DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERME BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Işıner SEVER

Eskişehir 2018

DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERME BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Işıner SEVER

DOKTORA TEZİ

Sınıf Öğretmenliği Programı Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ali ERSOY

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1506E489 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

T.C.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Işıner SEVER'in "Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tezi 27.06.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Ali ERSOY	.....
Üye	: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	.....
Üye	: Prof. Dr. Ahmet SABAN	.....
Üye	: Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN	.....
Üye	: Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERME BECERİLERİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Işıner SEVER

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2018

Danışman: Doç. Dr. Ali ERSOY

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma ile karar verme becerisinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlar ve mevcut durum; nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile kapsamlı bir biçimde incelenmek istenmiştir. Araştırmanın deseni Creswell ve Plano Clark'ın sınıflamasında yer alan "Yakınsayan Paralel Desen" olarak benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; Eskişehir ilinde, dördüncü sınıfı okutmuş/okutan 9 sınıf öğretmeni ile farklı sosyo-ekonomik düzeyden toplam 1032 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan; "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu", "Karar Verme Becerisi Ölçeği", "Karar Kurallarını Uygulama Testi", "Seçimler ve Sonuçları Etkinliği" ve "Yarı-yapılandırılmış Görüşme" kullanılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve temalar altında başlıklandırılmıştır. Araştırmada öğrencilerden elde edilen nicel verilerle ise ilişkisel karşılaştırmalar yapılmış, bununla birlikte betimsel istatistik verilerine yer verilmiştir. Nitel ve nicel bulgular birleştirilerek bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin karar vermenin öğretimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, öğrencilerin yarıya yakınının karar problemini tanımlama- ifade etme konusunda güçlük yaşadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel eğitim, Karar verme becerisi, Sosyal bilgiler, Karma yöntem araştırmaları.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF DECISION MAKING SKILLS OF FOURTH GRADE STUDENTS ACCORDING TO STUDENT AND TEACHER OPINIONS

Işıner SEVER

Department of Primary Education

Primary School Education Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali ERSOY

This research aims to investigate the decision making skills of primary school students. In this study, problems in the development of decision-making skills and the current situation are examined in a comprehensive way through mixed method approach. The design of the research was adopted as "The convergent parallel design", as in the classification of Creswell and Plano Clark. 9 classroom teachers and 1032 fourth grade students from different socio-economic levels participated in the research. The data of the study were collected via "Student Personal Information Form", "Decision Making Skills Scale", "Applying Decision Rules Test", "Choices and Consequences Activity" and "Semi-structured Interview", all of which were developed by the researcher. Qualitative data that were obtained from teacher interviews were analyzed using content analysis and structured under themes. Relational comparisons were performed on the quantitative data that were obtained from the students who participated in the study. Qualitative and quantitative findings are combined and discussed in a holistic approach. Results show that teachers are not quite knowledgeable about teaching decision making and nearly half of the students have difficult in defining- expressing the problem of the decision.

Keywords: Primary education, Decision-making skill, Social studies, Mixed method researches.

ÖNSÖZ

İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelendiği bu araştırmanın; mevcut durumu ortaya koyması, çözüme yardımcı olması ve alanda benzer araştırmalar yürütecek olan araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ali ERSOY'a, araştırmayla ilgili görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Prof. Dr. Yavuz AKBULUT, Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN, Prof. Dr. Ahmet SABAN, Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN'e ve beni bu süreçte yalnız bırakmayan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Ali Haydar BÜLBÜL, Arş. Gör. Özgür ÖRÜN, Arş. Gör. İsmail TATAR, Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca desteklerini benden esirgememiş olan annem Aysel SEVER, babam Orhan SEVER, kardeşim Ulaş Can SEVER ve eşim Dr. Nurdan KARACAN SEVER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım, iyi ki varsınız.

Son olarak, araştırma verilerinin toplanmasında emeği geçen herkese ve araştırmaya maddi destek sunan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

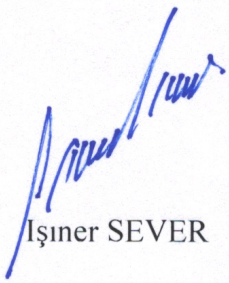
Işıner SEVER

Eskişehir 2018

12/ 07 /2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Işıner SEVER

12/ 07 /2018

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with "scientific plagiarism detection program" used by Anadolu University, and that "it does not have any plagiarism" whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Işıner SEVER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR DİZİNİ xi

ŞEKİLLER DİZİNİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xiv

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. İlgili Araştırmalar 10

1.3. Araştırmanın Amacı 13

1.4. Araştırmanın Önemi 13

1.5. Sınırlılıklar 15

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE 16

2.1. Karar Kuramları 16

2.1.1. Beklenen kazanç teorisi 17

2.1.2. Olasılık teorisi 18

2.1.3. Pişmanlık teorisi 19

2.1.4. Sosyal karar teorisi 20

2.1.5. Çatışma teorisi 21

2.1.6. Öz düzenleme modeli 23

2.1.6.1. Öz düzenleme modeli'nin teorik varsayımları 24

Sayfa

2.1.6.2. Karar vermenin bileşenleri.....24

2.1.6.3. Öz düzenleme modeli'nde gelişimsel mekanizmalar 25

2.2. Çocukta Karar Verme, Karar Vermeyi ve Gelişimini Etkileyen Faktörler.....26

2.3. Karar Vermenin Boyutları.....28

2.4. Türkiye'deki İlkokul Derslerinin Öğretim Programlarında Karar Verme.....29

2.5. Sosyal Bilgiler ve Karar Verme 32

2.6. Karar Vermenin Öğretimi 32

3. YÖNTEM.....36

3.1. Araştırmanın Deseni 36

3.2. Katılımcılar.....37

3.3. Veri Toplama Araçları.....40

3.3.1. Karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi 41

3.3.2. Karar verme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....45

3.3.2.1. Kapsam geçerliği.....46

3.3.2.2. Alt-üst %27'lik gruplar madde toplam korelasyonu 47

3.3.2.3. Test tekrar test korelasyonu ve cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı.....48

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....48

4. BULGULAR VE YORUM 50

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri.....50

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamaları 57

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme Becerisinin Öğretimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri 60

4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Bulgular.....67

Sayfa

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 76
5.1. Sonuçlar 76
5.1.1. Nitel verilere ilişkin sonuçlar 76
5.1.1.1. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerileriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin sonuçlar 76
5.1.1.2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına ilişkin sonuçlar 77
5.1.1.3. Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar 77
5.1.2. Nicel verilere ilişkin sonuçlar 78
5.1.2.1. Cinsiyet değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar 78
5.1.2.2. Yaş değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar 78
5.1.2.3. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar 78
5.1.2.4. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar 79
5.1.2.5. Evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar..... 79
5.1.2.6. Sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar..... 79
5.1.2.7. Karar kurallarını uygulama testi'ne ilişkin sonuçlar..... 79
5.1.2.8. Seçimler ve sonuçları etkinliği'ne ilişkin sonuçlar..... 80
5.2. Tartışma..... 80
5.3. Öneriler..... 88
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler 88
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler..... 89

KAYNAKÇA..... 90

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Düşünme becerileri modeli: temel süreçler 2

Tablo 1.2. Düşünme becerileri modeli: karmaşık süreçler 3

Tablo 1.3. Karar verme senaryosu 7

Tablo 1.4. İlgili araştırmalar 11

Tablo 2.1. Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve boyutlara ait alt beceriler 28

Tablo 2.2. Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarındaki karar verme becerisine ait kazanımlar 29

Tablo 2.3. Karar verme görevi taslağı 34

Tablo 3.1. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler 38

Tablo 3.2. Faktör ve maddelere ilişkin betimsel istatistik değerleri 43

Tablo 3.3. Ölçek uyum indeksleri, kabul noktaları ve model değerleri 45

Tablo 3.4. Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve alt beceriler 46

Tablo 3.5. Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları boyut ve alt beceriler 46

Tablo 3.6. Karar verme becerileri ölçeği madde toplam korelasyonları ve üst %27, alt %27 puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları 47

Tablo 4.1. KVB ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları 67

Tablo 4.2. KKU testi puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları 67

Tablo 4.3. KVB ölçeği puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri 67

Tablo 4.4. KVB ölçeği puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları 68

Tablo 4.5. KKU testi puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri 68

Tablo 4.6. KKU testi puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları 68

Tablo 4.7. KVB ölçeği ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları 68

Tablo 4.8. KKU testi ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları 69

Tablo 4.9. KVB ölçeği puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre betimsel istatistikleri 69

Tablo 4.10. KVB ölçeği puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre varyans analizi sonuçları 69

Sayfa

Tablo 4.11. KKU testi puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre betimsel istatistikleri 70

Tablo 4.12. KKU testi puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre varyans analizi sonuçları 70

Tablo 4.13. KVB ölçeği puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri 70

Tablo 4.14. KVB ölçeği puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları 70

Tablo 4.15. KKU testi puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri 71

Tablo 4.16. KKU testi puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları 71

Tablo 4.17. KVB ölçeği puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri 72

Tablo 4.18. KVB ölçeği puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları 72

Tablo 4.19. KKU testi puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri 72

Tablo 4.20. KKU testi puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları 72

Tablo 4.21. KKU testi 1-6. sorular toplam puan betimsel istatistik verileri 73

Tablo 4.22. KKU testi 7.,8. ve 9. sorulara ilişkin betimsel istatistik verileri 73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Karar verme modeli 6

Şekil 2.1. Karar teorileri 16

Şekil 2.2. Olasılık teorisi hipotetik değer fonksiyonu 18

Şekil 2.3. Çatışma teorisinin karar verme durumlarına uyarlanmasına ilişkin model.... 22

Şekil 2.4. Karar verme ve gelişimi kavramsal çerçeve..... 27

Şekil 3.1. Araştırma süreci..... 37

Şekil 3.2. Yamaç grafiği 42

Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı 44

Şekil 4.1. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri 50

Şekil 4.2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları 57

Şekil 4.3. Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerisinin öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri 61

Şekil 4.4. Karar verme becerilerinin geliştirilmesine ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler..... 64

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KVB : Karar Verme Becerileri Ölçeği

KKU : Karar Kurallarını Uygulama Testi

SSE : Seçimler ve Sonuçları Etkinliği

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde mevcut bilgi birikimini depolayan ve onları anlamaya çalışan bireyler yerine, bilgiyi amaçları doğrultusunda işleyerek yeni bilgiler üretebilen ve bu bilgileri yaşamında etkili olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2012). Bu amacın gerçekleştirilmesi için üzerinde durulması gereken temel nokta; düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirilebilmesidir. Düşünme ve düşünceye ilişkin birçok tanımın olduğu görülmektedir.

Cüceloğlu (1998, s. 127) düşünmeyi; "içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçler" olarak tanımlamaktadır. Ancak düşünme, her zaman organize ve amaçlı olmayabilmektedir. Dewey'in düşünme ve düşünceye ilişkin tanımlamaları, bu konuda daha geniş ve temel bir bakış açısı sunmaktadır. Dewey (1933) düşünmeyi; "bilincin bir akışı", "fikirlerin kafamızdaki kontrol edilemez koşuşturmacası" olarak betimlemekte (Akt. Moseley vd., 2005, s. 10); düşünceyi ise "aklımızdan gelip geçen her şey" (Dewey, 1910, s. 1) olarak tanımlamaktadır.

Fisher (1995) ise düşünmeye ilişkin görüşlerini şu ifadelerle dile getirmektedir. Düşünme; fikir üretme ve muhakeme etmenin bir arada kullanıldığı, zihnin eleştirel ve yaratıcı yansımalarıdır. Çözümleme, problem çözme, karar verme ya da usavurmaya yardımcı olan bütün zihinsel süreçleri içerir. Düşünme aracılığıyla hayatı anlamlandırırız. Temelde bu etkinlik bilinçli olmasına rağmen, bilinçdışı süreçlerden bağımsız değildir. Bireysel ve kişiye özgüdür ancak, dış dünyadan ayrı tutulamaz. Sosyal bağlam içerisinde yer alır, kültürümüz ve içerisinde bulunduğumuz çevreden etkilenir, şekillenir.

Bu tanımlardan yola çıkarak düşünmenin temel olarak; zihnimizde canlanan her şey olduğu, ancak özelde amaca yönelik ve örgütlü, zihnin eleştirel ve yansıtıcı yansımalarını içeren, çözümleme, problem çözme, karar verme ya da usavurmaya yardımcı olan bütün zihinsel süreçleri içeren bir etkinlik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte düşünmenin bilinçdışı süreçlerden bağımsız olmayan, kişiye özgü olmasına rağmen sosyal bağlam ile etkileşim içerisinde bir yapıya sahip olduğunun da altının çizilmesi gerekmektedir.

Eğitsel bağlamda incelendiğinde düşünmeye ilişkin tanımlarda; hatırlama, kavram oluşturma, planlama, durumları hayal etme, muhakeme, problem çözme, görüşleri dikkate alma, karar verme ve yargıya varma, yeni bakış açıları geliştirme gibi bilinçli ve

amaca yönelik etkinliklerin ön plana çıktığı söylenebilir (Moseley, vd., 2005). Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, düşünmenin eğitsel tanımlarında yer alan göstergelerin birer beceri olarak ele alındığı ve bu becerilerin üzerinde önemle durulduğu söylenebilir.

Presseisen (1985) düşünme becerilerini temel süreçler ve karmaşık süreçler olarak birbirinden ayırmakta ve ortaya koyduğu "Düşünme Becerileri: Temel Süreçler" modelinde, temel düşünme süreçlerini Tablo 1.1'de olduğu gibi sınıflamaktadır.

Tablo 1.1. *Düşünme becerileri modeli: temel süreçler (Presseisen, 1985 s. 54)*

Nedensellik – Neden ve sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme (Durum belirleme)	Tahminlerde bulunma Çıkarım yapma Yargıya varma Değerlendirme (Değer biçme)
Transfer – Bilinenle bilinmeyeni ilişkilendirme, anlamlandırma	Analojiler geliştirme Metaforlar oluşturma Mantıksal çıkarımlar yapma (Tümevarımsal)
İlişkiler – İlişkileri fark etme	Parça ve bütün örüntüleri fark etme Analiz ve sentez yapma Sıralama Mantıksal çıkarımlar yapma (Tümdengelimsel)
Sınıflama –Ortak özellikleri bulma	Benzerlikler ve farklılıkları bulma Gruplama ve karşılaştırma Farklılıkları ayırt etme
Nitelikler – Özgü karakteristiği bulma	Temel nitelikleri belirleme Tanımlama ve olguları tanıma Problem/görevleri tanıma

Marzano vd., (1988); kavram oluşturma, karar verme, araştırma gibi düşünme süreçlerinin, birkaç düşünme becerisinin bir arada kullanıldığı, zengin, çok yönlü ve karmaşık süreçler olduğunu belirtmekte ve bu süreçleri "makro düşünme süreçleri" olarak tanımlamaktadırlar. Makro düşünme süreçleri kavram oluşturma, ilke oluşturma, sözel anlatım, problem çözme, karar verme, araştırma, kompozisyon ve sözel tartışma olarak sekiz düşünme süreci olarak sınıflanmış; eleştirel ve yaratıcı düşünmeler ise ayrı bir süreç olarak ele alınmayıp, belirtilen sekiz sürecin yürütülmesindeki birer "nitelik" olarak benimsenmiştir. Presseisen (1985) ise makro düşünme süreçlerini; temel düşünme becerilerine dayalı, amaca yönelik süreçler olarak ifade etmekte ve Cohen'in (1971) sınıflamasına atıf yapmaktadır. Bu modelde karmaşık düşünme süreçleri "problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1.2'de; modelde yer alan karmaşık düşünme süreçlerine ilişkin görevler, ilgili beceriler ve düşünme amaçları tanımlanmıştır.

Tablo 1.2. *Düşünme becerileri modeli: karmaşık süreçler (Presseisen, 1991' den uyarlayan Doğanay 2011, s.152)*

Düşünme Süreci	Düşünme Görevi	İlgili Beceriler	Düşünme Amacı
Problem Çözme	Bilinen bir güçlüğü çözüme kavuşturma	• Problemi tanıma • Denence kurma • Veri toplama • Verilerin güvenirliğini belirleme • Analiz yapma • Değerlendirme	Sonuç, çözüm, genellemeye ulaşma
Karar Verme	En iyi seçeneği seçme	• Problemi tanımlama • Seçenek oluşturma • Sınıflama • Veri toplama • İlişki kurma • Çıkarım yapma • Değerlendirme	Yanıt verme
Eleştirel Düşünme	Gerçeği (belirli bir anlamı) anlama	• Açıklama • Çıkarımda bulunma • Analiz yapma • Yorumlama • Karşılaştırma • Değerlendirme • Öz denetim	Kanıt, nedenlere dayalı yargı
Yaratıcı Düşünme	Yeni düşünce ya da ürün üretme	• İlişki kurma • Anlama • Çıkarımda bulunma • Sentez yapma • Yaratma • Transfer etme	Yeni bir anlam ya da ürün oluşturma

Tablo 1.2 incelendiğinde düşünme süreçlerinin benzerlik ve farklılıklarının olduğu görülmektedir. Belirtilen düşünme süreçleri "ilgili beceriler" boyutunda ortak aşamalara sahip olmakla birlikte; problem çözmenin karşılaşılan bir güçlüğü çözüme kavuşturma, karar vermenin makul olanı seçme, eleştirel düşünmenin kanıta dayalı yargıda bulunma, yaratıcı düşünmenin yeni bir ürün ya da anlam oluşturma göstergeleri ile "düşünme amacı" boyutunda birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Sözü geçen düşünme süreçleri aşağıdaki paragraflarda açıklanmıştır.

Krulik and Rudnick'e (1987) göre problem; bireyin karşılaştığı çözüm bekleyen ancak çözüme giden yolun açıkça belli olmadığı durumlardır. Bu durumların problem olarak kabul edilebilmesi için birey tarafından bir problem olarak algılanması gereklidir

(Akt. Toluk Uçar ve Altun, 2006). Birey durumu bir problem olarak algıladıktan sonra o problemi çözmeyi isteyecek ya da buna ihtiyaç duyacaktır (Fisher, 1995). Sunal and Haas (2002) problem çözmeyi; bir güçlüğü çözüme kavuşturmak için başvurulan düşünme stratejisi olarak tanımlamaktadır. Doğanay (2011, s.171) ise problem çözme ve araştırma inceleme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Problemin hissedilmesi ve tanımlanması
- Probleme olası çözüm yolları sunulması
- Olası çözüm yollarına ilişkin veri toplanması
- Toplanan verilerin analiz edilmesi
- Sonucun ifade edilmesi

Rawlinson (1995) yaratıcılığı, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlamaktadır (Akt. Doğanay, 2011). Fisher (1995) ise yaratıcılığı, kişiye yaratıcı düşünce veya fikir üretmesinde öncülük eden davranış ve yetenekler olarak tanımlamakta ve yaratıcılığın dört boyutunun (Guilford, 1950) olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırmadır. Akıcılık, sahip olduğumuz bilginin ihtiyaç duyduğumuz anda kullanılabilme kolaylığıdır. Esneklik, kalıplara bağlı kalmadan probleme ilişkin yaklaşımı değiştirebilme yeteneğidir. Özgünlük, düşünce süreç ve ürünlerinde alışılmadık ya da nadir olma durumudur. Ayrıntılandırma ise mevcut olan şeyi eklemelerle daha iyi hale getirme, geliştirme durumudur.

Richard Paul resmi olmayan sunumlarda eleştirel düşünmeyi; düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünme olarak ifade etmektedir (Nosich, 2012). Lipman (2003) ise eleştirel düşünmenin özelliklerini şu cümlelerle tanımlamaktadır: Eleştirel düşünme iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, içinde bulunduğu bağlama duyarlı, ölçütler üzerine kurulu ve kendini düzenleyici bir yapıya sahiptir.

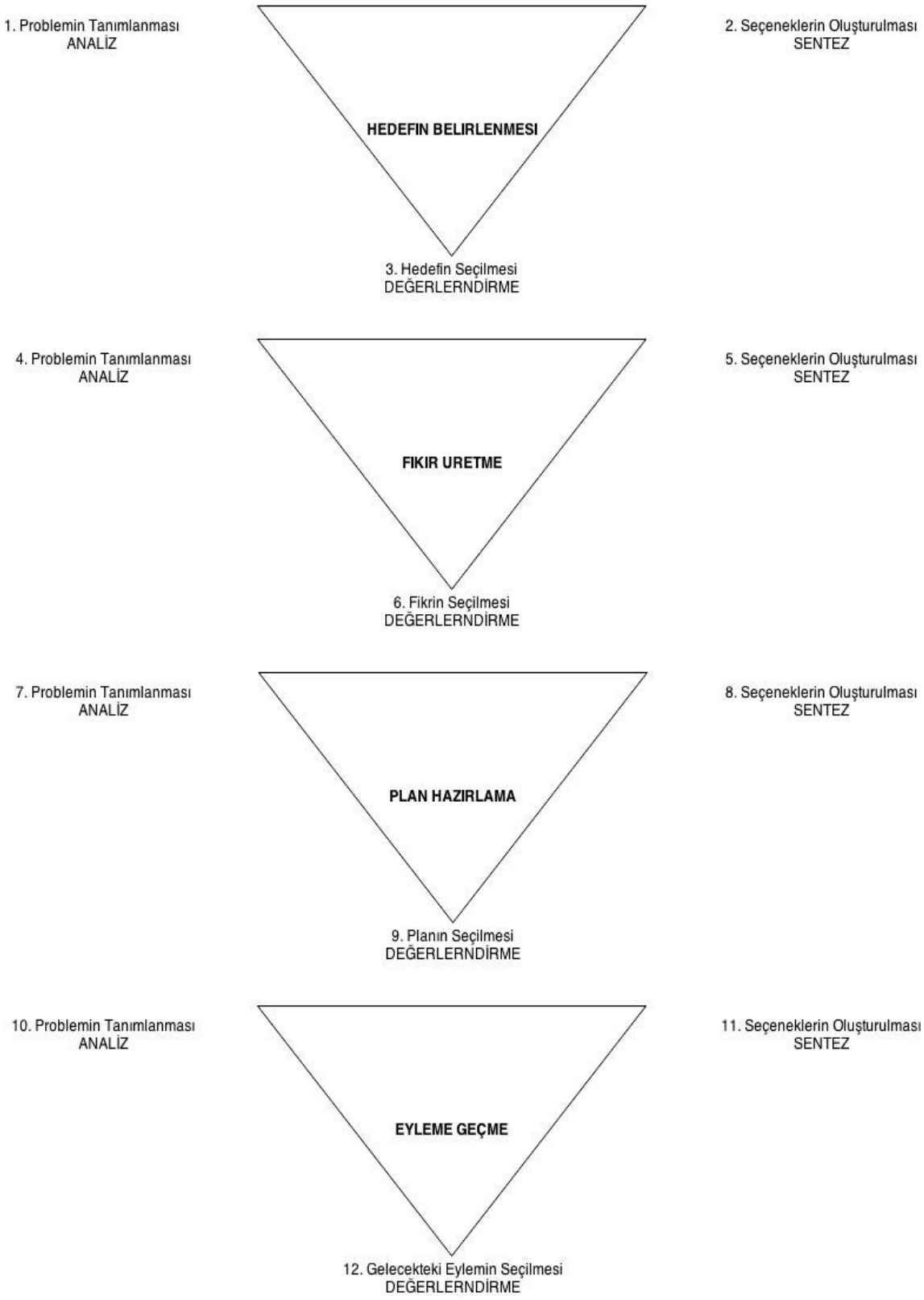
Benzer tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin; karar vermede mantıklı ve yansıtıcı bir düşünmenin yer aldığı (Ennis, 1991'den akt., Nosich, 2012), kendi düşünce süreçlerimizin üzerine düşünmeyi kapsayan (Cüceloğlu, 1998), elimizdeki bilgi ve kanıtları değerlendirmeyi temel alan (Chesla, 1999) ve üst düzey bilişsel becerilere sahip zihinsel süreçleri içeren (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007) bir düşünme biçimi olduğu söylenebilir.

