyguların, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi öz yeterliğe dayanan konuların uygulanmasını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, duygu durumlarıyla ilgili öğretmenler üzerine yeterince araştırma yapılmadığı, karar verme kavramının ise genellikle yöneticiler ve öğretmen adayları üzerine çalışıldığı için yeterince gerekli bulguya rastlanılmamıştır. Bu

bakımdan mevcut araştırmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada:

- Duygu durumu puanları ile hizmet yılı ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, buna karşın olumlu duyguların cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ve olumsuz duyguların medeni durum değişkenine göre evli olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Karar vermede öz saygı ile yaş ve hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, cinsiyete göre ise farklılık elde edilememiştir. Buna karşın karar vermede öz saygının medeni durum değişkenine göre bekâr olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Dikkatli karar verme alt boyutunun cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Dikkatli karar verme alt boyutu ile hizmet yılı ve yaş arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- Kaçınan karar verme alt boyutunda cinsiyete göre erkekler lehine ve kaçınan karar verme alt boyutunda medeni duruma göre evli olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın kaçınan karar verme alt boyutu ile yaş ve hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Erteleyici karar verme alt boyutu ile yaş ve hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmazken, medeni duruma göre ise anlamlı farklılık olmadığı elde edilmiştir. Buna karşın erteleyici karar verme alt boyutunun cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Panik karar verme alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği, yaş ve hizmet yılı ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, panik karar verme alt boyutu

medeni duruma göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öz yeterlik ile yaş ve hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı, medeni duruma göre farklılık göstermediği, buna karşın öz yeterliğin cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin (duygu durumları, öz yeterlikler ve karar verme) kendi aralarındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında; olumlu duygular ile öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, buna karşı olumsuz duygular ile öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir yandan olumlu duygular ile karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken, olumsuz duygular ile kaçınan, erteleyici ve panik karar verme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmamızı planlarken oluşturduğumuz bağımlı değişkenler arasında ilişki çıkmasını beklediğimiz hipotezi doğruladığı söylenebilir.
- Yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; duygu durumlarının hem öz yeterlik hem de karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinin hepsine etki ettiği tespit edilmiştir. Bu etkileri belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre; olumlu duygu durumlarının öz yeterlik, karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri tüm alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Buna karşın olumsuz duygu durumlarının sadece kaçınan karar verme ve öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçlar; olumlu duygu durumlarının beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterirken, olumsuz duygu durumlarının da bir o kadar negatif bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

5.3. Öneriler

- Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler
 1. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin duygu durumlarının, meslekleri için önemli olan karar verme ve öz yeterlik üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için öğretmenlerin olumlu duyguları daha fazla

hissetmelerine yardımcı olabilecek eğitim faaliyetleri, fiziki ortamların geliştirilmesi ve olumsuz duyguların daha az hissedilebilmesi için mevcut durumdaki eksiklerin iyileştirilmesine yönelik birtakım düzenlemeler yapılabilir.

2. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarının, karar verme stillerinin ve öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve hizmet yılı değişkenine göre farklılıkları ve ilişkileri incelenmiştir. Buradan yola çıkarak duygu durumlarının, karar verme ve öz yeterliğin farklı demografik değişkenlere (yaşanılan bölge, ücretli öğretmenlik, özel okul, lisansüstü eğitim alıp almama) göre incelendiği çalışmalar da yapılabilir.

– İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygu durumlarının ne kadar süre ile devam ettiği ve olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkma yollarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Yapılan bu araştırmaya benzer çalışmalar, diğer branşlarda, farklı il ve bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapılabilir.
3. Literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumlarını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları ile farklı değişkenlerle (özgüven, yaşam doyumu, motivasyon, kişilik özellikleri, tutum ve örgütsel bağlılık gibi) olan ilişkisine bakılabilir.