Günlük yaşantımızda sıklıkla bazı seçenekler arasında bir tercih yapmak durumunda kalırız. Bu tercihler önemsiz durumlar üzerinde yapılmış olabileceği gibi, hayatımıza yön veren dönüm noktaları da olabilirler. Karar verme, basit bir tanımlamayla birden fazla seçeneğin yer aldığı durumlardan birinin tercih edilmesidir. Bir karar, karar verici için kolay olan ya da olmayan iki ya da daha fazla seçeneği içermektedir. Karar vericinin en iyi kararı verebilmek için bu seçenekler arasından birini seçmesi ya da başka bir seçenek yaratması gerekmektedir. Karar verici bu süreçte bazı ölçütleri göz önünde bulundurur ve kararını bu ölçütlere göre belirler (Halpern, 1984'den akt. Marzano, vd., 1988). Tercih edilecek seçeneğe karar vermede; içinde bulunulan durumun farkında olunması, seçenekler hakkında bilgi edinilmesi ve seçeneklerin gözden geçirilmesi, durumun sorgulanması, alınacak kararın uygunluğuyla doğrudan ilişkilidir.

Karar vermeye ilişkin düşünme süreçleri, diğer düşünme süreçleriyle yakından ilişkilidir. Karar verme sürecinde problem çözme, araştırma-inceleme, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin ortak olarak işe koşulduğu söylenebilir (Doğanay, 2011; Marzano vd., 1988; Presseisen, 1985).

Wales, Nardi and Strager (1986); hedefin belirlenmesi, fikir üretme, plan hazırlama ve eyleme geçme basamaklarını içeren bir karar verme süreci modeli geliştirmiştir. Bu modelde dört basamağın her biri bir karar vermeyi içermekte ve her bir basamak için karar verici; problemi tanımlamakta, seçenekler yaratmakta ve değerlendirmeye dayalı bir karara varmaktadır. Her basamakta yer alan üç adım, toplamda 12 adımlı bir karar verme sürecini oluşturmaktadır. Bu süreç Şekil 1.1'de verilmiştir.

Karar vermeye ilişkin analizlerdeki her bir karakteristik eylem (1, 4, 7 ve 10) bir problem durumu olabilecek veya bir probleme neden olabilecek herhangi bir şeyi tanımlamaktadır. Benzer bir biçimde her bir karar vermeye ilişkin sentez (2, 5, 8 ve 11), ne yapılabileceğini tasarımlama ve seçenekler oluşturma; fikirleri bütünleştirme ve kombinasyonları sentezleme gibi ayırt edici eylemlere sahiptir. Her bir karar vermeye ilişkin değerlendirme (3, 6, 9 ve 12) ise önceki seçimleri göz önünde bulundurma, sınırlılıkları ve varsayımları belirleme ve sonuçları kestirme ile nihai bir karara varma gibi karakteristik eylemlere sahiptir.



Şekil 1.1. *Karar verme modeli (Wales vd., 1986 s. 38)*

Sözü edilen süreçlerin somutlaştırılması adına Wales vd. (1986 s.38-40), modellerini Tablo 1.3'te yer alan senaryo ile örneklendirmişlerdir.

Tablo 1.3. *Karar verme senaryosu* (Wales vd., 1986, s.38-40)

	*** Saat 7.00. Duş almak, üstümü giymek, bir şeyler yemek ve saat 8.00'de işte olmak zorundayım. Bugünkü görüşme çok önemli. Trafik yoksa işe gitmem 15 dakika sürer.**
Hedef Belirleme	1. Zamanında orada olursam sorun yok. Kahvaltı problem. Kahvaltı yapacak zamanım yok ancak yapmazsam saat 10.00'da pilim biter. 2. Kahvaltı yaparsam daha iyi olacak, ancak biraz acele etmeliyim. Annem her zaman sıkı bir kahvaltı yapmamı söyler. Ama enerji verecek bir kaç abur cuburla geçiştirmemem nesi yanlış? 3. Annem muhtemelen haklı. Bugünkü diyetime göre besleyici bir şeyler almalıyım. Ancak acele etmeli ve zamanında işte olmalıyım.
Hedeflerin Gerçekleştirilmesine Yönelik Fikirlerin Geliştirilmesi	4. Hem besleyici, hem hazırlaması ve yemesi kolay bir şey bulmak sorun olabilir. 5. Fıstık ezmeli, tereyağlı ve reçelli bir sandviç ile süte ne demeli, ya da dünden kalan pizzaya? Peynirli bir omlet ve meyve suyu nasıl olur? Ya da yol üstü bir fastfood yeri de olabilir. 6. Peynirli bir omlet ve meyve suyu kulağa hoş geliyor ama pişirmeye zamanım yok. Dışarda yiyeceğim.
	**** Bence yola çıkmalıyım, gözüm de fazla kalabalık olmayan bir fastfood dükkanında olsun.**
Plan Hazırlama	7. Trafik sorun olabilir. Bu saatte kalabalık olmayan bir mekan da bulmak aynı şekilde... 8. Hadi bakalım, Wendy's fazla uzak değil. McDonald's, Hardee's ve Burger King daha yakın. 9. Geç kalmamak için işe daha yakın bir yer seçmem daha iyi olacak. Dükkânın ne kadar kalabalık olacağını otoparktaki arabalardan anlayabilirim.
Geleceğe İlişkin Eylemlere Odaklanma	10. Anahtarlarımı, cüzdanımı ve paramı aldım mı? Yağmurun başladığını fark etmemiştim. Bu durum trafiği yavaşlatacak. 11. Trafik berbat, seçeneklerime yeniden göz atmalıyım. Olmazsa paket yaptırabilirim. 12. İşte yemek zorunda kalmış olsam da, iyi bir kahvaltıydı. Toplantıya yetiştim. Bir dahakine biraz daha erken kalkacağım.
	Problem Durumlarının Tespiti (1-4-7-10) (Buradaki temel etkinlik analizdir)
Analiz	1. Kahvaltı için zamanım yok. 4. Besleyici, hazırlaması ve yemesi kolay bir şeyler bulmalıyım. 7. Trafik problem olabilir. Dükkanlar kalabalık olabilir. 10. Anahtar, cüzdan ve paramı aldım mı? Yağmur, trafiği yavaşlatacak.
	Seçeneklerin Geliştirilmesi (2-5-8-11) (Buradaki temel etkinlik sentezdir)
Sentez	2. Besleyici kahvaltı, çabuk enerji 5. Fıstıklı, yağlı sandviç, peynirli omlet. Evde ya da fastfoodda yemek. 8. Wendy's, McDonald's, Hardee's Burger King 11. Gerekirse paket yaptır.
	Seçimin Yapılması (3-6-9-12) (Buradaki temel etkinlik değerlendirmedir)
Değerlendirme	3. Besleyici ve hızlı bir şeyler. 6. Bir omlet. Dışarıda yemek. 9. İşe yakın ve kalabalık olmayan bir dükkanda yemek. 12. Bir dahakine erken kalkmak.

Senaryoda sayılarla verilmiş her bir ifade Şekil 1.1'deki adımların karşılığıdır. 1,4,7 ve 10'da problem durumları tespit edilmiş; 2,5,8,11'de seçenekler geliştirilmiş; 3,6,9 ve 12'de de seçim yapılmıştır. 1., 2. ve 3. adımlar bir hedef belirlemeyle; 4., 5. ve 6. adımlar hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik fikirlerin geliştirilmesiyle; 7., 8. ve 9. adımlar bir planın hazırlanmasıyla; 10., 11. ve 12. adımlar ise şimdi ve geleceğe ilişkin eylemlere odaklanmayla sonuçlanmıştır.

Yukarıdaki paragraflarda değinildiği gibi karar verme; birden fazla düşünme sürecini içerisinde barındıran karmaşık süreçlerdir. Alanyazında karar vermeye ilişkin tanımlanmış aşamalar birbirinden küçük farklılıklarla ayrılmasına rağmen, bu aşamalar bütünsel olarak ortak göstergelere işaret etmektedir. Karar verme becerisi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programı'nda, gösterge/aşamaları ile aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2008 s.5):

1. Sorunun farkına varma
2. Sorunu tespit edebilme ve tanıma
3. Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme
4. Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme ve değerlendirme
5. Hipotezi test etme
6. Çözüm yollarını öğrenme
7. Çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma
8. Çözümü değerlendirme

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ise karar verme becerisinin gösterge/aşamaları aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2009);

1. Hangi konuda karar vereceğini belirleme
2. Karar alternatifleri üretme
3. Verilebilecek kararların sonuçlarını düşünme
4. Değerleri betimleme
5. En uygun kararı verme
6. Kararı uygulama
7. Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme

Yukarıdaki aşamalar incelendiğinde karar vermenin problem çözme becerisiyle benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Bu sebeple; karar verme ve problem çözme becerileri sık sık bir arada kullanılmaktadır. Bu iki becerinin ayrımı konusunda araştırmacılar farklı

görüşlere sahiptir. Bu görüşlerden biri, karar vermenin problem çözme ile ortak süreçlere sahip olduğu diğeri ise süreçlerin birbirinden farklı olduğu görüşüdür. Michaelis and Garcia (1996) ve Welton and Mallan (1999) problem çözmenin problemle karşılaşan bireyin bozulan iç dengesini yeniden sağlama çabası olduğu; karar vermenin ise elde olanlar ve sunulanlar arasından bireyin tercihte bulunması durumu olduğunu belirtmektedirler (Akt. Çolakkadıoğlu, 2010). Korkut (2004) iki becerinin daha çok birlikte kullanılmaya başlandığını ve alanyazındaki kimi araştırmaların problem çözme ile karar vermeyi iç içe süreçler olarak kabul ettiklerini ifade etmektedir.

Düşünme süreç ve becerilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim sorunu olarak üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Beyin üzerine yapılan çalışmalar ve psikologların öğrenme-düşünme konusundaki araştırmaları, düşünmenin öğrenilebilir ve geliştirilebilir süreçler olduğunu göstermektedir (Doğanay, 2011). Buradan yola çıkarak; düşünme süreç ve becerilerinden biri olan karar vermenin de öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu söylenebilir.

Weller, Moholy, Bossard and Levin (2014), küçük yaşlardaki karar verme becerisindeki yetersizliğin, hayatın sonraki dönemlerinde farklı davranış problemlerinin (riskli kararlar alma gibi) habercisi olduğunu; bu nedenle zayıf karar verme becerisine sahip çocuklara, karar verme becerisinin geliştirilmesi konusunda yardımcı olunması gerektiğini belirtmektedir. Eccles, Lord and Buchanan (1996), çocuğun ailevi kararlarda rol almasına teşvik edilmesinin; çocuğun özsaygı, özgüven ve ahlaki muhakemenin gelişimine olumlu etkileri olduğunu söylemektedir. Bununla birlikte Cenkseven Önder (2012), etkili karar veren ve kararlarından memnun olan bireylerin yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu belirtmekte, bu sebeple etkili karar verme becerisinin küçük yaşlarda kazandırılmasının gerekliliğinden söz etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi-National Council for the Social Studies [NCSS], sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin kazanmalarının gerekli olduğunu belirttiği becerileri "Sosyal Bilgiler için Gerekli Beceriler" başlığı altında yayımlamıştır (Johnson, 2010). Karar verme becerisi de bu beceriler arasında yer almaktadır. NCSS (1998), karar verme ve problem çözme becerilerinin etkin vatandaşlık eğitiminde önemli olduğunun altını çizmekle birlikte, 11 yaş çocuklarının karar verme becerisine ihtiyaç duyduğunu ve bu yaşın karar verme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir dönem olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, bu yaş grubu öğrencilerinin ilkokullarda karar verme becerisini edinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu öneme paralel olarak, karar verme

becerisi 2005 yılında Türkiye'de uygulamaya konulan ilkokul öğretim programlarında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2008). NCSS'nin (1998) etkin vatandaşlık eğitiminde karar verme becerisine verdiği öneme paralel olarak, ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programı da karar verme becerisine benzer biçimde önem vermektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı vizyonunda karar verme becerisi "bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan; eleştirel düşünen, yaratıcı ve doğru karar veren bireyler yetiştirilmesi" (MEB, 2008, s.1) ifadeleriyle ele alınmaktadır.

Türkiye'deki ilkokul düzeyindeki öğretim programları, vizyonları itibariyle karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirme amacı da taşımaktadır. Bu amaca ulaşılmasında süreçte ne tür sıkıntıların yaşandığının, amaçlara ne düzeyde ulaşılabildiğinin, süreci etkileyen etmenlerin neler olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alanyazın incelenmiş, karar verme becerisine ve bu becerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalar özetlenmiş ve Tablo 1.4'te sunulmuştur.

Tablo 1.4 incelendiğinde karar verme becerisi ve bu becerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmaların tarama türünde (Gologlu, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2007; Karakaş Günal, 1999; Öncül, 2013; Tekin ve Ulaş, 2016), deneysel desende (Akdaş, 2013; Bronstein, 1992; Çakmakçı, 2009; Kardaş, 2013; Köseoğlu, 2013; Nicolaou vd., 2009; Tetik, 2013) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmaların yüksek lisans, doktora düzeyinde araştırmalardan ve makalelerden oluştuğu gözlenmiştir. Araştırma verileri ise; görüşmeler, rubrik, anketler, başarı testleri ve bir ölçek ile elde edilmiştir. Kullanılan bu ölçeğin ise, öğrencilerinin karar verme stillerinin belirlenmesine yönelik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte incelenen araştırmalarda; mevcut programların etkililiğine, yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı, daha çok karar verme becerisinin geliştirilmesinde farklı yöntemlerin etkililiğinin incelendiği, mevcut programların kontrol değişkeni olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Taranan çalışmaların ana okulundan, beşinci sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerinde; Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Drama, Türkçe derslerinde ve ayrıca disiplinlerarası olarak çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 1.4. *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırma amacı	Türü	Desen	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynağı	Hedef Kitle	Ders	Temel Sonuçlar
Akdaş, 2013 Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Karar verme formu ve karar verme becerisi rubriği	Öğrenci	4. sınıf öğrencileri	Sosyal Bilgiler	Uygulanan öğretim etkinliği; MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin karar verme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde artırmıştır.
Bronstein, 1992 Okul temelli ebeveyn eğitim programının, ebeveyn ve çocuklarının sosyal problem çözme ve karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi	Doktora Tezi	Deneysel	Öğrenci öz puanlama ölçeği, öğretmen puanlama ölçeği, ebeveyn öz puanlama ölçeği	Öğrenci - Veli	Ana okulundan 6. sınıfa kadar	Disiplinlerarası	Programa ebeveyn katılımı ve öğretmen müdahale düzeyi ile çocukların problem çözme ve karar verme becerileri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.
Çakmakçı, 2009 İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde drama dersinin etkililiğinin incelenmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Karar verme becerilerini değerlendirme ölçeği (Karakaş Günal, 1999)	Öğrenci	4. sınıf öğrencileri	Drama	Yapılandırılmış drama eğitimi programının, çocukların karar verme becerilerini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.
Goloğlu, 2009 Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Açık uçlu sorular ve karar verme becerileri anketi	Öğrenci	5. sınıf öğrencileri	Fen ve Teknoloji	Sosyo-bilimsel aktivitelerle verilen dengeli beslenme eğitiminin, öğrencilerin kavram öğrenmelerine ve karar verme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.
Gömleksiz ve Kan, 2007 Beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi.	Makale	Tarama	Anket	Öğrenci	5. sınıf öğrencileri	Türkçe	Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nın problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir.
Karakaş Günal, 1999 Öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlerini çözmeye ilişkin, karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Tarama	Karar verme becerilerini değerlendirme ölçeği (Karakaş Günal, 1999)	Öğrenci	4. ve 5. sınıf öğrencileri	Disiplinlerarası	Öğrencilerin karar verme becerilerinin, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.
Kardaş, 2013 Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Görüşme ve karar verme becerilerini değerlendirme ölçeği (Karakaş Günal, 1999)	Öğrenci	5. sınıf öğrencileri	Fen ve Teknoloji	Argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Tablo 1.4. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Köseoğlu, 2014 Drama etkinlikleriyle işlenen derslerin, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Karar verme becerilerini değerlendirme ölçeği (Karakaş Günal, 1999), Problem çözme envanteri (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010)	Öğrenci	4. sınıf öğrencileri	Disiplinlerarası	Drama etkinlikleriyle işlenen derslerin, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir.
Nicolaou, Korfiatis, Evagorou and Constantinou, 2009 11-12 yaş öğrencilerinin karar verme becerileri ile çevresel duyarlılıklarını bilgisayar temelli öğrenme ve destekleyici öğrenme aktiviteleriyle geliştirilmesi.	Makale	Deneysel	Öğrenci raporları ve anket	Öğrenci	11-12 yaş öğrencileri	Disiplinlerarası	Bilgisayar temelli öğrenme ve destekleyici öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.
Öncül, 2013 Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Tarama	Anket	Sınıf Öğretmenleri	4. sınıf öğrencileri	Disiplinlerarası	Öğrencilerin karar verme becerilerinin kişisel ve çevresel faktörlere göre değişiklik gösterdiği; karar verilecek durumun niteliğinin, kararın şekillenmesinde önemli rol oynadığı ortaya konmuştur.
Tekin ve Ulaş, 2016 İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.	Makale	Tarama	Karar verme becerilerini değerlendirme ölçeği (Karakaş Günal, 1999)	Öğrenci	4. sınıf öğrencileri	Disiplinlerarası	Cinsiyet açısından karar verme becerileri değerlendirme ölçeğinin bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme ve yeteneklerine göre karar verme alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmezken, bağımsız karar verme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Sosyoekonomik durum bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme ve yeteneklerine göre karar verme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gösterirken, bağımsız karar verme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemiştir.
Tetik, 2013 Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerilerine etkisinin incelenmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel	Görüşme ve başarı Testi	Öğrenci, Veli	4. sınıf öğrencileri	Sosyal Bilgiler	Karar verme becerilerinin geliştirilmesinde mevcut programın da, probleme dayalı öğretim yönteminin de etkili olduğu, ancak probleme dayalı öğrenme yönteminin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar, bireyin karar verme becerisinin erken yaşta geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Cenkseven Önder, 2012; Eccles vd., 1996; Weller vd., 2014). Bununla birlikte NCSS (1998), karar verme becerisini vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olarak görmekte ve bu becerinin sosyal bilgiler programlarında yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Karar verme becerisi 2005 yılında Türkiye'de uygulamaya konulan ilkokul öğretim programlarında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2008). Dünyada ve Türkiye'de önemle üzerinde durulmaya başlanan karar verme becerisinin; gelişiminde etkili olan etmenlerin (program, öğretmen, öğrenci, sosyal çevre vs.) kapsamlı bir biçimde incelendiği, süreçte yaşanılan sorunların belirlendiği ve öğrencilerin mevcut durumunun ortaya konduğu bir çalışmaya gereksinim olduğu söylenebilir. Sözü edilen etmenlerin ve öğrencilerin mevcut durumunun, karma yöntemle bütüncül olarak incelendiği bir araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin;
    a. ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri,
    b. ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları,
    c. karar verme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri;
    a. Karar Verme Becerileri Ölçeği,
    b. Karar Kurallarını Uygulama Testi ve
    c. Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nden elde edilen verilere göre ne durumdadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar, karar verme becerisinin erken yaşta geliştirilmesinin önemini vurgulamakta ve erken yaşta kazandırılamayan bu becerinin bireyin yaşamının sonraki

dönemlerinde bazı problemlere sebep olduğunun altını çizmektedir. Buna ek olarak, karar verme becerisi gelişmiş bireylerin özsaygı, özgüven ve hayat doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cenkseven Önder, 2012; Eccles vd., 1996; Weller vd., 2014). NCSS (1998) karar verme becerisinin geliştirilmesini vatandaşlık eğitiminde önemli görmekte ve sosyal bilgiler programında bu becerinin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öneme paralel olarak, Türkiye'deki ilkokul düzeyindeki öğretim programlarında karar verme becerisinin erken yaşta geliştirilmesi gerektiğine yer verildiği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde karar verme becerisi ve bu becerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmaların verilerinin; görüşmeler, rubrikler, anketler, başarı testleri ve öğrencilerin karar verme stillerini belirleyen bir ölçek ile elde edildiği söylenebilir. Bununla birlikte incelenen araştırmalarda; mevcut programların etkililiğine, yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada işe koşulmadığı gözlenmiştir.