KAYNAKLAR

- Abidin, M.J.Z., Rezaee, A.A., Abdullah, H. N. ve Singh, K.K.B. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational system. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Acar, G. Sahin, A. Karabulut, N. ve Musa, M. (2016). Determining the depression perception and decision-making levels of students. *Studies on ethno-medicine*, 10(3), 301–306.
- Acat, M.B. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ve akademik başarılarının öğrenme motivasyonlarını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2661-2678.
- Açıkgöz-Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme (Effective learning and teaching)*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adair, J. Kalaycı, N. ve Korkmaz, G. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, D. (2019). *Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akaytay, A. (2004). *Karar verme sürecinde maliyet verilerinin rolü: ABC makine ve ticaret sanayi A.Ş. uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akpınar, S. (2017). Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerilerinin ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 180-194.
- Al Tarawneh, H. A. (2012). The main factors beyond decision making. *Journal of Management Research*, 4(1), 1-23.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948.
- Alver, B. (2004). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 93-108.
- Ashforth, B.E. ve Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.
- Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. (Yüksek Lisan Tezi). Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Leicester Üniversitesi, Leicester
- Atkinson, L. R.; Atkinson, C. R. ve Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Çev: K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz, Sosyal Yayınlar, İstanbul, s. 926.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.
- Aydın, M. (2019). Genç yetişkinlerde mutluluğa genel bir bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 47-64.
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*: 14: 7-14.
- Balcı, A. (1991). *Okulun geliştirilmesinde öğretmenin rolü. Eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, No:1
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology* 25(5):9,47.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H).
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge university press*. 6-8-183.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman an Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. Heoretical Integration and research synthesis essay. *Mediapsychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy assessment*. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-275.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık. s.82.
- Başar, B. A. (1998). *İşletmelerin stratejik planlama ve karar alma sürecinde muhasebe bilgi sisteminin yeri ve önemi: TUSAŞ Motor Sanayi A.Ş. Uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of youth and adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bıkmaz, F. H. (2004). *Öz yeterlik inançları*. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blankenship, V. L. Miles, E. R., (1968). Organizational structure and managerial decision behavior”, *Administrative Science Quarterly*, Vol: 13, No:1, s.107.
- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race and gender in middle school sicence. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara. Bilim ve Sanat Yayınları, s.562.

- Burić, I. Slišković, A. ve Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology, 11*, 1650.
- Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir İli Örneği, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnternette 22/11/2020 tarihinde elde edilmiştir: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101344.
- Büyükkaragöz, S. ve Yılmaz, H (1998), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Candangil, Ö. S. ve Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:6, Sayı:2*, 72.
- Cantimer, G. G. (2015). *Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlilik algılarının belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Caprara, G.V. Barbaranelli, C. Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490.
- Carver, C. S. Scheir, M.F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control process view” *Psychological Review, 97.1* 19-35.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 7(2/1)*, 122-132.
- Chen, J. (2018). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28(4)*, 327-337.
- Cirhinlioglu, F. G. ve Üzeyir, O. K. (2010). İnanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34(1)*, 1-8.
- Collins, K. M. T., James, T. L. Minor L. C., Onwuegbuzie A. J. Witcher L. A. ve Witcher A. E. (2002). Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6-8, 2002)*.
- Coricelli, G. Dolan, R. J. ve Sirigu, A. (2007). Brain, emotion and decision making: the paradigmatic example of regret. *Trends in Cognitive Sciences, 11(6)*, 258-265.
- Cornelius, R. R. (2000). Theoretical approaches to emotion. In *ISCA Tutorial and Research Workshop (ITRW) on Speech and Emotion*.
- Cömert, M. Demirtaş, H. Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 1–16.

- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. s. 1-25.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, J. Özkan, Ö. ve Tekkaya, C. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. V. Fen ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. ss.1300-1304.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çelik, E. ve İskender, M. (2015). Evlilik uyumunun yordayıcısı olarak kararsız cinsiyetçilik, boyun eğici davranışlar ve olumlu ve olumsuz duygu. *International Journal of Educational Researchers*, 6 (3), 1-14.
- Çetin, M. Ç. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı duyguların mesleklerine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çolakkadıoğlu O. (2012). Ergenlerde karar verme ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 387-403.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dai, D. Y. ve Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Routledge. ss. 323-349
- Deli, Ş.C. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme stillerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., ve Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the tebs-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 753-754.
- Dembo, M. H. ve Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: an important factor inschool improvement. *The Elementary School Journal* 86(2), 173-184.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Deniz, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, (15), 23-35.
- Diamond, L. M. ve Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dılmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt-Sayı: 11-1
- Doğan, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 165-190.
- Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakara İl Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- DPT (1983). IV. 5 Yıllık Kalkınma Planı Spor Özel, İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Duru, F. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Ekin, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerin dersleri öğrenirken ve öğretirken hissettikleri duyguları ile öğretim etkililik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Emhan, A. (2007). Karar verme süreci ve bu süreçte bilişim sistemlerinin kullanılması *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:21, 216.
- Er, N. (2006). Duygu durum sıfat çiftleri listesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 23.24.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K., ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).

- Ertürk, H. (2020). *Öğretmenlerin yalnızlık algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde program geliştirme. (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1-21.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36).
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fişek, K. (2003). *Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından spor yönetimi: Dünyada-Türkiye'de*. İstanbul: YGS Yayınları.
- Fredrickson, B.L. Joiner, T. (2002). "Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being", *Psychological Science*, Vol. 13, 2002, pp.172-175.
- Frijda, N.H. (1994). Emotion require cognitions, even if simple one, Derl, Ekman, P, Davidson, J.R, The Nature of Emotion: *Fundamental Questions*, New York-Oxford University Press, ss.197-203.
- Gacar, A. (2011). *Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Gagne, M. Ryan, R. M. ve Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372/390
- Garberoglio, C. L. Gobble, M. E. ve Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies sand Deaf Education*, 17(3), 367-383.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gerçek, C. Yılmaz, M. Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Given, B. K. (2002). The Brain's Natural Learning Systems. *Association for Supervision and Curriculum Development*. S.15-25.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476.

- Goddard, R. D. Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* Banu Seçkin Yüksel (Ed.). İstanbul: Varlık Yayınları. s.30
- Gorozidis, G. ve Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253.
- Graham, S. Harris, K. R. Fink-Chorzempa, B. ve MacArthur, C. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279.
- Güçray S.S. (1998). Bazı kişisel değişkenler algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Güçray, S.S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:8108.
- Güllü, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinden öğrencilerinin beklentileri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Gülner, F. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, A. (2003). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güney, S. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel.
- Günişik, E. (1973). *Temel eğitim kavramlarının açıklanması*, Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları:4.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güven, S. Dünder, A. ve Dinçsoy, K. (2017). Sınıf öğretmenleri sınıfta duygularını nasıl yönlendirirler ve duygu yönetimini nasıl sağlarlar? *International Journal of Language Academy*, 5/4 p. 493/505.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-116.
- Halis, M. (2002). Karar verme eyleminin davranışsal temelleri- *Görgül bir uygulama*. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14, 61-64
- Harmandar, H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(2).
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange Texas A&M University*. pp. 1-43.
- Hergüner, G. (1992). Eğitim–Spor İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 59-62.
- Hergüner, G. Bar, M. ve Yaman, M. S. (2016). Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan ortaokul öğrencilerinin aile, okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentilerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 13, Sayı 1, s: 155-168*.
- Hevedanlı, M. ve Ekici, G. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoloji öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Ege Eğitim Fakültesi*, 10(1), 24-47.
- Isen, A. P. M. Niedenthal, N. Cantor. (1992). An influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion, Vol. 16, pp. 65-78*.
- Izgar, H. ve Yılmaz, E. (2007). Pio ve Yibo’nda görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 341-351.
- İmamoğlu, A.F. (1992’a). Beden eğitimi ve sporun genel eğitim içindeki yeri ve önemi, *Eğitim Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, Meb Basımevi, Ankara, s.52-53.
- İnal, A. N. (2015). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İskender, P. (2004) Samsun ili ilköğretim okulları sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretimine yönelik yeterlilik düzeylerine ilişkin, ilköğretim sosyal bilgiler müfettişlerinin ve ili ilköğretim okulu müdürlerinin algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-87.
- James, W. (1884). *What is an Emotion?* Oxford University Press on behalf of the Mind Association, 9(34) s.188-205.
- Johnson, J. G. (2006). Cognitive modeling of decision making in sports. *Psychology of Sport And Exercise*, 7(6), 631–652.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kale, R. ve Erşen, E. (2010). *Beden eğitimi ve spor kültürü*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kalyoncu, H. (2012). *Mutluluk için duygu eğitimi*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Karagöz, H. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Karaküçük, S. (1991). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları. C.7, No. 1: 65-84

- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi oğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem zme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, V. (2007). Hz. Peygamber'in sünnetinde duygu eğitimi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 272
- Karnak, B. (2020). *Oğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karlı, M. D. (2005). *Oğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşım*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Karlı, M. D. (2007). *Eğitim biliminin iki temel kavramı. Eğitim bilimlerine giriş*. (Ed: Karlı, M. D.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, F. ve Kış, A. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta-analiz alışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 770-782.
- Kayabaşı, Y. Yeniceli, E. Ataman, E. şahin, S. ve Nacar, N. (2017). The relationship between classroom management skills and self-efficacy beliefs of secondary school teachers: an example of Ankara city. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 298-319.
- Kırgıl, F. (2015). *Beden eğitimi oğretmenleri ile diğer branş oğretmenlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenlikler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Koç M. (2005). *Ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi oğretmenlerinin oğretim yöntemlerini kullanma durumları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, . V. ve Aslim Tüfekçi, S. (2015). Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının genel oğretmenlik davranışı yeterlik algılarının belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 317-330.
- Koçak, R. (2011). *Temel kavramlar: ğrenme ve oğretme kuram ve yaklaşımları* (Ed: Oral, B). Ankara: Pegem Akademi.
- Koparan, ř. Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi oğretmenlerinin zyeterlik ve beden eğitimi oğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(zel).
- Kural, B. (2013). *Dağcıların stresle başa çıkma tutumlarının karar vermede özsaygı ve karar verme stilleriyle ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, E. (2016). *Ortaöğretim ğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9)
- Langelier, C. A. (2006). *Duygu yönetimi beceri çalışma kitabı*. (M. Bilgin ve R. Çeçen, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lazarus RS (1991). Progress on a Cognitive-Motivational Relational Theory of Emotion. *Journal of Research in Personality*, 21: 1-39. 46, 819–834.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1020.
- Leroy, N. Bressoux, P. Sarrazin, P. ve Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
- Leveaux, R. (2010). Facilitating referee's decision making in sport via the application of technology, *IBIMA Publishing*, 1-8.
- Leventhal, H. ve Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy, *Cognition and Emotion*. 1(1).ss.3-28.
- M.E.B. (1994). *Okul içi beden eğitimi spor ve izcilik dairesi başkanlığı ilk-orta öğretim kurumları beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı talimatı*. Ankara: Mesleki Teknik Açıköğretim Matbaası.
- Mann, L. Burnett, P. Radford, M. ve Ford, S. (1998). The melbourne decision making questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 1-19.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9, 186.
- MEB (2000). *Beden eğitim öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışma rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mintzberg, H. ve Westley, F. (2001). Decision making: It's not what you think, MIT Sloan Management Review, s.89.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Mirzeoğlu, N. (Editör). (2017). *Spor bilimlerine giriş*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi. (2. Baskı). s. 79-106.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiye giriş*. (H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl, Cev. Edt.) Ankara: Turk Psikologlar Derneği Yayınları No:23(1).
- Nebioğlu, D.J. (2004). *Beden eğitimi genel esasları planlaması*. Ankara: Alp Yayınları, 32