Yapılan araştırma ile karar verme becerisinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlar ve mevcut durum; nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile kapsamlı bir biçimde incelenmek istenmiştir. Nitel ve nicel veri toplama ile araştırma ortamından iki tür verinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel veriler konunun derinlemesine incelenmesinde, nicel veriler ise genellenebilirliğin sağlanmasında önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın nitel aşamasındaki görüşmelerden elde edilen veriler, karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan etmenlerin ve sürece ilişkin problemlerin ortaya konmasında önemli yere sahiptir. Araştırmanın nicel aşamasında ise karar verme becerisinin ölçülmesine ilişkin standardize bir ölçme aracı ve başarı testi geliştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerisinin ölçülmesine ilişkin Türkçe alanyazındaki ilk ve tek ölçek Karakaş Günal (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek incelendiğinde; ölçeğin ilkokul öğrencilerinin karar verme stillerinin belirlenmesine yönelik olduğu söylenebilir. Alanda; ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerini ölçen, kapsamlı ve güncel bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Konuyla ilgili farklı bakış açılarının ortaya konduğu bir araştırmanın ve geliştirilen ölçme aracının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karar verme becerisinin ilkokulun başlarından itibaren kazandırılmasının öğrencilerin sonraki yaşamlarında işlevsel olması nedeniyle, bu becerinin öğretiminde ve

geliştirilmesinde yaşanan sorunların neler olduğu ve ilkokul öğrencilerinin mevcut durumu, gerek nicel gerekse de nitel araştırma yaklaşımlarının işe koşularak araştırılacak olması özgün ve önemli bir konu olarak değerlendirilebilir. Araştırmayla ilkokul çağında karar verme becerisinin geliştirilmesi konusunda nicel yöntemle genellenebilir ve nitel yöntemle derinlemesine sonuçlar ortaya konulması amaçlandığından, araştırma konusuyla ilgili bütüncül bir resim elde edilmesi ümit edilmektedir. Bu yönüyle araştırmanın sınıf öğretmenliği eğitimi alanına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

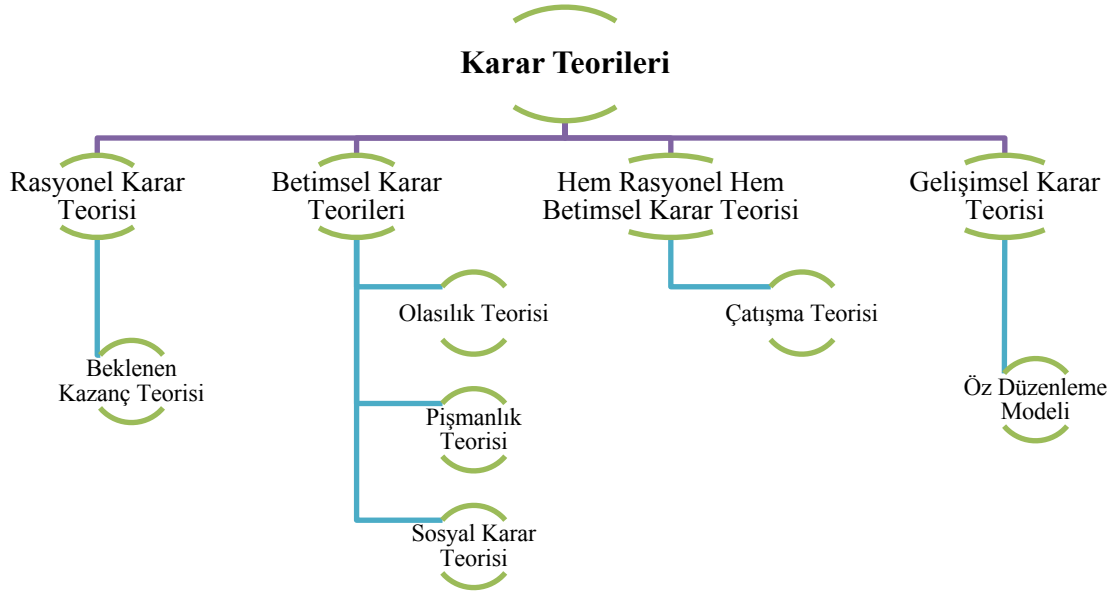
1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın çalışma grubu ile sınırlıdır.
- Katılımcıların; araştırmada yer alan nicel veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Bu araştırmadan elde edilen veriler 2014-2015, 2015-2016 öğretim yılları ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Karar Kuramları

Alanyazında karar vermeye ilişkin 20'den fazla teori ortaya konmuştur. Bu teoriler; normatif- rasyonel karar teorileri, betimsel karar teorileri, hem rasyonel hem betimsel karar teorileri ve gelişimsel karar teorisi olarak dört başlık altında sınıflandırılmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010). Bu bölümde alanyazındaki karar teorilerinden, diğerlerine göre daha kapsamlı olanları ele alınmış ve açıklanmıştır. Ele alınan teoriler görselleştirilerek Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. *Karar teorileri*

Normatif karar teorileri kararların nasıl verilmesi gerektiğini açıklayan teoriler iken; betimsel karar teorileri kararların pratikte nasıl verildiğini açıklayan teorilerdir (Hansson, 2005 s.6). Normatif karar teorileri, kararların rasyonel çerçevede nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin açıklamalarda bulunur. Ancak burada kararı verici konumunda olan insan faktörü göz ardı edilir. Betimsel karar teorileri, normatif karar teorilerine bu konuda eleştiri getirir. Karar verici konumunda olan insanın; her zaman mantık çerçevesinde kararlar veremeyeceğini, bağlamın verilen kararda önemli olduğunu savunur ve insanların nasıl karar verdiğini betimlemeye çalışır. Hem betimsel hem de normatif karar teorileri ise; diğer iki kategorideki teoriler üzerine temellenerek, karar verme davranışlarını açıklamaya çalışmaktadır. Son olarak gelişimsel karar teorisi (Öz Düzenleme Modeli); diğer teorilerin, yetişkinlerin irrasyonel kararlarına ilişkin sorularla

daha çok ilgilendiğini, karar verme becerisinin yaşla birlikte gelişip gelişmediği ve başarılı insanların nasıl karar verdikleri sorularının ihmal edildiğini belirtmekte ve bu sorulara cevap aramaktadır. Sözü edilen teoriler, ileriki başlıklarda daha ayrıntılı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Beklenen kazanç teorisi

Beklenen Kazanç Teorisi, Von Neumann and Morgenstern (1947) tarafından normatif davranış teorisi olarak geliştirilmiştir. Teori; rasyonel karar vermeyi açıklamaya yardımcı olacak bir dizi önerme sağlamayı amaçlamaktadır. Plous (1993) bu önermeleri şu biçimde açıklamaktadır;

Alternatifleri Sıralama: Öncelikle, rasyonel karar verici en az iki alternatifi karşılaştırabilmelidir. Karar verici ya birini diğerine tercih etmeli ya da kayıtsız kalmalıdır.

Baskınlık: Karar verici, diğer stratejiler tarafından baskılanmış stratejiyi asla benimsememelidir. Bir strateji diğeri ile karşılaştırıldığında her yönden daha iyiyse güçlü derecede baskındır. Aynı strateji diğerlerine nazaran tek bir yönden bile kötüyse zayıf derecede baskındır. Teoriye göre karar verici tek yönden bile kötü olan stratejiyi tercih etmemelidir.

İptal: İki alternatif üzerinde yapılacak seçimde; alternatiflerin birbirleriyle aynı olan sonuçları değil, farklılık gösterecek sonuçları dikkate alınmalıdır. İki seçeneğin aynı sonuçları karar verirken göz ardı edilmelidir.

Geçişlilik: Rasyonel karar verici A'nın çıktılarını B'ye, B'nin çıktılarını C'ye tercih ediyorsa, A'nın çıktılarını da C'ye tercih etmelidir.

Devamlılık: Karar verici en iyi (kazanma) ve en kötü (kaybetme) seçenekler dizisinin bir arada olduğu bir skalada orta yolu tercih etmelidir.

Değişmezlik: Değişmezlik kuralına göre karar verici, alternatiflerin sunuluş biçiminden etkilenmemelidir. Örnek olarak karar verici, her aşamasında %50 kazanma şansı olduğu ve iki aşamada da başarı sağlandığında 100$ kazanç getiren bir şans oyununu; tek aşamada %25 olasılıkla 100$ kazanma şansının olduğu başka bir şans oyununa değişmemelidir.

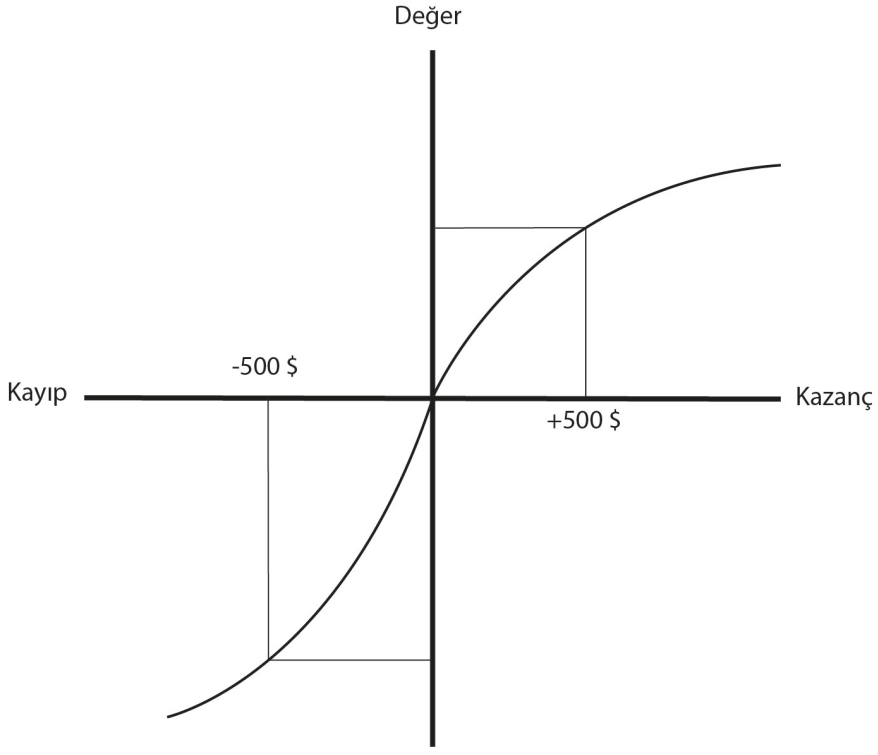
Teori, karar vericilerin yukarıda sözü edilen ilkeleri ihlal ettiği durumlarda maksimum kazancın sağlanamadığını matematiksel olarak ispatlamaktadır (Plous, 1993). Beklenen Kazanç Teorisi normatif bir teoridir ve karar vermede kazancın maksimizasyonunun nasıl sağlanacağı konusunda yol gösterir. Teori, karar vericinin

mantıklı ve tutarlı olduğu varsayımından yola çıkmaktadır. Ancak karar verici her durumda olasılıkları hesaplayamayabilir veya durumlar olasılığa indirgenemeyecek kadar karmaşık olabilir (Baron, 1993; Plous, 1993).

2.1.2. Olasılık teorisi

Olasılık Teorisi Kahneman and Tversky (1979) tarafından geliştirilmiştir. Teori özetle; karar probleminin sunuluş biçimindeki önemsiz gibi görünen değişikliklerin, tercihler üzerinde belirgin farklılıklar yarattığını ifade etmektedir. Olasılık Teorisi, Beklenen Kazanç Teorisi'nden birkaç önemli noktada farklılaşmaktadır. Bunlardan ilki Olasılık Teorisi'nde "kazanç" yerine "değer" kavramının kullanılmış olmasıdır. Kazanç tek yönlü olup yalnızca kazanmayı ifade ederken; değer çift yönlü olup, kazanma ve kaybetmeyi ifade etmektedir (Plous, 1993).

Olasılık Teorisi'ne ilişkin çizilen değer fonksiyonu Şekil 2.2 'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. *Olasılık teorisi hipotetik değer fonksiyonu (Plous, 1993; Tversky and Kahneman, 1981*)

Şekil 2.2 incelendiğinde, fonksiyonun asimetrik olduğu görülmektedir. Bu asimetri kazanç ve kayıp durumlarına verilen değerin farklı olduğu anlamına gelmektedir. Yani 500$'lık bir kayıp, 500$'lık bir kazançtan daha büyük bir etki yaratmaktadır.

Beklenen kazanç teorisinin aksine olasılık teorisi; tercihlerin problemin nasıl çerçevelendiğine bağlı olduğunu söylemektedir. Eğer referans noktası bir kazanç olarak tanımlanırsa karar verici riskten kaçınan bir tutum içine girmektedir. Diğer taraftan referans noktası bir kayıp durumu olarak tanımlandığında karar verici risk almaya açık bir tutum takınmaktadır (Plous, 1993; Tversky and Kahneman, 1981).

Teorinin daha iyi açıklanabilmesi amacıyla Tversky and Kahneman'ın (1981) yarattığı problem durumları verilmiştir (Plous, 1993). Problemlerde karar vericilerden, seçeneklerden birisini seçmeleri istenmiştir.

Problem 1.

A. %50 olasılıkla 1000$ kazanmak

B. Kesin olarak 500$ kazanmak

Sorunun yöneltildiği katılımcıların %84'ü B seçeneğini tercih etmişlerdir.

Problem 2.

A. %50 olasılıkla 1000$ kaybetmek

B. Kesin olarak 500$ kaybetmek

Sorunun yöneltildiği katılımcıların %70'i A seçeneğini tercih etmiştir.

Verilen problemlerdeki seçenekler sayısal olarak birbirlerine eşit olmasına rağmen soruların soruluş biçimi farklı seçimlere sebep olmaktadır. Karar vericiler kazanç konusunda riskten kaçınırken, kayıp konusunda risk alan bir tavır sergilemiştir.

Olasılık Teorisi'ni, Beklenen Kazanç Teorisi'nden ayıran bir diğer konu; tercihlerin bir "karar ağırlığı fonksiyonuna" dayalı olarak şekillendiğini ve bu karar ağırlığı fonksiyonunun olasılıklara paralel olarak birebir değişim göstermeyeceğini; kararın, olasılığın düzeyine, kazanca ve kayba konu olan duruma göre de değişebileceğini belirtmesidir. (Plous,1993; Tversky and Kahneman, 1981).

2.1.3. Pişmanlık teorisi

Pişmanlık Teorisi karar vericilerin beklenen kazanç ve olasılık teorilerindeki gibi; bir alternatif için toplam bir değere ulaşmada olasılıkları ve çıktıları basit olarak birleştirmediklerini ileri sürer. Karar vericiler verilen kararın sonucuna göre sevinç veya pişmanlık duyarlar ve bu sevinç ve pişmanlık duygularını karar verecekleri durumlarda dikkate alırlar. Pişmanlık Teorisi insanların, karar vermeden önce her bir alternatifin

kendilerine ne kadar sevinç, ne kadar pişmanlık yaşatacağını göz önünde bulundurduklarını belirtir. (Larrick, 1993; Plous, 1993).

Karar vericiden kesin olasılıkla 8$ kazanabileceği veya %67 olasılıkla 12$ kazanabileceği bir oyunda karar vermesi istenmiştir. İkinci seçeneği seçen ve kaybeden karar verici ne kadar pişmanlık duymuş olabilir? Ya da ikinci seçeneği seçip kazansaydı ne kadar mutlu olurdu? Pişmanlık teorisi örnekte verilen karar durumuna ulaşırken insanların bu duygu durumlarını göz önünde bulundurduğunu belirtmektedir. Teorinin altında yatan temel varsayım; karar sonuçları arasındaki farkın büyüdükçe, daha fazla pişmanlık yarattığıdır (Larrick, 1993). Pişmanlık Teorisi; Olasılık Teorisi'ndeki riskten kaçınma davranışına, pişmanlık faktörünü ekler (Plous, 1993).

2.1.4. Sosyal karar teorisi

1960'lar ve 1970'ler boyunca gelişim gösteren Sosyal Karar Teorisi; karar vermeye ekolojik bağlamda bir metodoloji ve bakış açısı sunmak amacıyla ortaya konulmuştur. Sosyal Karar Teorisi Brunswik'in Olasılıksal Fonksiyonalizm'ine dayanır (Cooksey, 1996). Fonksiyonalizm, bir organizmanın davranışlarını anlamak için, organizmanın içinde var olduğu ekolojiyi anlaması gerektiğini savunur (Doherty and Kurz, 1996). Hammond, Stewart, Brehmer and Steinmann (1975) Sosyal Karar Teorisi'nin kuramsal, metodolojik ve pratik uygulamalarını dikkate alarak Brunswik'in Olasılıksal Fonksiyonalizm'ine ve karar vermeye ilişkin ilkelerine kapsamlı açıklamalar getirmiştir (Cooksey, 1996).

Sosyal Karar Teorisi; karar vermeyle ilgili kuralları ortaya koymaktan ziyade, karar süreçlerini betimleme amacı taşımaktadır. Sosyal karar teorisyenleri insanların karar vermelerine, bilişsel yardımcılar yaratmayı amaçlamaktadır. Teorisyenler karar vermeyi anlamanın yanında, karar vermenin nasıl geliştirilebileceğinin de yollarını aramaktadırlar (Hammond, vd., 1975).

Sosyal Karar Teorisi, bireyin karar verirken çevreden gelen bilgi ve ipuçlarını değerlendirdiğini belirtir (Cooksey, 1996). Bu süreçte çevreden gelen ipuçları, gelecekteki olayların gerçekleşme ihtimalleri hakkında bilgiler verir. Bireyler bu ipuçlarını çevrelerini anlamlandırmak için kullanırlar. İpuçlarını etkili kullanan bireyler, karar vermede daha başarılı olurlar. Fakat teori, insanların kendi oluşturdukları ipuçlarına neden önem verdiklerini, ipucu kullanımında ve tutarlılıkta neden bireysel farklılıkların olduğunu, insanların seçenekleri nasıl oluşturduklarını ve neden bazı insanların bazı

ipuçlarına diğerlerinden daha fazla önem verdiklerini açıklayamamaktadır (Byrnes, 1998).

2.1.5. Çatışma teorisi

Çatışma Teorisi Janis and Mann'in (1976), stresin karar vermeyi nasıl etkilediğine ilişkin yaptıkları çalışmalarından sonra ortaya konmuştur. Teori; karar vermenin bir çatışma durumu olduğunu ve insanların karar durumlarında, bu çatışma kaynaklı olarak stres düzeylerinin arttığını ileri sürer. İnsanlar karar durumlarının yarattığı çatışma durumlarından kurtulmak için beş farklı başa çıkma stratejisine başvururlar. Bu başa çıkma stratejileri şunlardır;

Çatışmasız Bağlılık: Karar vericinin; bir karar verme durumunda mevcut durumunu koruması, risk durumu ile ilgili bilgileri görmezden gelmesidir.

Çatışmasız Değişim: Karar vericinin karar durumunda; eleştirellikten uzak biçimde, önerilen veya en dikkat çekici olan durum değişikliğini kabul etmesi ve değişikliğe uyum sağlamasıdır.

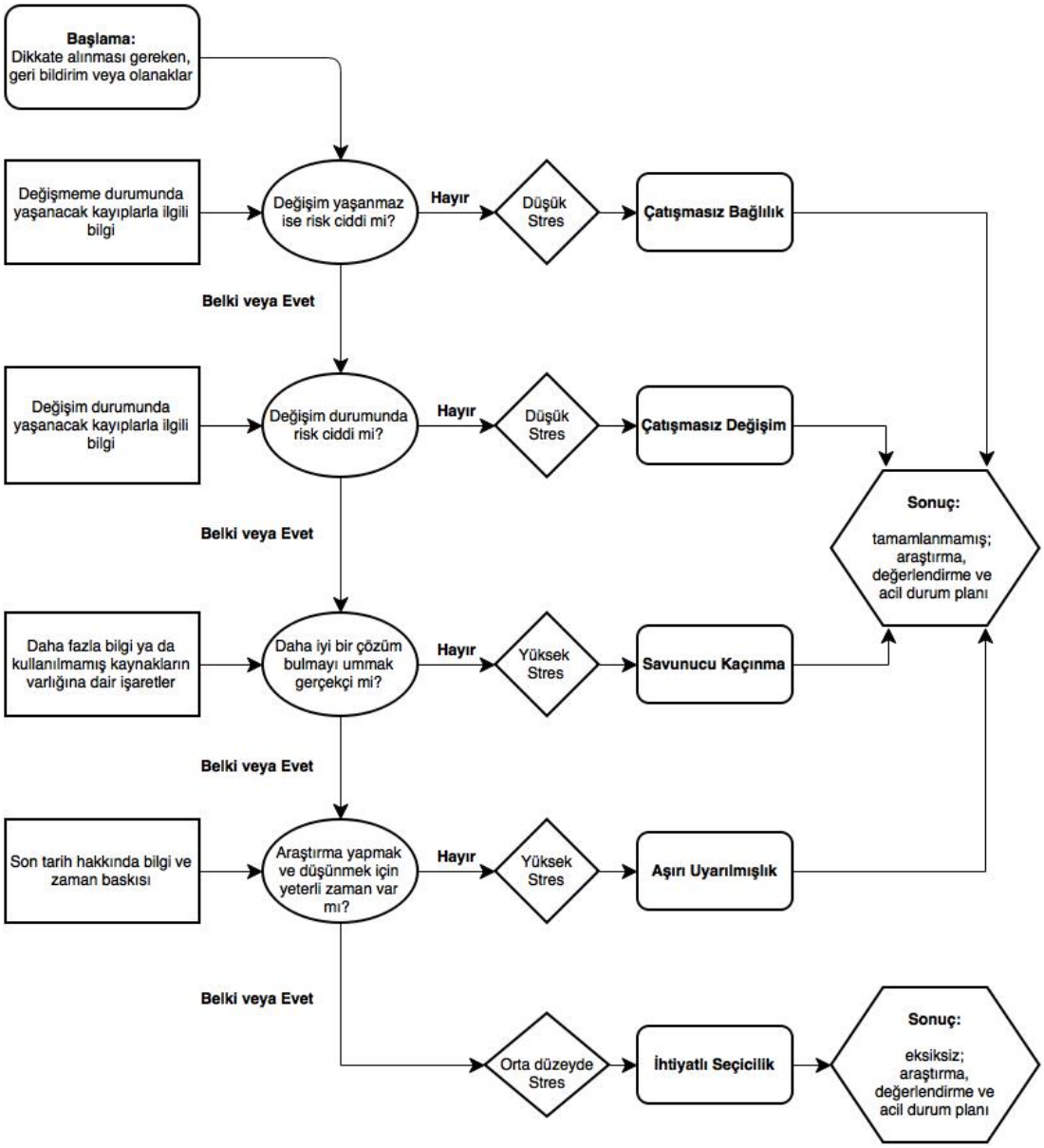
Savunmacı Kaçınma: Karar vericinin, karar verme ile ilgili çatışmadan; karar durumunu erteleme, karar sorumluluğunu başkasına yükleme, bahaneler yaratma gibi davranışlarla kaçınmasıdır.

Aşırı Uyarılmışlık: Karar verici telaşlı bir biçimde kendisini, bulunduğu ikilemden ve huzursuzluk durumundan çıkartacak bir yol arar. Karar verici seçenekleri uygun ve dikkatli bir şekilde değerlendiremez, acil bir karar verip bulunduğu durumdan kurtulmaya çalışır.

İhtiyatlı Seçicilik: Burada karar verici; karar durumuyla ilgili titizlikle bilgi toplar, bilgileri tarafsız bir şekilde inceler ve alternatifleri dikkatli bir şekilde değerlendirerek karar verir.

Buradaki ilk iki strateji, rutin ya da önemsiz karar durumlarında; zamandan kazanma, az çaba harcama ve duygusal yıpranmayı azaltmada zaman zaman uygulanabilir olsa da, bireyin önemli kararlar alacağı durumlarda genellikle yetersiz kalır. Benzer biçimde savunmacı kaçınma ve aşırı uyarılmışlık da bu karar durumlarında kullanılmaya uygun olabilse de kişinin ciddi kayıplarını azaltma şansını düşürmektedir. İhtiyatlı seçicilik ise hızlı karar verme durumlarında uygulanabilir olmasa da genellikle bireyi en iyi karara götüren stratejidir. İhtiyatlı seçicilik dışındaki diğer stratejiler karar vermede etkisiz stratejilerdir (Janis ve Mann, 1976).

Janis and Mann'ın (1976) Çatışma Teorisi'nin karar verme durumlarına uyarlanmasına ilişkin model Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. *Çatışma teorisinin karar verme durumlarına uyarlanmasına ilişkin model (Janis and Mann, 1976'dan uyarlanmıştır.)*

Değişime gidilmemesi durumunda risk yaşanıp yaşanmayacağı sorusuna bireyin vereceği cevap hayır ise, birey mevcut durumda kalmayı tercih eder (*Çatışmasız Bağlılık*). Cevap evet ise, birey bir sonraki adıma geçer. Değişim durumunda mevcut riskten kaçınabiliyorsa, birey mevcut durumunda değişime gider (*Çatışmasız Değişim*). Ancak değişim durumunda da riskten kaçınamıyorsa, birey bir sonraki soruya gider. "Daha iyi bir çözüm bulmayı ummak gerçekçi midir?" Bu sorunun cevabının hayır

olduğunu düşünen birey karar vermeyi erteleme, sorumluluğu başkasına yükleme gibi davranışlar sergiler. Birey burada çaresizlik hissine kapılmıştır, stres seviyesi yüksektir (*Savunucu Kaçınma*). Birey daha iyi bir çözüm bulabileceğini düşünüyor ise bir sonraki aşamaya geçer. Bir sonraki aşamada yeni çözüm yolu bulmak için yeterli zamanının olup olmadığı sorusu yer alır. Bu soruya verilecek cevap hayır ise birey yüksek stres seviyesine çıkar. Elde olan alternatifleri değerlendiremez, kaçınılmaz son olarak düşündüğü duruma sürüklendiğini ve yapacak bir şey olmadığını düşünmeye başlayabilir ya da alternatifler arasından birini; uğrayacağı ciddi zararları görmezden gelerek, seçebilir (*Aşırı Uyarılmışlık*). Bireyin araştırma yapmak için yeterli zamanı var ise, yaşadığı stres seviyesi azalır. Yeterli vakti olduğuna inanan birey karar vermeden önce durum hakkında yeterli bir inceleme yapar, olasılıkları değerlendirir, yeni alternatifler üretme şansı bulur.

Çatışma teorisi, karar verme durumunda kullanılacak olan başa çıkma stratejisini belirleyen üç durumun olduğunu belirtir. Bu durumlar; "içinde bulunulan risk durumunun farkında olma, daha iyi bir çözüm yolu bulma umudu ve karar vermek için yeterli sürenin varlığı"dır (Janis and Mann, 1976).

2.1.6. Öz düzenleme modeli

Öz Düzenleme Modeli, Byrnes (1998) tarafından var olan karar verme modellerinin sınırlılıklarından dolayı geliştirilmiştir. Byrnes; çocuklar, ergenler ve yetişkinler gibi geniş ölçekteki bir kitlenin karar verme davranışını açıklayabilecek gelişimsel bir karar verme modeline ihtiyacın olduğunu belirtmiştir. Mevcut modellerin; gelişimsel boyutunun eksik olduğunun, sadece bazı tür kararları (örn. Kumar oynama) ya da belli fenomenleri (örn. Çevreleme efekti: durumun sunuş biçimine göre karar vericide farklı etkiler yaratması) açıklamak üzere tasarlandığının altını çizmiştir. Byrnes, akademisyenlerin yetişkin karar vericilerin irrasyonel kararlarına ilişkin sorularla daha çok ilgilendiklerini, karar verme becerisinin yaşla birlikte gelişip gelişmediği ve başarılı insanların nasıl karar verdikleri sorularını ihmal ettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte Byrnes, alanda gerçekçi olmayan normatif karar verme teorileri (insanların ne yapmaları gerektiğini söyleyen ama insanların karar verirken hiçbir zaman yapmadığı) ile betimsel ya da davranışsal karar verme teorilerinin arasında bir karşıtlığın kurulduğunu belirterek üçüncü bir olasılığın olduğunu (hem yaratıcı hem normatif hem de betimsel) belirtmektedir (Byrnes, 2005). Öz Düzenleme Modeli aşağıdaki soruları cevaplayabilmek amacıyla geliştirilmiştir (Byrnes, 2005);

- Gelişimsel süreç boyutunda: "Karar verme becerisinin yaşla birlikte gelişir mi?"

- Gelişim mekanizması boyutunda: "Karar verme becerisi neden yaşla birlikte gelişir?"
- Bireysel farklılıklar boyutunda: "Neden bazı insanlar karar vermede diğerlerine göre daha başarılıdır?"

Byrnes (2005) Öz Düzenleme Modeli'nde üç boyuta yer vermiştir. Bunlar; Öz Düzenleme Modelinin Teorik Varsayımları, Karar Vermenin Bileşenleri ve Gelişimsel Mekanizmalar'dır.

2.1.6.1. Öz düzenleme modeli'nin teorik varsayımları

Byrnes (2005), Öz Düzenleme Modeli'nin temelinde olan varsayımları şu şekilde sıralamaktadır;

İnsan davranışı, bağlamında ortaya çıkar. Byrnes; insan davranışlarının bulunduğu bağlamda ortaya çıktığını veya şekillendiğini, davranışın bağlama özgü olduğunu ve insanların benzer bağlamlarda benzer davranışlar sergileyebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte bağlamda ortaya çıkan davranışın test edilebilir olmadığını söyleyen varsayıma karşın; yinelenen bağlamda (senaryolar veya rol oynama) insanların benzer davranışlar sergilediğini söyleyen türetilmiş varsayımın daha test edilebilir olduğunu eklemektedir.

İnsan davranışı amaca yönelik ve kasıtlıdır. İnsanlar bağlamı değiştirmek için hedefler belirlerler ve bu hedefler doğrultusunda hareket ederler.

Bağlamlar belirsizliklerle doludur. İnsanlar kendilerini sıklıkla; nasıl bir durumun içinde olduklarından emin olamadıkları, ne yapacaklarını bilemedikleri ya da ediminde bulunacakları davranışın sonucunu kestiremedikleri durumların içinde bulurlar.

2.1.6.2. Karar vermenin bileşenleri

Bireyler karar verirken; hedef belirler, hedefi gerçekleştirmek için bir ya da daha fazla seçenek belirler, seçeneklerini değerlendirir ve hedefi gerçekleştirmek için kendilerine en uygun gelen seçeneği uygularlar. Şunu da belirtmek gerekir ki; bireyler karar verirken her zaman bu dört aşamayı eksiksiz veya sırasıyla uygulamayabilirler ya da karar verme sürecinde bilinçli, analitik veya rasyonel olmayabilirler (Byrnes, 2005).

Öz Düzenleme Modeli verilen kararlarda; bireyin mevcut bilgisinin, sahip olduğu değerlerin ve kapasitesinin etkili olduğunu söyler. Birey karar vermek istediği konuda yeterli bilgiye sahip değilse veya birey önündeki seçenekler yığınını analiz etmede yetersiz kalıyorsa bu durum bireyin karar verme niteliğini etkileyebilir (Byrnes, 2005).

Öz düzenleme; kaynak yetersizliği, bilgi eksikliği, kişisel özellikler ve duygu durumları gibi dikkat dağıtıcı durumların, engellerin üstesinden gelebilmede stratejiler kullanabilme eğilimidir. Öz düzenleme; biliş süreçleri hakkında bireyin kendisinin farkında olmasıdır. Öz düzenleme; kararın başarısı ya da başarısızlığına uygun tepkiler verme, başarısızlık durumunda strateji değiştirebilme eğilimidir. Öz düzenleme yeterliğine sahip bireyler yukarıda bahsedilen üç davranışı yetersiz yönlendirme (ebeveyn, öğretmen, arkadaş) durumlarında bile sergileyebilen bireylerdir. Karar verme durumlarında sözü geçen öz düzenleme eğiliminin kullanılması bireyin doğru karar verme yeteneğini geliştirir (Byrnes, 2005). Model de bireylerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini savunur.

2.1.6.3. Öz düzenleme modeli'nde gelişimsel mekanizmalar

Byrnes (2005); bireyin mevcut bilgi ve inançları, değerleri, kişisel deneyimleri, dolaylı öğrenmeleri, okul yaşantıları ve ebeveyn gibi faktörlerin karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu faktörlerin; karar vericinin karar vermede etkili davranış gösterme biçimine ilişkin ihtiyaç duyduğu bilgiyi nasıl sağladığı, bu bireylerin mevcut davranış biçimlerinin etkililiği hakkındaki yanlış inanışlarını neden sürdürdüğü, neden bazı karar vericilerin kendi başlarına bırakıldıklarında doğru kararlar veremedikleri sorularına cevap sağladığı belirtilmektedir. Byrnes' a göre karar vericiler, karar vermede etkili davranış biçimine ilişkin gerekli bilgiyi edinmek için; kendi eylemlerinin sonuçlarından deneyimler çıkarmakta, başkalarının benzer eylemlerine ilişkin deneyimlerini gözlemekte ve etkili karar verme konusunda eğitilmektedirler. Karar vericilerin, karar vermeye ilişkin yanlış inanışlarını sürdürmelerinde mevcut bilgi, inanç ve değerlerinin etkisi büyüktür ve buradaki değişimler yavaş ve temkinlidir. Byrnes, kendi kararlarını vermelerine ve bu kararların sonuçlarını (güvenli bir çerçevede) deneyimlemelerine olanak sağlanan, karar vermede model olunan ve etkili karar vermenin ne olduğunun bilincine ulaştırılan çocukların eninde sonunda karar vermeye ilişkin stratejik yaklaşımları özümseyeceğini ve karar verme becerisini geliştireceklerini belirtmektedir.

Karar vermenin küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilir süreçler olduğu ve karar vermenin erken yaşta gelişiminin, bireye hayatının sonraki dönemlerinde birtakım avantajlar sağlayacağı ifade edilmiştir. Bundan sonraki bölümde ise küçük yaşta geliştirilmesi gerekliliği ifade edilen karar vermenin; çocukta nasıl işlediğine, nelerden etkilendiğine ve gelişiminde nelerin etkili olduğuna değinilecektir.

2.2. Çocukta Karar Verme, Karar Vermeyi ve Gelişimini Etkileyen Faktörler

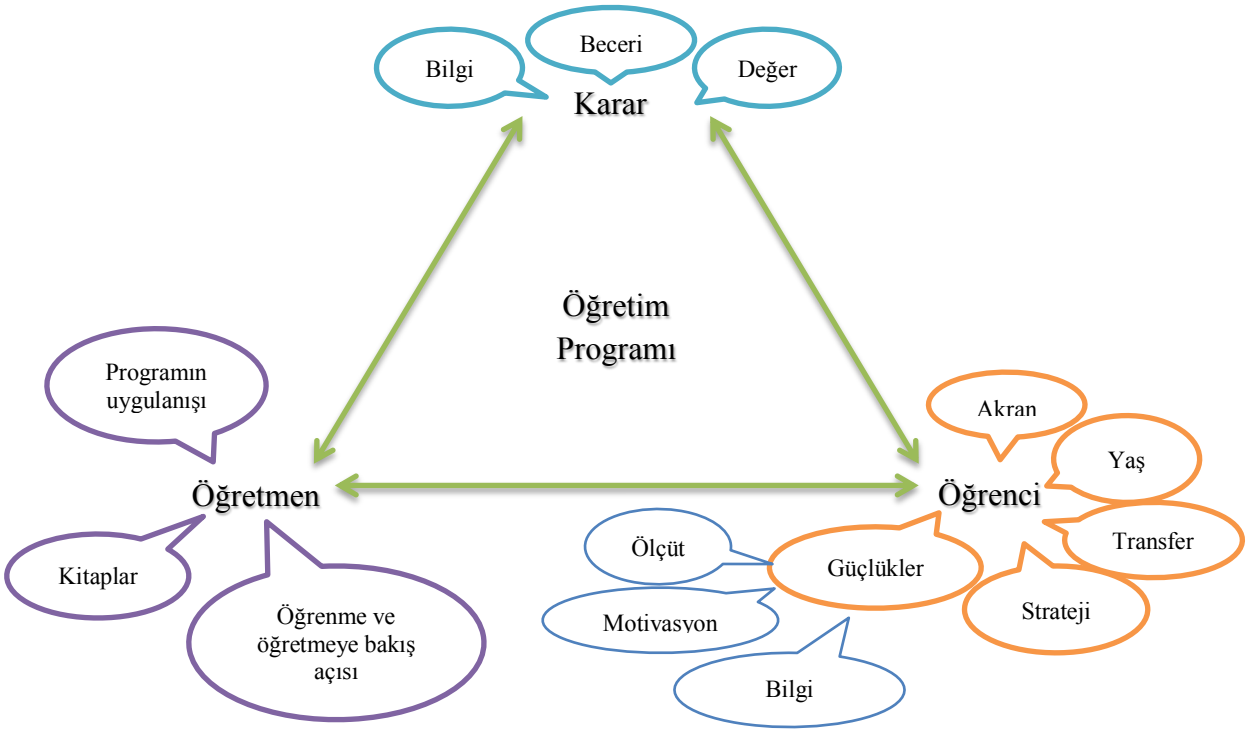
Yapılan araştırmalar küçük (6-8 yaş) ve büyük (10-12 yaş) çocukların karar vermede kullandıkları stratejilerin birbirinden farklılık gösterdiğini söylemektedir (Davidson, 1991a; Davidson, 1991b; Klayman, 1985). Büyük çocukların küçük çocuklardan daha iyi karar vermelerinde, büyük çocukların bir seçeneğe ilişkin olumsuz bilgiyle karşılaştıklarında o seçeneği kolayca eleyebilmeleri olduğu belirtilmektedir. Seçeneğe ilişkin olumsuz bilgiyle karşılaşan büyük çocuklar, seçeneğe ilişkin diğer bilgileri de ilgisiz olarak sınıflandırmakta ve seçeneği kolayca eleyebilmektedirler. Bu sayede daha az seçeneğe odaklanarak seçenekler hakkında daha fazla bilgi edinme imkanı bulmaktadırlar (Davidson, 1991a). Büyük çocuklar bilgiyi daha etkili ve sistematik bir biçimde araştırmakta ve bunun sonucunda daha iyi kararlar vermektedirler. Araştırmalar, küçük çocukların karar verme durumlarında kullanacakları ilgili ve ilgisiz bilgiyi birbirinden ayırt etmede ve seçeneği elemede (seçenek uygun olmasa da) güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Howse, Best and Stone, 2003). Bunun sonucunda küçük çocuklar seçenekleri aza indirgeyememekte ve karar vermede güçlükler yaşamaktadırlar.

Büyük çocukların küçük çocuklardan daha iyi karar vermelerinde diğer bir etken olarak büyük çocukların karar vermeye ilişkin önceki ve ilgili bilgileri küçük çocuklardan daha kolay bir şekilde hatırlayabiliyor olmaları gösterilebilir. Davidson'ın (1991b) araştırması beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin karar vermeye ilişkin önceki ve ilgili bilgileri hatırlamada ikinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Küçük çocukların ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etmede güçlük çekmesinin bir nedeni; çocuğun ilgisiz ancak dikkat çekici bilgiye önem vermeye daha yatkın olmasıdır (Hagen and Hale, 1973; Howse vd., 2003).

Örnek verilecek olursa; ilgi çekici bir renkte olan ancak çocuğun boyuna küçük gelen bir bisikletin olduğunu düşünelim. Büyük çocuklar bisikletin sürülemeyecek kadar küçük olduğu bilgisini edindiklerinde bisikletin diğer özelliklerini göz ardı edip, bu seçenekten (bu bisikletten) vazgeçmektedirler. Bisikletin rengi burada artık ilgisiz bilgi halini almıştır. Ancak küçük çocuklar boyutu uygun olmadığı halde, bisikletin rengini değerlendirme kriterleri arasında tutmaya devam edebilmektedirler. Ya da diğer seçeneklerle ilgili değerlendirmelerini yapıp başa döndüklerinde (ilk bisiklete), seçeneği neden elediklerini hatırlayamayıp, seçenek üzerinde tekrar durabilmektedirler (Howse vd., 2003).

Yapılan araştırmalar küçük çocukların ilgisiz bilgiyi ayırt etme ve göz ardı edebilme becerilerinin verilen eğitimlerle geliştirilebildiğini göstermektedir (Gelman, 1969; Howse vd., 2003; Klaczynski, Byrnes and Jacobs, 2001). Klaczynski vd. (2001) çocukların ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etmede güçlük yaşamalarının sebebi olarak, bunu yapmak için motive edilmiyor olmalarını göstermektedir. Onlar bu motivasyon eksikliğinin iki sebepten ortaya çıkabileceğini söylemektedir. Birincisi, seçenekleri dikkatlice değerlendirmek ve ilgisiz bilgiyi göz ardı etmenin çaba isteyen bir süreç olmasıdır. Çocuk karar verilecek konuya önem göstermiyorsa, sarf edilecek çabaya değmeyeceğini düşünebilir. İkincisi, çocuğun ilgisiz bilgiyi göz ardı etmesinin kendisini başarılı karara götüreceğinin farkında olmayabileceğidir.

Mettas and Norman (2011) karar vermede ve karar vermenin gelişiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada Şekil 2.4'te verilen çerçeveye ulaşmışlardır. Bu çalışmada, tasarım ve teknoloji eğitimi dersi öğretim programından, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden ve alanyazın taramasından elde ettikleri verilerden yararlanmışlardır.



Şekil 2.4. *Karar verme ve gelişimi kavramsal çerçeve (Mettas and Norman, 2011, s.15)*

Çizilen çerçeveye göre karar verme becerisinin geliştirilmesinde öğretim programları merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenin; programı uygulayış biçimi, öğrenme ve öğretmeye yönelik bakış açısı, öğretim materyal ve kaynakları çocukların

karar verme becerilerinin geliştirilmesinde etkili değişkenlerdir. Ayrıca çocuğun; yaşı, akran etkisi, öğrenmeyi transfer edebilme becerisi, karar vermede kullandığı strateji, motivasyonu, kullandığı bilgi kaynakları ve değerlendirme ölçütleri karar vermede ve karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan diğer bir boyuttur. Karar verme ve karar verme becerisinin gelişiminde etkili diğer bir boyut ise karar vermenin kendi doğasına ya da karar verme konusuna ilişkin bilgi, beceri ve değerlerdir.

Araştırmalar karar vermenin zekâ, akıl yürütme ve bilgiyi kullanma gibi bilişsel becerilerle tek başına açıklanamayacağını ve gerçek hayat kararlarının, duygusal ve sosyal-bilişsel becerilerin, değerlerin, inanışların ve motivasyonun bir bileşkesi olduğunu göstermektedir (Klaczynski vd., 2001).

2.3. Karar Vermenin Boyutları

Alanyazında karar vermeye ilişkin beceri ve işaretçiler; küçük farklılıklar barındırmakla birlikte, genel olarak aşağıdaki basamaklardaki gibi tanımlanmaktadır (Mincemoyer and Perkins, 2003).

1. Problemin tanımlanması
2. Alternatifler yaratılması
3. Olası risklerin ve sonuçların belirlenmesi
4. Alternatifin seçilmesi
5. Kararın değerlendirilmesi

Mincemoyer and Perkins (2003) alanyazındaki deneysel karar verme çalışmalarını derleyerek, karar vermeye ilişkin boyut ve alt becerilere ulaşmıştır. Bu boyut ve boyutlara ait alt beceriler Tablo 2.1'de verilmiştir. Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Karar Verme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde bu boyut ve alt becerilerden yararlanılmıştır.

Tablo 2.1. *Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve boyutlara ait alt beceriler*

Boyut	Alt Beceriler
Problemin Tanımlanması	Sistematik hedef bilgisi Problemi eksiksiz betimleme Olay ya da duruma verilen tepki Analitik düşünme ve durumu yorumlama Mevcut durumu aydınlatıcı soru sorma Problemi tanımlamaya yardımcı olacak yaratıcı problem çözme Karar vermeye isteklilik ve karar vermenin bilişsel bir süreç olduğunu kavrama
Alternatifler Yaratılması	Olası seçenekleri sorgulama Seçenekler hakkında yeni bilgiler arama Farklı seçenekleri analiz etme / alternatif kaynakları tanımlama / bilginin güvenirliğini değerlendirme

Tablo 2.1. (Devamı) *Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve boyutlara ait alt beceriler*

	Olguları tanımlama ve seçenekler hakkındaki bilginin doğruluğunu not etme Tercihlere ilişkin yaratıcı kombinasyonlar oluşturma
Olası Risk ve Sonuçların Belirlenmesi	Kararın avantaj ve dezavantajlarını tanımlama Ulaşılamaz ideali daha az tercih edilen ama ulaşılabilir olanla değiştirebilme / ödün verebilme Hedeflerin ve değerlerin kararla olan ilişki düzeyini kontrol etme Olası çözümleri tartışabilecek kriterleri geliştirme
Alternatifin Seçilmesi	Alternatifler arasından bir seçim yapma Kararın uygulanmasına yönelik planlama yapma Seçilen alternatifin sorumluluğunu alma
Değerlendirme	Çıktıları gözlemleme ve yorumlama Uygulanan karara değip değmediğine ya da kararın yararlarını değerlendirmeye ilişkin kriterler belirleme Karara değip değmediğini yargılama Kararın doğruluğunu değerlendirme – Bazı kararların diğerlerinden daha mantıklı olduğunu fark etme Gelecekteki kararlar için bilgi kullanma ihtiyacının farkına varma

2.4. Türkiye'deki İlkokul Derslerinin Öğretim Programlarında Karar Verme

Karar verme becerisi 2005 yılında Türkiye'de uygulamaya konulan öğretim programlarında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2008). Karar verme becerisinin; ilkokul düzeyindeki derslere, derslere ait temalara ve kazanımlara göre dağılımları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarındaki karar verme becerisine ait kazanımlar*

Ders	Tema	Kazanım
Hayat Bilgisi 1. Sınıf	Okul Heyecanım	A.1.3. Neleri kolayca yapabileceğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir. A.1.7. Kullanacağı ders araç gereçlerini seçer. A.1.8. Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler. A.1.13. Görev almak istediği kulübü tercih etme nedeni açıklar.
Hayat Bilgisi 2. Sınıf	Okul Heyecanım	A.2.28. Okulu ve çevresini korumak için alternatifler üretir.
	Benim Eşsiz Yuvam	B.2.16. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar. B.2.17. Evde uyulması gereken kuralların belirlenmesine katkıda bulunur. B.2.32. Yetişkinleri gözlemleyerek para harcamayı gerektiren bir amaç belirler ve bunu gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini tartışır.