- Nebioğlu, D. (2006). *Beden eğitimi dersi genel esasları ve planlaması denetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odabaşı, Y. ve Gülfidan, B. (2003). *Tüketicici davranışı*, (2. Baskı). İstanbul: Mediacat, s.183.
- Okursoy, F. T. (2016). *ğretmenlerin zyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- zbayraktar, F. Kurt, T. Yücel, E. Kıvanç, C. Han, A. ve Kılınç, M. (2015). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Beden Eğitimi Bilimine Giriş*. (6. Baskı). MEB Devlet Kitapları.
- zçete, G. (2018). *Beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmenlerin iş doyum analizi (Niğe ili rneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğe Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğe.
- Özden, Y. ve Turan S. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1.Baskı). Ankara; Pegem Akademi. s.6.
- zmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 39-56.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi ğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 335-356.
- Pajares F. ve Lee A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs, *Journal on Instructional Psychology*. 52.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 544.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28, 6, 655–671.
- Parker, A. M. ve Fischhoff, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual-differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18(1), 1-27.
- Parlar, H. ve Gençal Yazıcı, S. (2017). Evli ve bekâr yetişkinlerin genel z-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16/31, s.207-247.
- Passons. W.A. (1975). *Gestalt Approaches in Counseling*, New York, Holt, Rinehart and Winston, s.183-185.
- Payne W.J. Bettman R.J. ve Johson J.E. (1993) *The Adaptive Decision Maker*, Cambridge: Cambridge University Press. ss. 70-72.

- Phillips S.D., Friedlander M.L., Paziienza N.J., Kost P.A. (1985) Factor Analytic Investigation of Career Decision-making Styles. *Journal of Vocational Behavior: 26:106-115.*
- Pietsch, J. Walker, R. ve Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology, 95, 589-603.*
- Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching. Document Resume. s. 1472.
- Plutchik, R. ve Kellerman, H. (1980). *Emotion, theory, research, and experience.* Academic press. ss. 68-78.
- Prosen, S. Smrtnik Vitulić, H. ve Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 226-237.*
- Ramamurthy, G. ve Tamilselvi, P. (2015). A study to assess the prevalence of depression among elderly residing in selected old age home, Kancheepuram District, Tamil Nadu, 2015. *Asian Journal of Nursing Education and Research, 5(3), 381.*
- Richard, E. M. Diefendorff, J. M., ve Martin, J. H. (2006). Revisiting the within-person self-efficacy and performance relation. *Human Performance, 19(1), 67-87.*
- Riggs, I. ve Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74, ss. 625-638.*
- Ritter, J. Boone, W. ve Rubba, P. (2001). Development Of An Instrument To Assess respective Elementary Teacher Selfefficacy Beliefs About Equitable Science Teaching And Learning. *Journal Of Science Teacher Education, 12(3), 175-198.*
- Safran, D.J ve Greenberg, S.L. (1991). *Emotion in human functioning: Theory and therapeutic implications,* Emotion, Psychotherapy, and Change. New York-The Guilford Press, s.3-13.
- Sardoğan, E. M. Karahan, F., T., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, 78 – 97.*
- Schrifer, M. ve Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education, 10(1), 21-42.*
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory.* In Kathryn, R. Wentzel ve Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.35-53). New York: Routledge.
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright ve M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.

- Scott S.G. ve Bruce R.A. (1995). Decision making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*: 55:818-831.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Sheppard, M. ve Levy, S.A. (2019). Duygular ve öğretmen karar verme: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarının analizi. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 77 (1), 201.
- Simon, H. A. (1974). Yönetimde karar verme bilimi (M. Tosun Çev.). *Amme İdaresi Dergisi*, 7(3).
- Smith, C.A., ve Lazarus, R.S. (1990). *Emotion and adaptation: Handbook of personality*. New York: The Guilford.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephenson, T. D. (2012). *A quantitative study examining teacher stress, burnout, and self-efficacy*. (Doctoral dissertation), University of Phoenix, USA.
- Şahin, G. (2013). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, H. M. (2002). *Beden eğitimi ve sporda temel kavramlar sözlüğü*. Gaziantepspor Kulübü Yayınları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. (2010). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği*. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, S. (2015). *Eğitimle ilgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Saylan, N). (Gözden Geçirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tamer K. ve Pulur A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Kozan Ofset yayıncılık, Ankara, 2001: 14,151
- Tamer, K. (1988), *Beden eğitimi ve oyun yönetimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları*. No:200, AÖFY No:101, Eskişehir, s.6-7.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 150-170.
- Tekin, M. ve Özmutlu, İ. ve Erhan, S.E. (2009). Özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin karar verme ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 42-56.
- Temel, V. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Thunholm, P. (2003). Decision-making style: habit, style or both? *Personality And Individual Differences*, 36(4), 931-944.
- Thunholm, P. (2008). Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(3), 213-219.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2429-2446.
- Ulukaya F. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki (Tokat İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- URL-1 MEB <<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>> 10.04.2021 tarihinde erişilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: Bir alan araştırması*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2012). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., ve Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217242.
- Varol, S. ve Türkmen, M. (2017). Beden eğitimi öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretim yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 330-342.
- Veysel, T. Selahattin, A. Şahan, B. S. Kazım, N. ve Öznur, A. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Journal Of International Social Research*, 8(40).