Tablo 2.2. (Devamı) *Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarındaki karar verme becerisine ait kazanımlar*

Hayat Bilgisi 3. Sınıf	Okul Heyecanım	A.3.3. Arkadaş seçerken ve kişisel tercihlerde bulunurken olumlu değerleri gözetir.
	Benim Eşsiz Yuvam	B.3.19. Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.
	Dün, Bugün, Yarın	C.3.11. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf	Güç, Yönetim ve Toplum (Ünite 7. İnsanlar ve Yönetim)	*Doğrudan verilecek beceri
Fen ve Teknoloji 4. Sınıf	Canlılar ve Hayat (Ünite 6. Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım)	1.2. Bir varlığın canlı ya da cansız olduğuna sorgulayarak karar verir.
Türkçe 4. Sınıf	Konuşma Öğrenme Alanı	*Ara disiplinlerle ilişkilendirme

Karar verme becerisine ilişkin kazanımlar incelendiğinde, becerinin ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (1., 2. ve 3. sınıf) yer aldığı söylenebilir. Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programında karar verme becerisine ait herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Karar verme becerisi bu sınıf düzeyinde doğrudan verilecek beceriler arasında yer almıştır. 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım; programda her ne kadar karar verme becerisine ait bir kazanım gibi verilmiş olsa da, karar verme kapsamında değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programında ise karar verme becerisi Okuma öğrenme alanında İnsan Hakları ve Vatandaşlık (Okulda Karar Verme Süreçlerine Katılır) ara disiplini ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte Türkçe Öğretim Programında becerinin geliştirilmesine yönelik çok miktarda etkinliğe yer verilmekle birlikte herhangi bir kazanım yazılmamıştır. Matematik öğretim programında ise karar vermeyle ilgili herhangi bir kazanım, etkinlik, ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmemiştir.

Programlar incelendiğinde genel olarak karar vermeye ilişkin pek fazla kazanıma yer verilmediği söylenebilir. Kazanımların en fazla yer aldığı Hayat Bilgisi Dersi'nde üç yıla ait toplam 11 kazanım yer almaktadır. Hayat Bilgisi Dersi'nin devamı olan ve vatandaşlık eğitiminde önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler Dersi'nde karar verme becerisine ilişkin kazanıma yer verilmemiş, doğrudan kazandırılacak beceri kapsamında

olduğu ifade edilmiş ancak karar verme, seçme- seçilme / oy kullanma konularıyla sınırlı kalmıştır.

Türkiye'de 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programları incelendiğinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda karar verme becerisinin 2. Sınıfta "Okulumuzda Hayat" ünitesinde "Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır" ve "Evimizde Hayat" ünitesinde "Aile içi karar alma süreçlerine katılır" kazanımlarıyla verildiği görülmüştür. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıfta "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanında "İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar" ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında "Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerin sorumluluğunu alır" kazanımlarıyla verildiği görülmüştür. İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı'nda "Birlikte Yaşama" ünitesinde "Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnek verir" ve "İnsan Olmak" ünitesinde "Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar" kazanımlarıyla verilmiştir. Diğer programlarda herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. 2018 öğretim programları incelendiğinde; 2005 öğretim programlarına kıyasla; gerek içerik gerekse kazanım boyutunda, karar vermeye ayrılan yerin daha da azalmış olduğu söylenebilir.

Pekdoğan (2016), karar verme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının bazı özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir;

- Çocuklarda düşünme becerilerinin gelişmesi için; çocuğa merak, sorgulama, yorumlama ve değerlendirme durumlarını içeren öğrenme yaşantılarının sunulması ve çocuğun süreçte aktif olması gerekir.
- Karar verme becerisinin geliştirilmesinde düşünme ve öğrenme becerilerinin değişik şekillerde bütünleştirilmesi gerekir. Çocuklara karar verme becerisinin kazandırılmasında zengin öğrenme deneyimlerini içeren farklı disiplinlerin bir araya geldiği etkinlikler kullanılmalıdır.

Karar vermenin; yaratıcı düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi; analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren kapsamlı bir etkinlik olduğu söylenebilir. Karar vermenin aşamalarında bu süreçler işe koşulmaktadır. Öğretim programlarında karar vermeye yer verirken, sözü edilen boyutların dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

2.5. Sosyal Bilgiler ve Karar Verme

Son on yılda sosyal bilgiler alanında çalışan eğitimciler; karar vermenin, vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunun farkına varmaya başlamışlardır (Allen, 2000). Engle (2003) kişinin kamusal ve özel konularda, sosyal sorumluluk bilinciyle verdiği kararların niteliğinin iyi bir vatandaşlığın işaretçisi olduğunu ifade etmektedir. Engle (2003), karar vermenin olgular ve ilkelerin saf bilgisinden çok daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu; mevcut tüm bilgi ve değerlerin sentezlenmesinin ve bir denge sağlamasının gerekli olduğunu söylemektedir. Buradan yola çıkarak bireylerin verdiği kararları; bireyin sahip olduğu bilgi ile birlikte, ilke ve değerlerin şekillendirdiğini söylemek mümkündür. İşte bu sebeplerle karar vermenin etkin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olduğu ve sosyal bilgilerin bir konusu olduğu söylenebilir. Karar vermeyle ilgili sorunlar, bireysel yaşamı etkilediği gibi, toplumsal yaşamı da önemli ölçüde etkilemektedir. Ülke yönetimiyle ilgili ekonomik, siyasal, kültürel kararlar verecek insanların, bilimsel karar verme konusunda beceri sahibi olmaları toplum için hayati öneme sahiptir (Doğanay, 2011). Bu noktada sosyal bilgiler öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir.

NCSS (1998) karar verme becerisinin geliştirilmesini vatandaşlık eğitiminde önemli görmekte ve sosyal bilgiler programında bu becerinin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. NCSS'nin (1998) etkin vatandaşlık eğitiminde karar verme becerisine verdiği öneme paralel olarak, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da karar verme becerisine önem verildiği ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı vizyonunda karar verme becerisi "bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan; eleştirel düşünen, yaratıcı ve doğru karar veren bireyler yetiştirilmesi" (MEB, 2008, s.1) ifadeleriyle ele alınmaktadır. Karar verme becerisi Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanında İnsanlar ve Yönetim Ünitesinde doğrudan verilecek beceri olarak tanımlanmıştır.

2.6. Karar Vermenin Öğretimi

Düşünme becerilerini öğretmeyi planlayan okul; neyi, nasıl öğreteceği konusunda dikkatli bir değerlendirmede bulunmalıdır. Ne öğretileceğine karar verilirken; öğrencinin mezun olduktan sonraki çalışma hayatında işine yarayacağı düşünülen becerinin ne olacağı hesaba katılmalıdır. Öğrencinin kariyeri ne yönde devam ederse etsin, öğrencinin başarısını hayati bir biçimde etkileyecek bir düşünme becerisi vardır ki, o da karar verme

becerisidir. İnsanların karar verme performanslarını destekleyen yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve diyalektik düşünme gibi beceriler de geliştirilmeye değerdir ancak karar verme süreci bunun odak noktası olmalıdır (Nardi and Wales, 1985).

Karar verme; içerisinde eleştirel, yaratıcı, analitik, diyalektik düşünme gibi birçok düşünme becerisini içerisinde barındıran bir süreçtir. Okulların organize oluş biçiminden dolayı eğitimciler karar vermeyi bir konu olarak görme ve hatta bunun bir dersle veya kursla kazandırılması gerekliliğini düşünme eğilimindedirler. Ancak karar verme bir kurs ya da disiplinin sınırlarını aşan bir beceridir. Karar verme bütün kademelerde ve programlarda bütünleşik bir biçimde, doğrudan ve açıkça verilmesi gereken bir beceridir (Nardi and Wales, 1985).

Karar verme becerisi öğretilirken sınıf için etkinliklerde gerçekçi problem durumlarının yaratılması sağlanmalıdır. Öğrencilerden bu problem durumlarında karar verirken, karar verme adımlarını kullanarak karara ulaşmaları ve kararlarını değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Çocuğun gerçek hayat durumlarıyla karşı karşıya bırakıldığı etkinliklerin öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu yönde etkisinin olacağı söylenebilir. Bazı araştırmalar (Davidson, 1991a; Hagen and Hale, 1973; Howse vd., 2003) çocukların karar vermede güçlük yaşamalarının sebebi olarak; onların karar durumuyla ilgili bilgi toplama ve seçenekleri değerlendirebilme konularında sorun yaşıyor olmalarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Davidson (1991a) seçenekle ilgili olumsuz bilgiyle karşılaşıp o seçeneği eleyebilen çocukların, daha az seçenek arasından daha iyi kararlar verebildiklerini ifade etmektedir. Bu sebeple karar vermenin öğretiminde; seçeneklerle ilgili bilgi toplanması ve seçeneklerin değerlendirilmesi adımları üzerinde önemle durulmasının, becerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar küçük çocukların seçenekleri değerlendirme becerilerinin, verilen eğitimlerle geliştirilebildiğini göstermektedir (Gelman, 1969; Howse, vd., 2003; Klaczynski, vd., 2001).

Nardi and Wales (1985), karar verme sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu ve öğretiminde uygun materyaller kullanmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, karar vermeye ilişkin açık uçlu problem durumlarının öğrencilere sunulmasını ve öğrencilerin karar verme adımlarını kullanarak sonuca ulaşmalarını istemektedirler. Tablo 2.3'te bir karar verme görevi taslağına yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Karar verme görevi taslağı (*Nardi and Wales, 1985'den uyarlanmıştır.)

PROBLEMİ TANIMLAMA	
	Bugün ne giyileceğine karar verme
Bilgi Toplama	Elbise ve eldeki zaman durumu, Gidilecek yer, Diğerlerinin ne giyeceği.
HEDEFİ BELİRLEME	
	Ortam ile uyumlu mu olunacak yoksa dikkat çekici mi? Diğerlerinin giyimi elbise seçiminde etkili olacak mı?
SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRME	
Kısıtlamalar, Varsayımlar	Elbise ve eldeki zaman durumu, diğerlerinin beklentisi, gidilen etkinliğin türü
Seçim	Bir seçim yapılır.
PLAN HAZIRLAMA	
Analiz	Seçilen elbise temiz mi? Ölçüleri uygun mu? Ütülü mü? Yırtık var mı? vs.
Sentez	Sorular cevaplanır ve plan hazırlanır.
Değerlendirme	Plan değerlendirilir. Plan hedefe ulaşmaya uygun mu?
HAREKETE GEÇME	
Uygulama	Giyin
Sonuçları Kontrol Etme	Giyilen elbise hedefine ulaştı mı?

Tablo 2.3'te verilmiş olan taslak, karar verme etkinlik planı olabileceği gibi, öğrencilere rehberlik etmesi için de kullanılabilir. Burada gidilecek bir etkinlikte giyilecek kıyafetin seçimi üzerine kurulu bir senaryo verilmiş ve öğrencilerden mevcut durum hakkında bilgi toplamaları ve karar vermeleri istenmiştir. Taslak, karar adımlarının yerine getirilmesinde ve uygun soruların sorulmasında öğrencilere rehberlik etmektedir. Nardi and Wales (1985), karar vermede yanlış cevabın olmadığını ve öğretmenin hazırladığı taslağın öğrencilerin olası dönütlerinin hepsini içeremeyeceğini; taslakta karar verme adımlarının eksiksiz olarak yer aldığı sürece bir sorun olmayacağını belirtmektedir. Öğrencilere verilen karar durumları basit olmalı ve etkinliğe ilişkin öğrenci dönütleri tahtaya yazılmalıdır. Tahtaya yazılan bilgiler karar durumuna ilişkin bilgi toplamada ne tür sorular sorulabileceği, duruma ilişkin kriterlerin neler olduğu, verilen kararlar ve gerekçelerini içermelidir. Yazma becerileri geliştikçe, benzer taslakların öğrenciler tarafından hazırlanması istenmelidir (Nardi and Wales, 1985).

Sözü edilen etkinlik küçük gruplarla da yapılabilir. Bu gruplar; öğrencilerin grup içi tartışmalara katılmalarına, farklı bakış açılarını görmelerine ve ortak kararlar almalarına yardımcı olacaktır. Öğretmen, sürecin her basamağında grupları kontrol

ederek sürecin uygun işleyip işlemediğini kontrol etmeli ve öğrencilere dönütler vermelidir. Etkinlikte öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşması, araştırma yapmaları ve grup tartışmalarına girmeleri teşvik edilmelidir. (Nardi and Wales, 1985). Bu çalışma ile öğrencilerin eleştirel düşünmeyi, sonuç çıkarmayı, analoji kurmayı, alternatifler keşfetmeyi, değer yargıları oluşturmayı öğrenecekleri belirtilmektedir.

Swartz and Parks (1994) ise karar verme becerisinin öğretimine rehberlik etmesi amacıyla, düşünmeyi destekleyici sorulardan oluşan bir liste hazırlamışlardır (Akt. Doğanay, 2011 s.173);

- Bu konuda karar vermek neden gereklidir ya da bu kararın verilmesini gerektiren nedir?
- Olası seçenekler nelerdir? Mevcut seçenekler dışında seçenekler var mıdır?
- Seçeneklerin olası sonuçları nelerdir? Seçeneklerin uzun vadede sonuçları var mıdır, var ise neler olabilir?
- Bu sonuçların gerçekleşme olasılığı nedir? Olası sonuçlara ilişkin kanıt ve bilgilerimiz nelerdir? Bu bilgiler ne derece güvenilirdir?
- Bu seçenekler ve olası sonuçları, benim ve benim dışımda etkilenecek kişiler için ne derece önemlidir?
- Elde edilen bilgiler ışığında hangi seçenek en uygun seçenektir?
- Bu seçeneği nasıl uygulayabiliriz?

Sözü edilen soru türleri öğrencileri düşünmeye sevk edici sorulardır. Bu sorular karar verme sürecinde öğretmene ve öğrenciye rehber olması açısından önemlidir. Öğretmenler, karar verme süreçlerinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünsel bakış açıları kazanmalarını sağlamaya özen göstermelidir. Karar vermenin öğretimi; diğer düşünme süreçlerinin öğretimi gibi, uygulamalı ve disiplinlerarası bir süreçtir. Çocuklar düşünmeyi başkalarının düşüncelerini izleyerek veya ezberleyerek değil, çevreleriyle ve materyallerle etkileşime girerek öğrenirler (Doğanay, 2011). Öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin gerçek hayattan ve çocuğun yakın çevresinden olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci karar durumlarıyla iç içe bırakılmalı, süreci deneyimlemeleri için fırsat yaratılmalıdır. Bununla birlikte çocuğun aldığı kararların sorumluluğunu üstlenmesi, kararın sonuçlarını değerlendirmesi ve sonraki alacağı kararlarda önceki kararlarının sonuçlarından çıkarımlar yapması sağlanmalıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Alanyazında karma yöntem araştırmalarına ilişkin birçok tanımın yapıldığı söylenebilir. Creswell (2006) karma yöntem araştırmalarını nicel ve nitel verilerin bir arada toplanıp analiz edildiği çalışmalar olarak tanımlarken; Brannen (2005) aynı araştırma içerisinde birden fazla araştırma türünün kullanılmasının bir araştırma stratejisi olarak benimsendiğini söylemektedir. Tashakkori and Teddlie (2010) karma yöntemi; nitel ve nicel yöntemlere ait araştırma sorularının aynı araştırma içerisinde cevaplanabilmesi için kullanılabilecek benzersiz bir yöntem olarak belirtmektedir. Hesse-Biber (2010) ise karma yöntem araştırmalarını; araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı bir araştırma tasarımı olarak tanımlamaktadır. Alanyazında karma yöntem araştırmalarına ilişkin yapılmış birçok sınıflama bulunmakla birlikte bu araştırmanın deseni Creswell and Plano Clark'ın (2014) sınıflamasında yer alan "Yakınsayan Paralel Desen [The convergent parallel design]" olarak benimsenmiştir. Yakınsayan paralel desende; nitel ve nicel yöntemler eş zamanlı ve eşit statülüdür. Verilerin çözümlenme aşamaları birbirinden ayrı tutulur, daha sonra bulgular birleştirilir, karşılaştırılır ve yorumlanır (Creswell and Plano Clark, 2014).

Gerçekleştirilen araştırmada konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi ve aynı zamanda araştırmanın genellenebilir olması amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel veriler konunun derinlemesine incelenmesinde, nicel veriler ise genellenebilirliğin sağlanmasında ve ilişkisel karşılaştırmalar yapılmasında önem teşkil etmektedir. Araştırmanın nitel aşamasındaki görüşmelerden elde edilen veriler ile karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan etmenlerin ve sürece ilişkin problemlerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında ise karar verme becerisinin ölçülmesine ilişkin standardize bir ölçme aracının geliştirilmesiyle araştırmada genellenebilirliğinin sağlanması istenmektedir. Bu sebeplerle "yakınsayan paralel desen"in araştırmanın sözü edilen amaçlarına uygun bir desen olduğu söylenebilir. Araştırmaya ilişkin izlenen süreçler Şekil 3.1'de verilmiştir.

Aşamalar	NİTEL BOYUT		NİCEL BOYUT			Raporlaştırma
	Aşama I	Aşama II	Aşama III	Aşama IV	Aşama V	
Amaç	• İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Ortaya Konması • Öğrencilerin Karar Verme Davranışlarının İncelenmesi	• Nitel Verilerin İncelenmesi	• Karar Verme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi	• Nicel Verilerin Toplanması	• Nicel Verilerin İncelenmesi	Nitel-Nicel Bulguları Karşılaştırma Raporlaştırma ve Tartışma
Etkinlikler	• Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler • Öğrencilere Nitel Ölçme Araçlarının Uygulanması	• İçerik Analizi	• Madde Havuzunun Oluşturulması • Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması • Pilot Uygulama • Açımlayıcı Faktör Analizi • Doğrulayıcı Faktör Analizi	• Örneklemin Seçilmesi • Ölçme Aracının Uygulanması	• Betimsel İstatistik Analizleri • Varyans Analizi	

Şekil 3.1. *Araştırma süreci*

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel boyutta ayrıca öğrencilerin karar verme becerilerinin incelenmesine kaynaklık edecek olan "Seçimler ve Sonuçları Etkinliği" kullanılmıştır. Nicel boyutta ise araştırmacı tarafından ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan "Karar Verme Becerisi Ölçeği" ve "Karar Kurallarını Uygulama Testi" kullanılmıştır. Görüşmelerden ve öğrenci etkinliklerinden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Karar Verme Becerisi Ölçeği için alanyazın incelenerek tanımlanan becerinin göstergesi olabilecek davranış maddeleri oluşturmuş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek yapısı ortaya konulmuştur. Geliştirilen ölçekten elde edilen veriler ile ilişkisel karşılaştırmalar yapılmıştır. Nitel ve nicel bulgular birlikte tartışılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Eskişehir ilinde, dördüncü sınıfı okutmuş/okutan 9 sınıf öğretmeni ile farklı sosyo-ekonomik düzeyden toplam 1032 (Bu sayının 306'sı Açımlayıcı Faktör Analizine, 183'ü Doğrulayıcı Faktör Analizine ayrılmıştır.) dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Evrenin en iyi biçimde

temsil edilebilmesi amacıyla alt (179), orta (191) ve üst (173) sosyo-ekonomik düzeylerden öğrenciler seçilmiştir. Yapılan pilot görüşmelerde, görüşme yapılan öğretmenlerin karar verme becerisiyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve konuyla ilgili görüş bildirmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sebeple katılımcı öğretmenler lisansüstü eğitim derecesine sahip olanlar arasından seçilmiştir. Bununla birlikte farklı bakış açılarının keşfedilebilmesi amacıyla öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzey okullarından seçilmelerine dikkat edilmiştir. Bu yöntem ile farklı bakış açılarına sahip katılımcılara yer verilerek, karmaşık bir fenomenin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Creswell and Plano Clark, 2014). Görüşme yapılan öğretmenlerin; kıdem, dördüncü sınıfı okutma deneyimi ve eğitim geçmişlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler*

Katılımcı	Kıdem	İlkokul Dördüncü Sınıf Deneyimi (2005 Sonrası)	Eğitim Geçmişi
Duru	12 yıl	2 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği Doktora: Araştırma yöntemleri ve istatistik
Beste	6 yıl	2 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği Doktora: Sınıf öğretmenliği (devam ediyor)
Fatma	18 yıl	1 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Eğitim yönetimi ve denetimi Doktora: Sınıf öğretmenliği
Esra	5 yıl	2 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği Doktora: Sınıf öğretmenliği (devam ediyor)
Derya	14 yıl	2 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği
Ahmet	5 yıl	1 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği Doktora: Sınıf öğretmenliği (devam ediyor)
Aslı	13 yıl	3 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği
Hasan	13 yıl	2 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Eğitim yönetimi ve denetimi Doktora: Sınıf öğretmenliği (devam ediyor)
Mustafa	11 yıl	3 defa	Lisans: Sınıf öğretmenliği Yüksek Lisans: Sınıf öğretmenliği Doktora: Eğitim Felsefesi (devam ediyor)