- Ward, E. K. ve Johnston, E. (2014). A Framework for Revising the Mathematical Teaching Efficacy Beliefs Instrument. Proceedings for the 41th Annual Meeting of the Research Council on Mathematics Learning (pp.64-71). San Antonio: Texas.
- Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Weiss, Howard M. ve Russell Cropanzano (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, cases and consequences of affective experiences at work, *Research in Organizational Behavior*, Vol. 18, s. 24.
- Wertheim, C. ve Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Woolfolk Hoy, A. Davis, H. ve Pape, S. J. (2006). *Teacher knowledge and beliefs*. Handbook of educational psychology, 2, 715-738.
- Yaman, M. ve Yaman, Ç. (2008). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma yeterlilikleri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 3(1). 175-191.
- Yanık, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 148-161.
- Yeşilay, A., Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1997). Genel öz yeterlik ölçeği. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> Erişim Tarihi. 25.01.2021.
- Yeşilyaprak. (2014). *Öğrenmenin doğası. içinde Yeşilyaprak Y. (Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretim)*. Pegem Akademi 12.Baskı Ankara.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 108-133.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik mesleği ve meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı.
- Yılmaz, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Young, C. M. (2020). *Classroom Emotions and Teacher Decision-Making Processes: A Qualitative Study*. (Doctoral dissertation), Mount Saint Vincent University, Canada.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 323-349.

EKLER

EK A: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2021-E.1525



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-26428519-044-1525
Konu : Etik Kurul İzni

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Etik Kurulunun **20/01/2021** tarih ve **03 no**'lu toplantısında almış olduğu üçüncü maddesine (**madde 3**) ilişkin karar örneği aşağıda sunulmuştur.
Bilgilerinize gereğini rica ederim.

Madde 3 – Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün **21/12/2020** tarihli ve **100/12267** sayılı Araştırma İzni konulu yazısı yazısı ve eki görüşmeye açıldı
Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Erdem KARTAL'ın, "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Duyguların Karar Verme ve Öz Yeterlilik Üzerine Etkisi**" konulu çalışmasının Etik açıdan **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof.Dr. Yusuf ÇAY
Etik Kurulu Başkanı

Ek: Başvuru dilekçesi ve ekleri (13 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BEKV4JRBP Pin Kodu :39622
Adres:Etik Kurulu
Telefon No:0 264 616 00 09 Faks No:0 264 616 00 14
e-Posta:etik@subu.edu.tr Elektronik Ağ:www.subu.edu.tr
Kep Adresi:sakaryauygulamalibilimler@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : https://ebys.subu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELC4IRBU
Bilgi için: Seyda Atay
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK B: Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-19710262

26/01/2021

Konu : Araştırma İzni (Erdem KARTAL)

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü, Bede Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Enstitü Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Erdem KARTAL'ın "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Duyguların Karar Verme ve Öz Yeterlilik Üzerine Etkisi" konulu anket çalışmasını ilimizde bulunan resmi/özel ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulamak istediklerini 21.12.2020 tarihli ve 4966 sayıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, ilimizde bulunan resmi/özel ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine yapılması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Murat KARASU
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili yazı ve ekleri (21 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

Bilgi için: Arzu AKINCI (1231)

E-Posta: kultur54@meb.gov.tr

Unvan : Büro Hizmetleri

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr> Faks:2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c6d1-2930-340f-98b0-08f1 kodu ile teyit edilebilir.