Tablo 3.1'de yer alan demografik bilgilerin yanı sıra, öğretmenlerin karar vermeye ilişkin düşüncelerinin anlaşılması amacıyla öğretmenlere bazı sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların karar vermeye ilişkin düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Duru öğretmen; karar vermenin insan hayatında önemli bir yeri olduğunu, hayatın karar verme üzerine kurulu olduğunu, verilen kararların hayatı şekillendirdiğini düşünmektedir. Ayrıca karar vermede, deneyimlerin önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çocukta karar vermenin eğitimle şekillendiğini; bu eğitimin küçük yaşta ailede başladığını ikinci aşamada okulun devreye girdiğini ifade etmektedir. *Beste öğretmen;* karar vermeyi, amaca götürecek doğru seçimler olarak tanımlamaktadır. Beste öğretmen, doğru kararlar vermenin insanı hayatta mutluluğa götürdüğünü, bu sebeple doğru kararlar vermenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Beste öğretmen, kararların bilinçli bir şekilde verilmesi gerektiğini, bunun da eğitimle mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların karar verme becerilerinin gelişiminin küçük yaşlardan itibaren üzerinde durulması gerektiğini, bunun aile ile başladığını, sonrasında okulda devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu becerinin gelişimi için çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ortamların sağlanmasının önemli olduğunu düşünmektedir. *Fatma öğretmen*; karar vermenin insan hayatını şekillendirdiğini, insanın kararlarıyla yaşadığını, hayatın tercihlerden oluştuğunu ve tercihlerin sorumluluğunun taşınması gerektiğini düşünmektedir. Fatma öğretmen, karar vermenin bir problem çözme süreci olduğunu ifade etmektedir. Çocukta karar vermenin gelişiminde eğitimin büyük rolünün olduğunu, bu eğitime küçük yaşlarda başlanması gerektiğini, okulda ve ailede çocuğun karar verme süreçlerine dahil edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. *Esra öğretmen*; kararların hayatta öngörülemeyecek değişiklikler yaratabileceğini, bu yönüyle karar vermenin bir kelebek etkisi olduğunu, dolayısıyla karar vermenin çok önemli bir konu olduğunu düşünmektedir. Esra öğretmen, karar vermenin gelişiminde eğitimin büyük rolü olduğunu, çocuğun okul öncesi yaşantısının da önemli olduğunu ancak okuldaki sürecin hayati olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte; karar vermenin gelişiminde deneyimlerin etkili olduğunu, bu deneyimler ailede sağlanamıyorsa bile okulun bu eksikliği telafi etmesi gerektiğini savunmaktadır. *Derya öğretmen*, karar vermenin insan hayatını şekillendirmede büyük etkisinin olduğunu bu sebeple karar vermenin önemli olduğunu düşünmektedir. Karar vermenin gelişiminde eğitimin önemli olduğunu ifade etmektedir. *Ahmet öğretmen*; karar vermeyi bir düşünce, durum karşısında net bir tutum sergilemek olarak tanımlamaktadır. Karar vermenin düşünsel olarak netleşmek anlamına geldiğini ifade etmekte ve bir karar vermenin kararsızlıktan daha iyi olduğunun altını çizmektedir. Karar vermenin, kendiliğinden gelişen bir durum olmadığını, eğitimle geliştirilmesi gerektiğini; karar

vermede deneyimlerin önemli olduğunu ve ilkokul eğitiminin karar vermenin gelişiminde önemli olduğunu düşünmektedir. *Aslı öğretmen* karar vermeyi; bir tercih yapma ve bu tercihin sorumluluğunu alma süreci olarak tanımlamaktadır. Aslı öğretmen, verilen kararın sonuçlarının öncelikli olarak kişinin kendisini etkilediğini, bu yüzden karar vermenin ciddi bir konu olduğunu ifade etmektedir. Aslı öğretmen karar vermenin eğitimle geliştirilebileceğini düşünmekle birlikte; çocukların karar vermede özgür olduklarının hissettirilmesi gerektiğini ve karar verme sürecinde çocuklara rehberlik edilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. *Hasan öğretmen* karar vermenin hayatı önemli ölçüde etkilediğini ifade etmekte ve karar vermeyi; bir seçeneği tercih, diğerinden vazgeçiş olarak tanımlamaktadır. Hasan öğretmen, karar vermenin gelişiminde deneyimlerin önemli olduğunu ifade etmektedir. Karar vermenin gelişiminde eğitimin sınırlı etkisinin olduğunu, asıl belirleyici olanın doğuştan gelen özellikler (zekâ) olduğunu düşünmektedir. *Mustafa öğretmen*; bütün bir hayatın verilen kararlardan oluştuğunu, bu yüzden karar vermenin önemli bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Mustafa öğretmen, karar vermenin gelişiminde eğitimin önemli olduğunu düşünmekte ve çocuğa karar verme deneyimlerinin yaratılmasının, karar verme süreçlerinde çocuğun yönlendirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu", "Karar Verme Becerisi Ölçeği", "Karar Kurallarını Uygulama Testi", "Seçimler ve Sonuçları Etkinliği" ve "Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin açıklamalar başlıklar halinde verilmiştir.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (Ek 3): Kişisel bilgi formunda öğrencinin; yaş, cinsiyet, ailedeki kardeş sayısı, ailede ve okulda öğrencinin fikirlerine yer verilip verilmediğine ilişkin algısının sorulduğu maddelere yer verilmiştir.

Karar Verme Becerisi Ölçeği (Ek 4): Tek faktörde 15 maddeden oluşan ölçek, öğrencinin karar verme becerisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın madde yazım sürecinde; Mincemoyer and Perkins'in (2003) ortaya koyduğu karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve alt beceriler (Tablo 5) göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89, açıkladığı varyans ise 40,078 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bir sonraki başlıkta verilmiştir.

*Karar Kurallarını Uygulama Testi (Ek 5): T*est, öğrencinin karar kurallarını uygulama becerisini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Örnek olay temelli testte, öğrenciden ölçütleri değerlendirerek bir karara ulaşması beklenmektedir. Üç ürünün farklı özelliklerinin yer aldığı karşılaştırma tablosunu inceleyen öğrenciden; özellikleri kavrayıp, sorularda verilen durumlara göre karar vermesi istenmektedir. Testte ayrıca, öğrencinin karar vermesiyle ilgili nitel verinin de elde edilebileceği açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Testin geliştirilmesinde, Weller, Levin, Rose and Bossard (2012) tarafından 10-11 yaş çocuklarının karar verme becerilerinin incelenmesi amacıyla geliştirilmiş olan psikometrik testten yararlanılmıştır.

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği (Ek 6): Etkinlik, öğrencinin karar verme davranışının incelenmesinde nitel veri elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Etkinliğin geliştirilmesinde "Road to Success (www.roadtosuccess.org)" girişiminin karar verme programındaki öğrenci etkinliklerinden yararlanılmıştır. Etkinlik; karar durumunun ve olası seçeneklerin farkında olma-tanımlama, alternatifler yaratabilme, seçimlerin olası sonuçlarını öngörebilme becerileri ile ilgili veri toplanması ve incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 7): Yarı-yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerle yapılan görüşmeler için geliştirilmiştir. Form ile karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan etmenlerin ve sürece ilişkin problemlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşüne sunulup gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulamada denenmiştir. Pilot uygulama sonrası yapılan düzenlemelerle son halini almıştır.

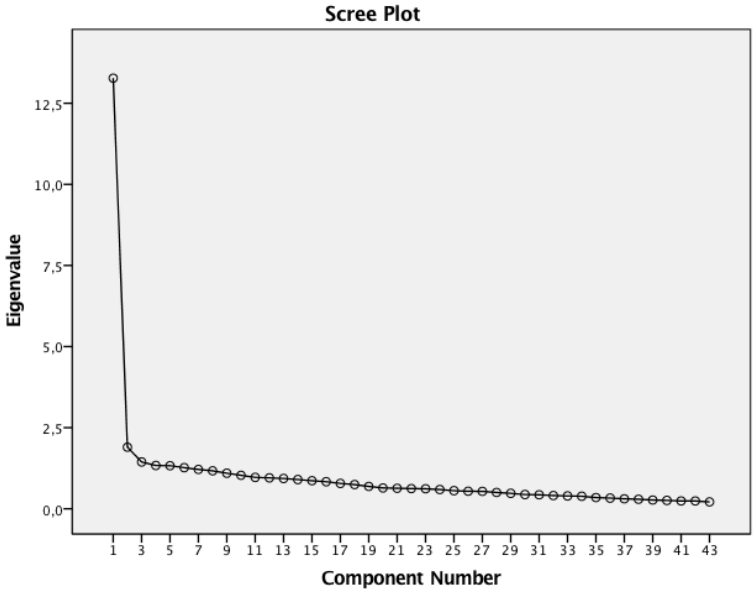
3.3.1. Karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi

Burada karar verme becerileri ölçeğine ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulgularına yer verilmiştir. Ölçek geliştirme aşamalarında açımlayıcı faktör analizi için 306, doğrulayıcı faktör analizi için ise 183 öğrenciden veri toplanmıştır. Guadagnoli and Velicer (1988), açımlayıcı faktör analizi için 300 üzerindeki örneklemlerin uygun olduğunu belirtmektedir. Anderson and Gerbing (1984) ise faktör başına üç veya daha fazla maddenin yer aldığı yapılarda doğrulayıcı faktör analizi için 100 üzerindeki örneklemlerin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla maximum olabilirlik, döndürme yöntemi olarak ise varimax kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra

doğrulayıcı faktör analizi yapılacak olan çalışmalarda; çok değişkenli Gauss dağılımı, küçük örneklemlerden kaynaklanan sorunlarla baş etme, normal olmayan örneklemlerden en az etkilenme, faktör sayısını belirlemede çok daha sıkı ve uygun testleri kullanma bağlamlarında maximum olabilirlik faktör analizinin kullanılması önerilmektedir (Kroonenberg and Lewis, 1982 Akt. Akbulut, 2010; Tanaka, 1987).

Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına karar verilirken yamaç grafiğinden ve faktörlerin öz değerlerinden yararlanılmıştır. Şekil 3.2'de verilen yamaç grafiğinde tek faktörlü bir yapı önerilmektedir. Bununla birlikte birinci bileşenin öz değeri 13,275 iken ikinci bileşenin öz değeri 1,89'dur. Buradan çıkarılacak yorum faktörlere ilişkin öz değerlerin de tek faktörlü yapıyı işaret ettiğidir.



Şekil 3.2. *Yamaç grafiği*

Sonuç olarak yamaç grafiği ve öz değerler göz önünde bulundurularak yapının tek faktörlü olmasına karar verilmiştir.

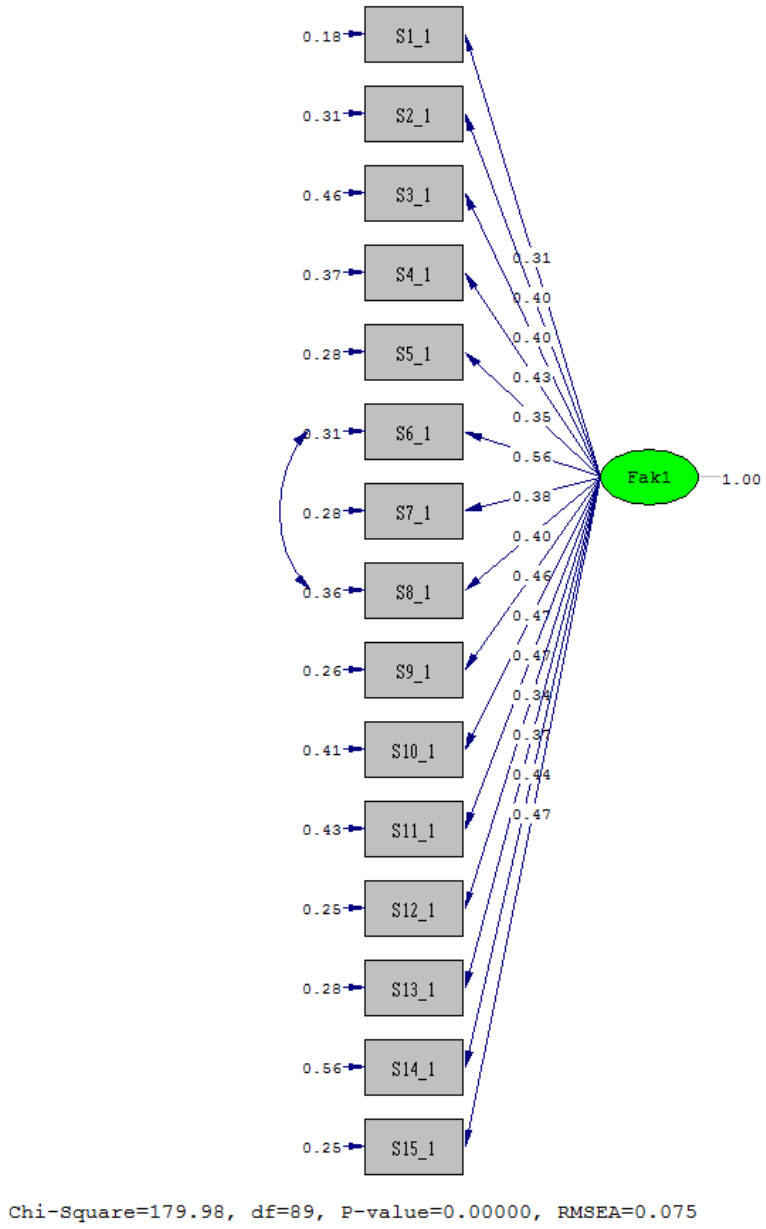
Tabachnick and Fidell (2001) genel kural olarak .32 ve üzeri faktör yüküne sahip maddelerin analizde kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bu görüşe paralel olarak Neale and Liebert (1980), Cathel and Baggaley (1960) ise .30 ile .40 arası bir alt kesme noktasının kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Akt. Tavşancıl, 2002). Basit bir faktör yapısına ulaşmak için kesme noktası olarak faktöre yüklenen maddenin faktör yükünün en az .40 olması istenmiştir. Sonraki analiz sürecinde bu değer, ölçme aracının kapsam geçerliği de göz önünde bulundurularak .50'ye yükseltilmiştir. Faktör yük kabul düzeylerini karşılamayan 28 madde analizden çıkarılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu .92 KMO değeri ile tespit edilmiştir. Alanyazında .90 ve üzeri KMO

değerinin mükemmel olduğu yorumu yapılmakla birlikte madde başına 5 ile 10 kat arasında bir katılımcının kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001 akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Leech, Barrett and Morgan, 2005). Barlet küresellik testi sonuçları ($X^2_{(306)}$= 1799.057 df:171 p<.01) veri setinin çok değişkenli normalliği sağladığını göstermektedir. Bu doğrultuda yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Faktör ve maddelere ilişkin betimsel istatistik değerleri*

Faktör ve Maddeler ***Faktör (α=,891)***	**Açıklanan Varyans (%)**	**x̄**	**SD**	**Madde Toplam r**	**Faktör Yükleri**
2. Karar vereceğim konuyu detaylı bir biçimde düşünürüm.		3,59	,63	,47	,534
7. Karar vereceğim konuyu anlamak için konunun içeriğini incelerim.		3,49	,72	,51	,575
9. Nasıl bir konuda karar vereceğimi kendime sorarım.		3,35	,80	,49	,562
10. Karar vereceğim konuyu anlamak için farklı yollar denerim.		3,37	,76	,52	,587
12. Karar vermem gereken konuda hangi seçeneklerimin olduğunu araştırırım.		3,56	,69	,53	,597
17. Karar vereceğim konuda seçeneklerimle ilgili bilgi toplarım.		3,49	,73	,65	,714
18. Karar vereceğim konuda başka seçeneklerin olup olmadığını araştırırım.		3,43	,72	,55	,617
20. Karar vereceğim konuda seçeneklerle ilgili topladığım bilgilerin doğru olup olmadığını araştırırım.	40.078	3,49	,72	,60	,674
22. Karar vereceğim konudaki seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerim.		3,48	,74	,68	,739
27. Karar vereceğim konuyla ilgili seçenekleri incelemek için bazı kurallar oluştururum		3,10	,91	,63	,697
28. Karar vereceğim konuyla ilgili seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.		3,46	,76	,53	,599
32. Verdiğim kararı nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm.		3,57	,66	,60	,668
37. Vermiş olduğum kararın nasıl sonuçlandığı konusunda düşünürüm.		3,55	,67	,59	,659
40. "Bu kararı verdiğime değdi mi? sorusunu kendime sorarım.		3,34	,86	,52	,589
42. Başka bir karar vereceğim zaman, bir öncekinin nasıl sonuçlandığını düşünürüm.		3,54	,70	,57	,645
Toplam (α=,891)	40,078				

Tablo 3.2 incelendiğinde faktörde yer alan 15 maddenin faktör yükleri .53 ile .74 arasında değişmekte olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .891'dır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise 40.078 olarak hesaplanmıştır. Önerilen ölçek yapısının doğrulanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 3.3 ve Tablo 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. *Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı*

Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre önerilen yapı Şekil 3.3'te sunulmuştur. Uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla verilmiş olan modifikasyonlardan; Ki-Kare'de en yüksek düşüşü yapan 16,4 puan ile 8. ve 6. madde arasındaki modifikasyon önerisidir. Modifikasyon önerisinin verildiği 6. madde karar verilecek konuyla ilgili bilgi toplama iken, 8. madde bu toplanan bilginin güvenirliğini sorgulama üzerinedir. İki madde arasındaki modifikasyon önerisinin bu sebeple verildiği düşünülmektedir. Modifikasyon önerisinin 1 serbestlik derecesinde Ki-Kare'ye anlamlı katkı sağlıyor oluşu ve kuramsal dayanak göz önünde bulundurularak, bu modifikasyonun yapılmasına karar verilmiştir.

Analize ilişkin uyum değerleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Ölçek uyum indeksleri, kabul noktaları ve model değerleri*

Uyum İndeksi	Kabul için Kesme Noktaları	Model Değerleri	Kaynaklar
P	$0.05 \leq p \leq 1.00$	.000	-
χ^2/df	χ^2 /df ≤ 3.0 mükemmel uyum	2.02	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
RMSEA	RMSEA≤.08 iyi uyum	.075	(Jöreskog ve Sörbom, 1993 Akt. Çokluk vd., 2010)
RMR	RMR<.05 mükemmel uyum	.030	(Brown, 2006 Akt. Çokluk vd., 2010)
SRMR	SRMR≤.08 iyi uyum	.059	(Brown, 2006 Akt. Çokluk vd., 2010)
NFI	.90 < NFI iyi uyum	.93	(Tabachnick ve Fidell, 2001)
NNFI	.95 ≤ NNFI mükemmel uyum	.96	(Sümer, 2000)
CFI	.95 ≤ CFI mükemmel uyum	.97	(Sümer, 2000)
GFI	.85 < GFI iyi uyum	.88	(Jöreskog ve Sörbom, 1996 Akt. Yılmaz ve Çelik, 2009)
AGFI	.85 < GFI iyi uyum	.85	(Jöreskog ve Sörbom, 1996 Akt. Yılmaz ve Çelik, 2009)

Chi- Square: 179.98; df:89

Tablo 3.3'te ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerine yer verilmiştir. Tabloda sunulan DFA ile sınanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde Ki kare değerinin ($\chi^2_{(183)}$= 179.98; df:89 p<.01) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerin anlamsız çıkması beklenir, ancak Ki kare anlamlılık değeri örneklem büyüklüğünden etkilenebildiğinden χ^2/df oranına bakılması daha sağlıklı olacaktır (Cheung and Rensvold, 2002; Jöreskog ve Sörbom, 1993 Akt. Çokluk vd., 2010). Tablo 3.3'te χ^2/df oranının 2.02 olduğu görülmektedir. Bu değer kabul sınırları içerisindedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA .075, RMR .030, SRMR .059, NFI .93, NNFI .96, CFI .97, GFI .88, AGFI .85 değerlerinin kabul sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurularak, önerilmiş olan modelin doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2. Karar verme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasında kapsam geçerliği kontrolü, Alt-Üst %27'lik Gruplar Madde Toplam Korelasyonu, Test Tekrar Test Korelasyonu ve Cronbach Alpha İç Tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Bu yöntemlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1. Kapsam geçerliği

Ölçek için madde havuzunun oluşturulması aşamasında; Mincemoyer ve Perkins'in (2003) karar verme ölçeği (15-24 yaş) geliştirmek için yaptıkları alanyazın taramasında ulaştıkları boyut ve alt becerilerden yararlanılmıştır. Sözü edilen boyut ve alt beceriler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve alt beceriler*

Boyut	Alt Beceriler
1. Problemin Tanımlanması	**a**. Problemin eksiksiz betimlenmesi **b.** Olay ya da duruma verilen tepki **c.** Analitik düşünme ve durumun yorumlanması **d.** Mevcut durumu aydınlatıcı soru sorma becerisi **e.** Problemi tanımlamaya yardımcı olacak yaratıcı problem çözme
2. Alternatifler Yaratılması	**a**. Olası seçenekleri sorgulama becerisi **b.** Seçeneklerle ilgili bilgi toplama **c.** Farklı seçenekleri sorgulama/ alternatif kaynakları tanımlama **d.** Seçenekler hakkındaki bilginin güvenirliğini araştırma
3. Olası Risk ve Sonuçların Belirlenmesi	**a**. Kararın avantaj ve dezavantajlarını tanımlama **b.** Avantaj ve dezavantajları dikkate alma **c.** Olası çözümleri tartışabilecek kriterleri geliştirme **d.** Sonuçlarla ilgili öngörüde bulunma
4. Alternatifin Seçilmesi	**a**. Alternatifler arasından bir seçim yapma **b.** Kararın uygulanmasına yönelik planlama **c.** Seçilen alternatifin sorumluluğunu alma
5. Değerlendirme	**a**. Çıktıları gözlemleme ve yorumlama **b.** Uygulanan karara değip değmediğine ya da kararın yararlarını değerlendirmeye ilişkin kriterler belirleme **c.** Karara değip değmediğini yargılama **d.** Gelecekteki kararlar için bilgi kullanma ihtiyacının farkına varma

Tablo 3.5'te ise ölçekte yer alan maddeler, ait oldukları boyut ve alt beceriler ile birlikte verilmiştir.

Tablo 3.5. *Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları boyut ve alt beceriler*

Boyut -Alt Beceri	Ölçek Madde ve Numaraları
1.a.	**2.** Karar vereceğim konuyu detaylı bir biçimde düşünürüm
1.c.	**7.** Karar vereceğim konuyu anlamak için konunun içeriğini incelerim
1.d.	**9.** Nasıl bir konuda karar vereceğimi kendime sorarım
1.e.	**10.** Karar vereceğim konuyu anlamak için farklı yollar denerim
2.a.	**12.** Karar vermem gereken konuda hangi seçeneklerimin olduğunu araştırırım
2.b.	**17.** Karar vereceğim konuda seçeneklerimle ilgili bilgi toplarım
2.c.	**18.** Karar vereceğim konuda başka seçeneklerin olup olmadığını araştırırım
2.d.	**20.** Karar vereceğim konuda seçeneklerle ilgili topladığım bilgilerin doğru olup olmadığını araştırırım
3.a.	**22.** Karar vereceğim konudaki seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerim
3.c.	**27.** Karar vereceğim konuyla ilgili seçenekleri incelemek için bazı kurallar oluştururum
3.d.	**28.** Karar vereceğim konuyla ilgili seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım
4.b.	**32.** Verdiğim kararı nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm

Tablo 3.5. (Devamı) *Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları boyut ve alt beceriler*

5.a.	**37**. Vermiş olduğum kararın nasıl sonuçlandığı konusunda düşünürüm
5.c.	**40.** "Bu kararı verdiğime değdi mi? sorusunu kendime sorarım
5.d.	**42.** Başka bir karar vereceğim zaman, bir öncekinin nasıl sonuçlandığını düşünürüm

Tablo 3.5 incelendiğinde 1.b, 3.b, 4.a., 4.c. ve 5.b. boyutları dışındaki tüm boyutların ölçekte temsil edildiği söylenebilir. Madde havuzu oluşturulurken tüm boyutları temsil edecek birden fazla madde yazılmış olmasına rağmen; 1.b, 3.b, 4.a., 4.c. ve 5.b. boyutlarını temsil eden hiçbir madde, sınır olarak kabul edilen, yük düzeyini karşılayamamış ve bu yüzden ölçekte yer alamamıştır. Bu durumun ortaya çıkışında; ölçeğin geliştirildiği yaş grubunun gelişim özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak; boyut ve alt beceri temsil düzeyi verilen ölçeğin, kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. Alt-üst %27'lik gruplar madde toplam korelasyonu

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve üst %27- alt %27'lik dilim puanları arasında ilişkisiz t testi yapılmış, Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Karar verme becerileri ölçeği madde toplam korelasyonları ve üst %27, alt %27 puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları*

Madde No	Madde- Toplam Korelasyonu	t (üst%27-alt %27)
2	.55	.734**
7	.55	1.00**
9	.48	1.11**
10	.54	1.17**
12	.51	.897**
17	.67	1.35**
18	.53	1.04**
20	.55	1.06**
22	.64	1.12**
27	.56	1.16**
28	.55	1.29**
32	.52	.784**
37	.52	.877**
40	.55	1.20**
42	.62	1.12**

** p<.001

Tablo 3.6 incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin .48 ile .67 arasında değiştiği ve t değerinin anlamlı olduğu (p<.001) görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak; ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçtüğü varsayılan özellik

bakımından öğrencileri ayırt edebildiği ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduğu söylenebilir.

3.3.2.3. Test tekrar test korelasyonu ve cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde iki yöntem kullanılmıştır. Bunların ilki; ölçek puanlarının zamana karşı kararlılığının sınanması için hesaplanan test tekrar test korelasyonu, ikincisi ise iç tutarlılığı incelemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısıdır. Test tekrar test güvenirliği için ölçek; 55 dördüncü sınıf öğrencisine, 20 gün arayla uygulanmış ve ölçümler arasında Pearson Korelasyonu bakılmıştır. Analiz sonucunda Pearson Korelasyonu .79 olarak hesaplanmıştır. ($p<.001$). Pearson Korelasyon katsayısı 0.70-0.100 arasında yüksek korelasyon olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgudan yola çıkarak ölçeğin zamana karşı kararlılığının yüksek olduğunu sonucuna ulaşılabilir. Ölçeğin iç tutarlılığının incelenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .89'dur. Bu bulgu, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen ham verilerin anlamlandırılması, örüntülerin ortaya çıkarılması ve analiz edilmesi amacıyla içerik analizi kullanılmış ve temalar altında başlıklandırılmıştır. Boyatzis (1998 s.5) içerik analizini; ham verideki örüntüleri (temayı) tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamakta ve içerik analizini nitel bilginin kodlanması süreci olarak ifade etmektedir. Sözü edilen verilerin organize edilmesinde MAXQDA ve NVIVO programları kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uzman görüşleri ve pilot uygulamalar sonunda geliştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcı öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formu verilmiş, süreç hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, sonrasında yazıya dökülmüştür. Aktarılabilirliğin sağlanması için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Teyit edilebilirlik kapsamında ham veriler ve analizler uzman denetimine tabi tutulmuştur. Öğrencilerden örnek olay temelli etkinlikle elde edilen nitel veriler için de aynı işlemler tekrar edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundaki nicel ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde; literatür incelenerek, tanımlanan becerinin göstergesi olan davranış maddeleri

oluşturulmuş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek yapısı ortaya konmuştur. Sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen veriler ile ilişkisel karşılaştırmaların yapılması amacıyla varyans analizi yapılmış, bununla birlikte betimsel istatistik verilerine yer verilmiştir. Veri setlerinin varyans analizine uygunluğunu denetlemek için, KVB ölçeği ve KKU testinin toplam puanları normallik testlerine tabi tutulmuştur. Huck (2012), veri setlerinin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Büyüköztürk (2010), normalliğin belirlenmesinde normallik testinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu duruma göre KVB Ölçeği'nin (kurtosis=-.519, skewness=-.479 Kolmogorov-Smirnov= p>.05) ve KKU Testi'nin (kurtosis=-.075, skewness=--.789 Kolmogorov-Smirnov= p>.05) normallik şartlarını sağladığı tespit edilmiştir.

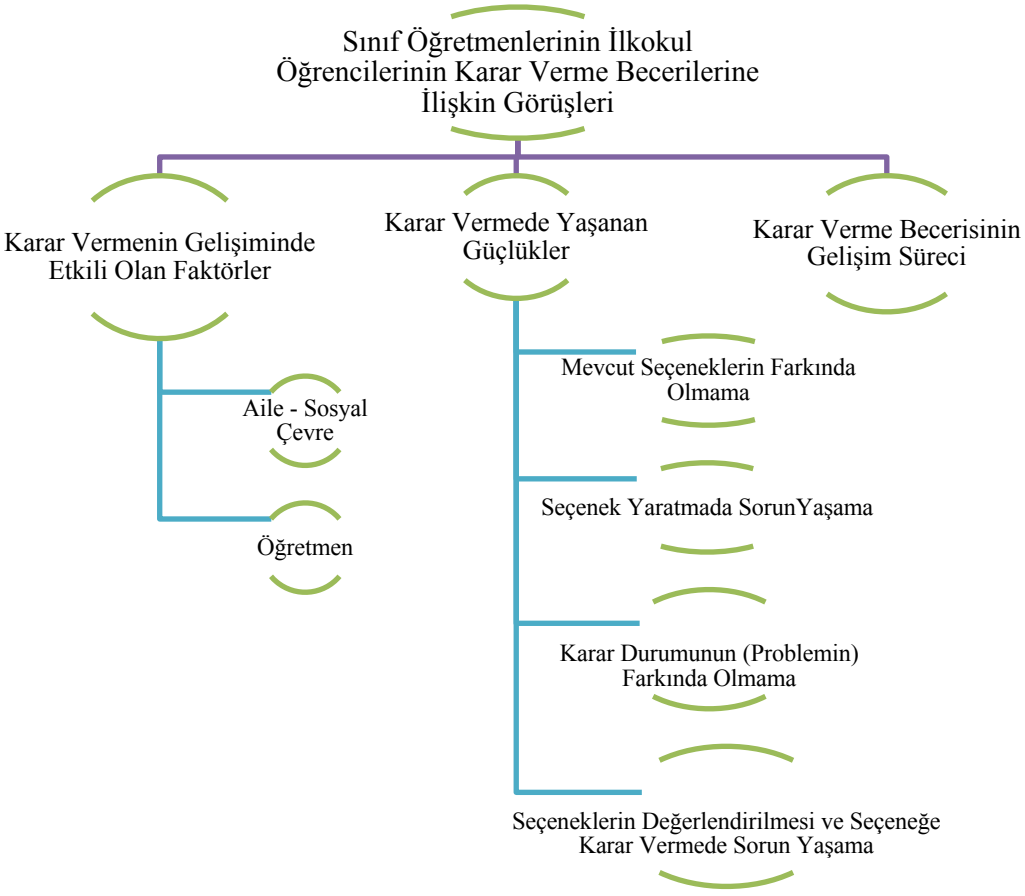
Son olarak elde edilen nitel ve nicel bulgular birleştirilerek bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar, araştırma soruları temel alınarak başlıklandırılmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler, ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin; karar vermenin gelişiminde etkili olan faktörler, karar vermede yaşanan güçlükler ve karar verme becerisinin gelişim süreçlerine değinmişlerdir. Bu boyutlar Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1. *Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri*

Öğretmenlerin ifadelerine göre karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan faktörler; Aile-Sosyal Çevre ve Öğretmen boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların öğrenciye sağladığı; "Çocuğa karar verme deneyimleri yaratılması/ Çocuğun karar verme süreçlerine dahil edilmesi", "Çocuğun demokratik bir ortamda yetiştirilmesi/ Kendini

ifade etmesine izin verilmesi" gibi yaşantıların karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Aile, öğretmen ve sosyal çevrenin çocuğun karar verme becerisinin gelişiminde ortak rolünün olduğunun altı çizilmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> Otoriter bir öğretmen olduğunda her şeye öğretmenin karar verdiği bir sınıfta öğrenciler tamamen bağımlı, kendi kararlarını kendileri alamayan yine ailesinde de aynı şekilde bir iş yapılacaksa beraber bir düşünceyi paylaşmadan sadece babanın ya da annenin kararlarının geçtiği bir evde çocuğun çok da etkili kararlar vereceğini sanmıyorum. Sosyal çevrede de aynı, arkadaş yapısı da aynı. Çocuğa konuşma fırsatı vermeyen bir çevre varsa çocuk doğal olarak düşünemediği gibi karar da veremeyecek diye düşünüyorum. Hepsi de böyle sac ayağı gibi. (Ahmet Öğretmen)
>
> Aile ortamının demokratik bir ortam olması çocuğun karar vermenin ne olduğunu anlamasına yardımcı oluyor. Ama aile demokratik değil de; tek bir otoritenin söz sahibi olduğu bir yerde çocuk karar vermiyor. Bir şekilde birileri onun adına karar verdiği için ya tatminsiz oluyor ya da hazır bir şeye alışıyor. Daha sonra kendisi tek başına kaldığı zaman ne yapacağını şaşırıyor. Dolayısıyla bu çevre önemli, çocuğun bulunduğu çevre ya da kişinin bulunduğu çevre. Sonra öğretmen aynı şekilde aileden sonra. Sınıf içerisinde ne kadar demokratik ya da söz veren bir durumda mesela bugün örneğin konuştuk insan doğası iyi midir, kötü müdür şeklinde bir tartışma. İnsanın ne kadar özgür olmalıdır, ne kadar özgür olmamalıdır konusunda. Birçoğu çekingen, gözlemliyoruz. Bir şey söylemeye çekiniyor çünkü düşünmüyor. Düşünmenin de bu işte payı büyük çünkü bu bir kere düşünme becerisine de bağlı. Düşünme becerisi yok, tabi bunun başka gözlemlediğim etkenleri var. Hep hazır olduğu için her şey; bilgi hazır düşünmeye gerek duyacak bir durum söz konusu değil. Birileri onun adına karar veriyor. Eleştiri yok. Ne öz eleştiri ne de bir başkasına ya da olaya dönük eleştiri yok. Tüm bunlar etkiliyor, varlığı olumlu yönde, yokluğu olumsuz yönde etkiliyor. (Mustafa Öğretmen)
>
> ...öğrenci bir karar vermiştir bir amacı vardır ve bu yönde ilerliyordur. Ama öğretmen buna saygı duymayıp engellemeye çalışıyorsa öğretmenin de olumsuz etkisi olabilir. Çok olumlu etkileri de olabilir. Şöyle ki bu beceriyi geliştirmeye yönelik çeşitli seçenekler sunarak öğrenciye karar vermesine yardımcı olabilir ki küçük yaşlarda aslında hani ailenin ve öğretmenin yapması gereken budur. (Beste Öğretmen)
>
> Anne baba tutumları çok önemli. Anne babanın ne kadar müdahaleci olduğuyla çok büyük bir ilgisi var. Eğer anne baba daha despot davranışları varsa, ben bilirimci zihniyetteyse çok fazla karar verme sürecine dahil olamıyor çocuk ve bu yönü törpüleniyor. Çocuk daha edilgen büyüyor. Kendi yerine hep başkaları karar veriyor. Ama fikri soruluyorsa bir konu hakkında yapılmadan önce nasıl yapalım diye soruluyorsa ya da yapılırken bu nasıl oluyor güzel oluyor mu değiştirelim mi diye soruluyorsa çocuk en azından bir şeylerin kararının verilebileceğini düşünüp daha demokratik bir süreç gösteriyor. (Esra Öğretmen)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde; okul, aile ve sosyal çevresinde çocuğun kendi kararlarını verebilmesi ve karar verme süreçlerine katılmasının, çocuğun karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak karar vermenin gelişiminde etkili olan faktörlerin bir arada düşünülmesi gerektiğine değinilmektedir. Düşünme becerilerinin gelişebilmesi için, bireylere düşünme fırsatlarının yaratılması gereklidir. Deneyimlerin öğrenme üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülecek olursa; düşünme becerilerinden biri olan karar varma becerisinin gelişiminde çocuğun deneyimlerinin, becerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olacağı söylenebilir. Bu düşünme deneyimlerinin sağlanmasında ise demokratik, düşünme dostu ortamların kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte karar verme becerilerinin gelişiminde öncelikle ailenin etkili olduğu, öğretmenin bunun tamamlayıcısı olduğu görüşü dile getirilmiş, aileye müdahale imkanının fazla olmadığı ifade edilmiştir. Bu durumla ilgili öğretmenin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> Önce aile, yine aileden geliyor. Yani bizim burada verdiğimiz, hep ailenin çocuğa verdiğinin üstüne koyma şeklinde oluyor. İlkokulda öğretilenler eğer ailede desteklenmiyorsa biraz havada kalıyor. Atıyorum işte ailede demokrasi işliyoruz, karar alma sürecini işliyoruz. Ailenizde kararlara katılıyor musunuz, fikriniz alınıyor mu, atıyorum bu okula yazılırken fikriniz alındı mı? Hafta sonu bir planınız var sizin fikriniz alınıyor mu? Çoğu öğrenci alınmıyor diyorsa zaten ailede demokrasiyi yerleştirmemiz söz konusu değil. Okul içi demokrasiyi belki yerleştiriyoruz ama demokrasi kavramını karar verme sürecini bir bütün olarak ele aldığımızda aileye çok müdahale edemiyorsun ancak aile eğitimleriyle. Tabi o da sınırlı sayıda. O yüzden karar verme becerilerinin gelişiminde çoğunlukla aile daha sonra da öğretmenler. (Fatma Öğretmen)

Fatma öğretmenin görüşlerine göre; okul ortamının öğretmenler tarafından nispeten iyileştirilebildiğini ancak aile ortamında öğretmenin etkili olamadığını, aile ortamındaki sorunlar çözülemediği için de süreçten istenen verimin alınamadığı ifade edilmektedir. Aile- sosyal çevre ve öğretmenin; çocuğun karar verme becerisinin gelişiminde ortak bir etkiye sahip olduğu düşünülecek olursa, mevcut sorunların çözümüne bütüncül bir bakış açısının gerekli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, karar vermede yaşanan güçlükler boyutunda öğrencilerin ellerindeki seçeneklerin farkında olmadıklarını ve seçenek yaratma konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler; öğrencilere ilgili seçeneklerin verilerek, karar durumuyla ilgili bir çerçeve sunulması gerektiğinin altını çizmektedirler. Sözü edilen durumlarla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> Siz bazı seçenekler sunmalısınız. Öğrencilerin küçük yaşlarda özellikle, yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir sınırlandırma olması gerekiyor zaten onlar da küçük yaşlarda bunun çok farkında olmadığını gözlemliyorum. Ama yaş ilerledikçe dördüncü sınıfa geldikçe, ben beşinci sınıf da okuttum aslında seçeneklerin daha fazla farkında oluyorlar ve daha fazla sorgulamaya başlıyorlar. (Beste Öğretmen)

> Farklı durumları kafalarında analiz edemiyorlar. Ya da sadece verilen durumlar karşısında bir seçim yapıyorlar. Örneğin Odunpazarı'na gittiniz neler yaparsınız, dediğiniz zaman duruyor. Yemek yer misiniz dediğim zaman, evet yeriz. Fotoğraf çektirir misiniz? Ha evet çektiririz. Yani mutlaka önüne seçenekleri sunmak gerekiyor. Kendiliğinden şunları yaparım ama şunları yapmam diye söyleyemiyor. Ama seçenekli olduğu zaman biraz daha iyi gidiyor. (Mustafa Öğretmen)

Bununla birlikte gündelik hayata-uygulamaya yönelik durumlarda, sözü edilen durumların daha fazla gözlendiği ifade edilmektedir.

> Basit bir mendil kapmaca. Ama tek bir şey var. Ben gideceğim mendili alıp kaçacağım. Belki mendili almayıp kaçmayıp, onu yakalamayı düşünebilirsin. Bunu düşünmüyor. 2., 3. seçenekleri düşünüp onların arasından en iyisini seçme becerisini oyun kısmında daha az görüyoruz. Derslerde hadi biraz daha sürekli matematik Türkçe bak bu böyledir gördüğümüz için bir nebze biraz daha iyi ama; sosyal hayatına geldiğimiz zaman durumu farklı bir şeye uygulamaya dönük bir eylem istediğimiz zaman orada daha fazla takılma oluyor. (Mustafa Öğretmen)

Yukarıdaki alıntılarda öğretmenler, öğrencilerin karar durumlarıyla ilgili mevcut seçeneklerin farkında olmadıklarını ve seçenekler yaratma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin yaşları ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun olası olduğu söylenebilir. Öğrencilerle yapılacak etkinliklerde, karar durumuyla ilgili bir çerçeve çizilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir. Ancak bununla birlikte öğrencilerin mevcut seçenekler dışında, başka seçenekler de yaratabilme konusunda teşvik edilmelerinin ve etkinliklerde buna yer verilmesinin, çocuğun karar verme becerisinin gelişimine olumlu etkilerinin olacağı söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin; karar durumunu anlama, seçeneklerin incelenmesi-seçeneğe karar verme basamaklarında da güçlük yaşadıklarını söylemektedirler. Bununla birlikte; öğrencilerin karar durumuyla ilgisi olmayan ölçütleri göz önünde bulundurdukları, verdikleri kararlar hakkında fikir sahibi olmadıkları da ifade edilmektedir. Sözü edilen durumlarla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> Neden hani bu karar var? Yok sadece verdim, bir karar verdim noktası belirgin oluyor. (Mustafa Öğretmen)

> Sınıf başkanı, kitaplık kolu neyse bir şey seçerken o işi yapabilecek kişiler yerine, işte sevdiğim arkadaşımı seçeyim ya da bunu yazmazsam o bana darılır ya da şu arkadaşım şunu seviyor ben de onu yapayım gibi arkadaş çevresinden etkilenmeler oluyor. (Aslı Öğretmen)
>
> Küçük yaşlarda genellikle arkadaşı olduğu için, arkadaşı seçtiği için, gibi kararlar veriyorlar. (Beste Öğretmen)
>
> Arkadaşlarının beğenisine yakın olma eğilimi gösteriyorlar. Onlara bağımlı kalıyorlar karar verirken. (Esra Öğretmen)

Öğretmenler, öğrencilerin kendi yerlerine karar verilmesine eğilimlerinin olduklarını, karar vermekten kaçındıklarını ve kararsızlık yaşadıklarını da ifade etmektedirler. Bu durumlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> Öğrenciler genelde direkt kendi yerine başkası karar versin istiyor. Hani biraz daha kolaya kaçıyorlar herhalde. Kendinin yerine diğer çocuk karar verince bu onu mutlu ediyor. (Ahmet Öğretmen)
>
> 4. sınıfta öğrencilerimi okuturken bana bir derste en fazla hangi rengi sevdiğimi sormuşlardı. Ben de bütün renkleri sevdiğimi ama siyahın ve morun bende ayrı bir yerinin olduğunu söylemiştim ve özellikle kız çocuklarının ondan sonraki görsel sanatlar dersinde siyahı ve moru hunharca kullandığını gördüm. Çünkü ben şu renkleri kullanın demiyorum, konuyu sadece belirtiyorum ama benim sevdiğim renkler kullanılıyor. Ya da yine 4. sınıf için söylüyorum. Belli bir alanda şiir yazılacak bu şiirlerden birini örnek olarak okutturduğum zaman ben diyorum ki çok güzel yazmışsın bu açıdan bakman mükemmel, serbest yazmış çocuk mesela, hece ölçüsüne uymamış. Sonra diğer bütün şiirlerin de serbest yazıldığını görüyoruz. İktidara (otorite kastediliyor) daha yakın kararlar verme eğilimi gösteriyor çocuk. (Esra Öğretmen)
>
> Öncelikle kendim karar vermeyeyim ya öğretmen karar versin ya arkadaşlarım karar versin veya da kendi verdiği kararda gerçekten kararlı olamıyor. Veriyor ama hemen cevabı değiştirebilecek, hemen kararını değiştirecek bir tavır sergiliyor. (Duru Öğretmen)

Yukarıda ifade edilen, çocukların karar vermede yaşadıkları güçlükler; çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmakla birlikte, çocuktaki karar verme deneyimi eksikliğinin, sözü edilen güçlüklerin ortaya çıkışında etkili olduğu düşünülebilir. Bu görüşe paralel olarak; öğretmenler karar vermede yaşanan güçlüklerin ortaya çıkışında öğrencilere karar verme deneyimlerinin yaratılmaması, öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil edilmemesi, öğrencilere demokratik bir ortam sunulmamasının etkili olduğunu ifade etmektedirler. Sözü edilen durumlarla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Öğrencimin gerçekten yeteneği var. Görsel sanatlar dersini seçmeli olarak seçmek istiyor. Aslında kararını vermiş, bu alanda bir şeyler çalışmak istiyor. Bu yaşta gerçekten kararını verebilen öğrenciler var ama bunu daha çok engelleyen aile oluyor. Form geliyor bakıyorum

> o ders seçilmemiş. Neden diye soruyorum, annem onu seçmemem gerektiğini zaten programda olduğunu söyledi, zaten göreceğini söyledi. Bu bir güçlük, verdiği kararı gerçekleştiremiyor neden çünkü ailesi karar veriyor. İnanılmaz öğrenciler var, doğru yerinde karar veren öğrenciler. Diyor ki ben bu dersi görmek istiyorum, 3 saatlik dersler var 4 saatlik dersler gidiyor saatine kadar karar veren öğrenciler var. Diyor ki 2 saat bundan alırsam, 3 saat de şunu alırım, gerçekten var ... ama çocuk ailesine gittiği zaman aile hayır diyor. Sen o dersi almayacaksın. Ailenin çok etkili olduğunu düşünüyorum tabi sadece bu okul yaşantısı için değil, çocuk arkadaşını seçiyor, arkadaşıyla bir şey yapmaya karar veriyorlar. Belki birlikte ders çalışmak istiyorlar ama ailesi buna izin vermiyor... Öğrenci bilgisayar kursuna gitmek istemiyor, anne baba onun adına karar veriyor. Bu bir güçlük öğrenci aslında kararının arkasında da duramıyor. Gelecek yaşantısında da şöyle oluyor; ben karar versem ne olacak, vermesem ne olacak. Başkaları benim adıma karar veriyor diyor. Başkasının doğrularına göre yaşamak zorunda kalıyor. Özgüven eksikliği olan, başkalarının kararlarına muhtaç bireyler haline geliyorlar. (Beste Öğretmen)
>
> Çocuklara hep aynı şeyler verilmiş, hiç acaba işte bundan sonra nasıl yapalım diye fikri sorulmamış. Hep sabit, stabil bir şekilde yaşamış çocuklar. Bundan dolayı da çocuklar zihinlerini çalıştırıp ben burada karar verebilirim nasıl bunun sonunu değiştirebilirim, nasıl farklı bir yol izleyebilirim gibi bir düşünce sistemi içerisine girmeye tenezzül etmiyorlar. (Esra Öğretmen)
>
> Aileler her şeyi çocuklar adına alıyor. Çoğu aile için konuşuyorum belki genellemek yanlış. Ama genel gözlemlerimiz bizim ailelerin çocuklara çok fazla sorumluluk vermemesi, çok fazla söz hakkı tanımaması. (Fatma Öğretmen)
>
> Tabi aile de çocuklarını muhakkak önemsiyorlardır, yanlış bir şey olmasın istiyorlardır ama örneğin arkadaş seçimine kadar karar veren veliler oluyor. Öğretmenin kararına bile müdahale etmeye çalışan veli olabiliyor. Şimdi siz bunları gördüğünüzde sizin vermiş olduğunuz bir kararı sorgulayabilir tabi ama bu karara saygı duymayan bir veli düşünün çocuğunun verdiği karara da saygı duymuyor. (Beste Öğretmen)

Yukarıda yer alan görüşlerde, öğretmenlerin ailelerde koruyucu ve otoriter tutumlar gözlemledikleri ifade edilmektedir. Otoriter ve koruyucu aile tutumlarının; çocuğa demokratik ortam sağlayamama, çocuğun karar deneyimlerinden ve sorumluluk almaktan mahrum kalması, çocuğun görüş – kararlarına saygı duyulmaması gibi durumlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Sözü edilen durumların çocuğun karar verme becerisinin gelişimi üzerinde olumsuz etkisinin olacağını söylemek mümkündür.