EK C: Sakarya' daki Devlet Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Sayıları



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-81181707-903.99-19666221
Konu : Erdem KARTAL'ın Dilekçesi

26.01.2021

Sayın Erdem KARTAL
Neviye Mahallesi Güven Sokak No:15 Arifiye/SAKARYA

İlgi : 13.01.2021 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile Sakarya İlindeki beden eğitimi ve spor branşındaki kadın ve erkek öğretmen sayılarının tarafınıza bildirilmesi istenilmiştir.

İlimizde beden eğitimi ve spor branşında 106 kadın 346 erkek olmak üzere toplamda 452 öğretmen bulunmaktadır.

Bilgilerinize sunulur.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
27-01-2021
Ertan TETİK
Memur

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Yusuf PARLAK

Telefon No : 0 (264) 251 36 09

E-Posta: atama54@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <https://sakarya.meb.gov.tr/>

Faks: 2642513609

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c4b3-be37-33b8-b7ca-d0e8 kodu ile teyit edilebilir.



EK D: Anket ve Ölçek Formları

Değerli Meslektaşım; aşağıda çeşitli sorulara yer verilmiştir. Vereceğiniz içten ve samimi cevaplar araştırmamızın objektif olmasını sağlayacaktır. Soruların doğru veya yanlışlığı yoktur. Sizlere göre uygunluğu vardır. İlginiz ve vermiş olduğunuz katkılardan ötürü sizlere teşekkür ederim.

Erdem KARTAL
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın	Hizmet Yılıınız
Yaşınız	Medeni Haliniz	() Evli () Bekâr

POZİTİF VE NEGATİF DUYGU ÖLÇEĞİ

Şu anda, aşağıdaki duyguları ne ölçüde hissettiğinizi işaretleyiniz

	Çok az veya hiç	Biraz	Ortalama	Oldukça	Çok Fazla		Çok az veya hiç	Biraz	Ortalama	Oldukça	Çok Fazla
1. İlgili						11. Asabi					
2. Sıkıntılı						12. Uyanık					
3. Heyecanlı						13. Utanmış					
4. Mutsuz						14. İlhamlı					
5. Güçlü						15. Sinirli					
6. Suçlu						16. Kararlı					
7. Ürkmüş						17. Dikkatli					
8. Düşmanca						18. Tedirgin					
9. Hevesli						19. Aktif					
10. Gururlu						20. Korkmuş					

GENEL ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1. Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.				
2. Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim				
3. Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.				
4. Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.				
5. Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.				

6. Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.				
7. Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim var				
8. Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.				
9. Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.				
10. Her sorun için bir çözümüm vardır.				

KARAR VERME ÖLÇEĞİ		Doğru	Bazen	Doğru değil
Aşağıdaki maddeleri lütfen sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.				
1	Karar verme yeteneğime güvenirim	()	()	()
2	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.	()	()	()
3	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.	()	()	()
4	Kendimi o kadar cesaretsiz hissedirim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	()	()	()
5	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	()	()	()
6	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	()	()	()

Aşağıdaki maddeleri lütfen sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.		Doğru	Bazen	Doğru değil
1	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissedirim.	()	()	()
2	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	()	()	()
3	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	()	()	()
4	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	()	()	()
5	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	()	()	()
6	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	()	()	()
7	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	()	()	()
8	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	()	()	()
9	Karar vermekten kaçınırım.	()	()	()
10	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	()	()	()
11	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem.	()	()	()
12	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	()	()	()
13	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	()	()	()
14	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	()	()	()

15	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.	()	()	()
16	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	()	()	()
17	Zorunda kalmadıkça karar vermem.	()	()	()
18	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	()	()	()
19	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	()	()	()
20	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	()	()	()
21	Karar vermeyi ertelerim.	()	()	()
22	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	()	()	()