Karar verme becerilerinin gelişimi konusunda öğretmenler; öğrencilerin birinci ve ikinci sınıflarda çok daha fazla dışa bağımlı hareket ettiklerini, dördüncü sınıfa geldiklerinde kendi kararlarını vermeye ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya

başladıklarını ifade etmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> İşte dördüncü sınıfa kadar çocukların bu becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalışıyoruz. Bunu tabi her öğrenci alamıyor ama tabi alan öğrenciler var. Birinci sınıfta daha bağımlı gelen öğrenciler daha kararlarının arkasında olmaya ya da karar veremeyen karara katılamayan, dördüncü sınıfa ulaştığında karar verme becerilerinin geliştiğini -tabi tam anlamıyla değil söyleyebiliriz. O da bir süreç ve devam edeceğini söyleyebiliriz. (Fatma Öğretmen)
>
> Dörtte tabi yani büyüdükçe daha net kararlarını verebiliyorlar. Kendilerinin neden hoşlandıklarını nasıl öğrendiklerini neleri yapmaktan zevk duyduklarını ya da herhangi bir şeydeki seçimlerinde daha net kararlar verebiliyorlar. Küçük yaşta kararsız olduklarını görüyorum. (Aslı Öğretmen)

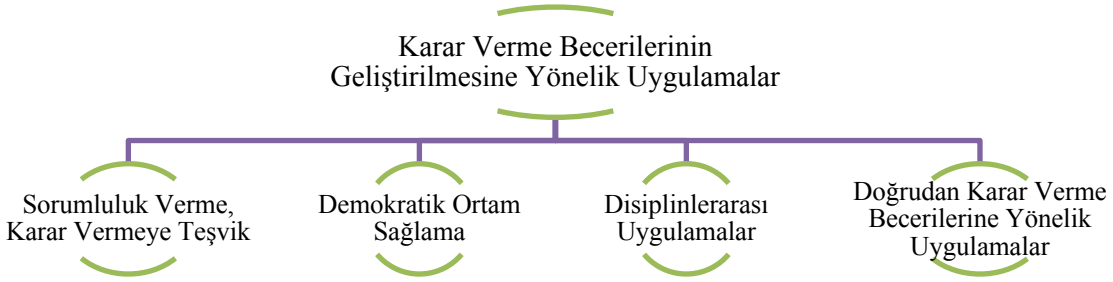
Bununla birlikte öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında karar verme konusunda farkındalıklarının pek olmadığı ancak ilkokulun sonuna doğru farkındalık kazandıkları, tercihlerini değerlendirmeye başlayarak bilinçli tercihler vermeye başladıkları da ifade edilmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

> Birinci sınıfta mesela arkadaş ilişkilerinde; hangi arkadaşın kendisine uygun olduğu, hangi arkadaşıyla daha iyi anlaştığı hangisini daha çok sevdiği belki kendince buna yönelik kendi bilinçli olmadan yapmış olduğu tercihler vardı, çok fazla sorgulamıyorlardı. Ailesinin ya da benim onlara sunduğum olanakların tercih olduğunun farkında değillerdi, bir karar verme gereği var mı yok mu bunun çok fazla bilincinde değillerdi. Örneğin öğrenci kulüplerinde çok net hatırlıyorum birinci ve ikinci sınıfta siz hangi kulübün öğretmeniyseniz onu seçmek istiyoruz diyorlardı. Karar vermesi bu yönde, neden seçtiğinin farkında değil ama dördüncü sınıfa geldiğinde bu kulüp neden var ben bu kulübe gittiğimde nasıl faaliyette bulunacağım, neler yapacağım, bu kulübü seçmeye karar verdiğimde mutlu olacak mıyım? Bunu düşünüyorlar. Yaş büyüdükçe aslında birikmiş olarak da olabilir bu çünkü birinci sınıftan itibaren etkinlikler, çalışmalar yapılıyor. Ya da velilerle görüşülüyor buna benzer şeylerin yapılması ile ilgili. Bu bir birikim olabilir. Gerçekten o beceriyi kazanmaya yönelik etkinliklerden dolayı olabilir. Yaşla da alakası olabilir diye düşünüyorum. Daha bilinçli daha tercihlerin farkında olup kendisine uygun olanı seçme doğru ya da yanlış en azından bir karar vermenin önemini fark ediyor dördüncü sınıfa geldiğinde. (Beste Öğretmen)

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin karar verme becerilerinin ilerleyen yıllarda gelişme gösterdiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler bu gelişimin yaş ve eğitimle birlikte birikimsel bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Buradan hareketle öğretmen görüşlerinin, alanyazındaki karar vermeye ilişkin gelişimsel araştırmalarla (Byrnes, 2005; Davidson, 1991a; Davidson, 1991b; Howse ve ark., 2003; Klayman, 1985) örtüştüğü ifade edilebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları; "Sorumluluk Verme-Karar Vermeye Teşvik", "Demokratik Ortam Sağlama", Disiplinlerarası Uygulamalar" ve "Doğrudan Karar Verme Becerilerine Yönelik Uygulamalar" boyutlarında başlıklandırılmıştır. Bu boyutlar Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2. *Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları*

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede, öğrencilere sorumluluk verdiklerini ve onları karar vermeye teşvik ettiklerini ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

> Bir kere verdikleri kararları kesinlikle destekliyorum ve mutlaka öğrencilerin kendi kararlarını kendileri alabilmeleri için hem aileleriyle hem öğrencilerle birebir görüşerek bu konuda onları yönlendirmeye çalışıyorum. Sonuçta hayatları kendi kararları üzerinden devam edeceği için kendi kararlarını kendileri almaları çok önemli. Küçük yaşta başlamaları gerektiğini düşünüyorum. O yüzden de aileyle ve diğer branş öğretmenleriyle de görüşerek bu konuda ilerleme kaydetmek istiyorum. (Duru Öğretmen)
>
> Beraber oyun oynadıklarında, anlaşmazlık olduğunda benim yanıma geldiklerinde kendi kararınızı kendiniz verin diye onlara hiç müdahale etmeden onları geri gönderiyorum daha sonra da dışarıdan izliyorum ne yapıyorlar diye. ... Belki bu onlar için önemli bir karar belki bizim için basit görünebilir ama şimdiden kendi kararlarını kendileri aldıklarında ileriki yaşamlarında bu etkili olacaktır aynı şekilde. Onlara verdiğim yetki ve sorumluluklar karar verme becerilerini geliştirecektir. Bu şekilde karar verme becerilerini geliştirdiğimi düşünüyorum. (Ahmet Öğretmen)
>
> En basitinden yediğimiz yemek demiştik. Beslenme listesi çıkaracağımız zaman bunu bir oylamaya sunuyoruz. Ne olsun, ya da olmasın şeklinde. Tabi herkes istemediği bir şeyi zorla yedireceğiz diye bir şey yok ama azami müşterekle ortak paydayı bulmaya çalışıyoruz.

> Bunun haricinde her yıl dönüşümlü olarak aylık olarak benim sınıf temsilcisi şeklinde seçtiğim uygulamalar oluyor. Bu değişebiliyor. Bunun haricinde okul yönetim ekibi, okul temsilcisi ekibi var. Çocukların karar alma süreçlerine katılmalarını teşvik ediyoruz. Bu şekilde, bu da çocukların karar alma becerisini geliştirebileceğini düşünüyorum. (Hasan Öğretmen)

Yukarıdaki alıntılarda öğretmenlerin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede onlara kendi kararlarını vermeleri için fırsatlar sundukları, onları karar vermeye teşvik ettikleri-destekledikleri ifade edilmektedir. Bu uygulama öğrencilere karar deneyimleri sunma açısından önemli olmakla birlikte, becerinin geliştirilmesinde yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik yaratılan karar fırsatlarının, karar verme adımlarını içermesinin önemli olduğu söylenebilir. Karar verme deneyimlerinde; verilecek karar durumunun ne olduğu, mevcut seçeneklerin neler olduğu – mevcut seçenekler dışında başka seçenekler yaratılıp yaratılamayacağı, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, karar verirken önceki deneyimlerden yararlanılması ve tercih edilen seçeneğin değerlendirilmesi gibi düşünsel etkinliklerin süreç içerisinde işe koşulması gerekir.

Öğretmenlerin; öğrencilerin fikirlerini ifade edebildikleri demokratik bir ortam yaratmanın, bu becerinin gelişmesinde önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için onlara demokratik bir ortam sunduklarını ifade etmektedirler. Bu durumla ilgili ifadeler aşağıda yer almaktadır.

> Öncelikle çocuğun bir birey olduğundan yola çıkarak demokratik bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Her çocuğun düşüncesinin önemli olduğunu, kendilerini ifade etmekten çekinmemeleri gerektiğini ancak aynı zamanda akıllarına gelecek her şeyi de söylememeleri gerektiğini çocuklara ifade ediyorum. Bunun haricinde çocukların sarf etmiş oldukları düşüncelere, görüşlere arkadaşlarının uygun bir dille itiraz etmelerini, eğer itirazları varsa, yoksa da çünkü neden bir çocuk bir defa yanlış yapabilir, iki defa yanlış yapabilir, üçüncü söylediği şey doğru olduğunda bile arkadaşlarından yüksek bir volümlü tepki aldığı zaman üçüncü söyleyeceği, doğru olan şeyi söyleyemeyebiliyor. Bu karar almasını etkileyebilir diye düşünüyorum öğrencinin. Yani sınıfımda demokratik bir ortam yaratmaya çalışıyorum. Söz hakkı isteyen öğrencilere söz hakkı vermeye çalışıyorum. (Hasan Öğretmen)
>
> Demokratik bir sınıf ortamı sunmaya çalışıyorum. Onların fikirlerini almaya, onların fikirlerinin bizim için önemli olduğunu fark ettirmeye çalışıyoruz. Yani benim çoban onların da koyun olmadığını söylüyorum. Sizin de bir fikriniz olduğu aynı şekilde ailede de böyle olması gerektiğini oturtturmaya çalışıyoruz. Sınıf kuralları konulacak sınıf kuralları koyulurken öğrencilerin karara katılmaları, birlikte sınıf kurallarının oluşturulması zaten

> birlikte alınan şeye çocuk ister istemez sorumluluk alıyor. Yani çocukları böyle süreçlere dahil ederseniz onların onu benimsemesi, içselleştirmesi daha kolay oluyor. (Fatma Öğretmen)

Yukarıdaki alıntılarda öğretmenlerin demokratik sınıf ortamları yarattıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir sınıf ortamı, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Ancak bu ortamların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik, amaçlı etkinliklerle yönlendirilmesi de gereklidir. Becerinin geliştirilmesine yönelik amaçlı etkinliklerin genel olarak kullanılmadığı ise aşağıda da verilmiş olan alıntılardan anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde, doğrudan karar verme adımlarına yönelik etkinlikler yerine, ağırlıklı olarak disiplinlerarası uygulamalara başvurduklarını ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> Birebir bir öğretim değil ama sunulan ortamda ve diğer bahsettiğimiz becerilerin içinde daha çok veriyoruz. Doğal gelişen süreçler içerisinde, birebir karar verme eğitimi diye vermiyoruz. Sınıf içerisinde gelişen olaylarla, diğer becerileri geliştirirken dediğimiz gibi çoklu yaklaşımlarla bir arada oluyor. (Aslı Öğretmen)
>
> Bu bir süreç bence. Tek bir derste ele almıyorum ama bizim mesela rehberlik derslerimiz var burada bazı değerler var onları ele aldığımızda bu konunun içinde alıyorum. Ama bunun dışında rehberlik ve serbest etkinlikler derslerinin dışında hemen hemen her derste hani bu disiplinlerarası var ya Türkçe'de matematikten yararlanıyoruz. Bunu yapıyorum yani ben. Her derste bunu vermeye çalışıyorum çocuklar, birinci sınıftan itibaren. (Derya Öğretmen)
>
> Derslerde genel olarak grup çalışmalarında bu konularda çocukları geliştirmeyi düşünüyorum. Yarım kalmış bir konu bir örnek veriyorum. Bu konuyla ilgili siz nasıl bir karar alırdınız deyip grupça fikir almalarını sağlıyorum veya bir drama canlandırmaya çalıştırıyorum. (Duru Öğretmen)

Yukarıdaki alıntılar (ve öğretmen görüşmelerinin geneli) incelendiğinde öğretmenler tarafından genel olarak, karar verme becerisini geliştirmeye yönelik amaçlı etkinlikler kullanılmadığı, karar verme becerisinin yüzeysel olarak ele alındığı ve hatta karar vermenin, öğrenciye söz hakkı verme, oy kullandırma gibi etkinliklere indirgendiği düşünülmektedir. Sözü edilen duruma istisna olarak iki öğretmen, doğrudan karar verme adımlarına yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> Geçen sene rehberlik dersi vardı. Bununla ilgili güzel etkinlikler oluyordu elimizde. Karar vermeye yönelik psikolojik danışman geliyordu, rehber öğretmen. Biz onunla birlikte bazı etkinlikler yapabiliyorduk öğrencilere. Şimdi bu kaldırıldı ki önemli bir yılda, 4. sınıfta

kaldırıldı. Kaldırılmasaydı daha profesyonel birisiyle bunu çalışmak daha doğru olacaktı. Özellikle bu becerinin geliştirilmesine yönelik özel bir ders alabilecekti rehber öğretmenden. İlk 3 sınıfa kadar rehber öğretmenle birlikte buna uygun etkinlikler yaptık. Öğretim programında yer alan etkinlikler gibi değil, PDR alanında o beceriyi geliştirmeye yönelik bazı etkinlikler vardı. (Beste Öğretmen)

Örneğin hangi kanaldaki program bizim için uygun etkinliğine bir hafta filan çalıştılar, televizyon izlediler. Sonra kendileri için uygun programa karar verdiler mesela. Sosyal Bilgiler'de var şu an yine isteklerim ihtiyaçlarım konusu var. Mesela hangisine karar verecek, önce isteğini mi gerçekleştirmeli, ihtiyacını mı gerçekleştirmeli. Buna yönelik karar vermeyle ilgili becerinin uygulanması söz konusu. Karar vermesi gerekiyor. Bunlarla ilgili farklı etkinlikler yapıyoruz biz. Ders kitabına bağlı kalmıyoruz. Mesela bir durum ortaya atıyoruz örnek olay. Sen ne yapardın böyle bir durumda, nasıl bir çözüm yolu bulurdun, problem çözme becerisi yine. (Beste Öğretmen)

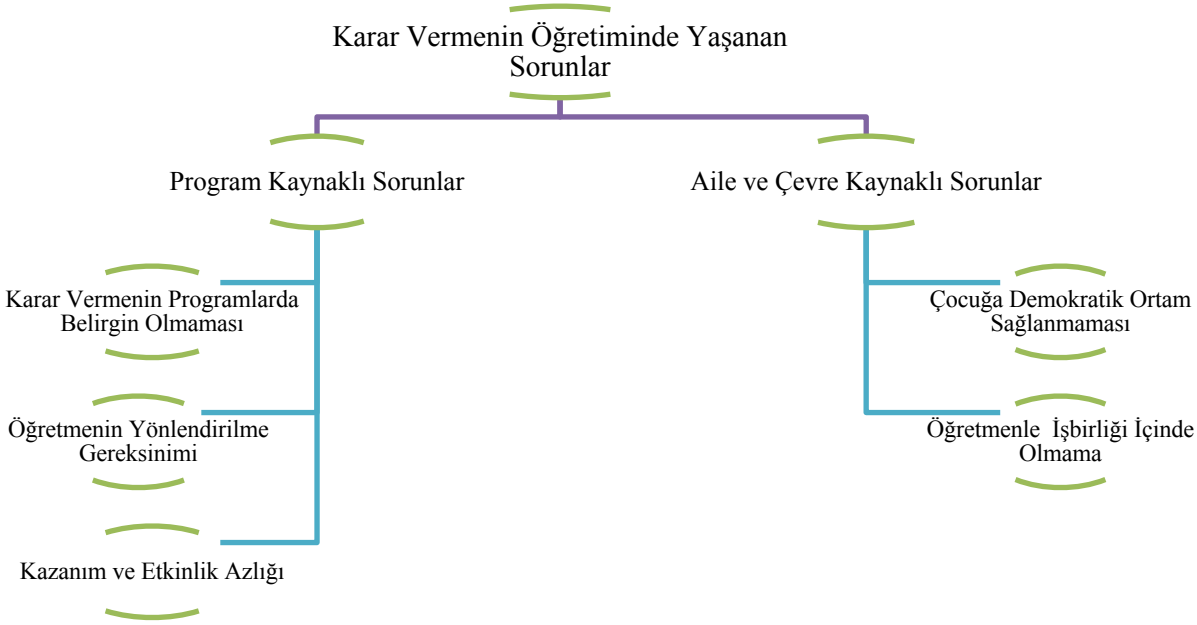
Bir etkinlikte eve kedi alalım mı, besleyelim mi diye bir aile toplantısı yapıldı. Aile toplantısında anne rolünde bir çocuk baba rolünde bir çocuk bir de iki çocuk aldık ve onlara; gerçekten aile olarak düşünseniz eve kedi alalım mı yani. Anne rolüne bürüneceksin ve çocuklar anne baba rolüne bürününce kediyi çok sevmelerine rağmen kedi almak istemediklerini işte bakımlarından falan tabi sebepleriyle söyleyin demiştik. Bakımlarının olacağını her yere pisleyeceklerini gezdirme şu bu olacağını düşünerek bunun aslında zor bir süreç olduğunu ve mesela almayalım yönünde bir fikir çıktı. Ondan önce sorduğumuzda hepsi kedi beslemek istediği söylemişlerdi. Bunun gibi işte örnek olaylarla dramalarla hemen hemen her derste uygulanıyor. (Fatma Öğretmen)

Yukarıdaki verilmiş olan alıntılarda öğretmenler, karar vermeye yönelik daha özelleştirilmiş etkinlikler kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu etkinliklerin karar verme adımlarını içeren, karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik, amaçlı etkinlikler olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi; karar verme becerilerinin geliştirilmesinde bu tarz etkinliklerin kullanılmasının, becerinin geliştirilmesinde daha etkili olacağı ifade edilebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme Becerisinin Öğretimiyle İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Karar verme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri; "Program Kaynaklı Sorunlar" ve "Aile ve Çevre Kaynaklı Sorunlar" olarak iki başlıkta toplanmıştır. Öğretmenler; karar vermenin programlarda belirgin olmadığını, yönlendirilmeye gereksinim duyduklarını, kazanım ve etkinliklerin yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Bunun yanında öğretmenler; aile ve yakın çevrenin çocuğa

demokratik ortam sağlamadığını ve ailenin öğretmenlerle işbirliği yapmadığını ifade etmektedirler. Görüşmelere ilişkin boyutlar Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3. *Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerisinin öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*

Öğretmenler karar verme becerilerinin öğretim programlarında belirgin olmadığını, pek fazla etkinlikle karşılaşmadıklarını ve bu becerinin programdaki yerine ilişkin farkındalıklarının olmadığını ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

> Karar verme becerisinin içerisinde olduğu bir etkinlikle de karşılaşmadım. Hani belki ben farkında değilim bilmiyorum. (Ahmet Öğretmen)

Yukarıdaki alıntıda öğretmen, karar vermeyle ilgili herhangi bir etkinlikle karşılaşmadığını ifade etmektedir. Öğretim programlarında karar vermeyle ilgili az da olsa etkinliğin olduğu söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkışında; programlarda karar vermenin belirgin olmamasının ve öğretmenlerde karar verme becerisiyle ilgili farkındalık yaratılamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim programlarında karar vermenin disiplinlerarası bir anlayışla ele alınacağı ifade edilmiş ancak öğretimiyle ilgili yeterli açıklama yapılmamıştır. Mevcut etkinliklerin ise karar vermeyle ilişkili olup olmadığı öğretmen tarafından fark edilememektedir. Disiplinlerarası bir anlayışla ele alınan karar verme becerisine yeterli önemin verilemediği, bu becerinin eğitim sürecinin akışına bırakıldığı düşünülmektedir. Aşağıdaki alıntılar da bu durumu destekler niteliktedir.

> Sen şimdi mesela bu görüşmeyi yapmadan önce benim bu konuda yaptığım örnekler var, hani çocukların karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik. Ama böyle bir farkındalık var mıydı? Dürüst olmak gerekirse yok. Birçok öğretmen hadi karar verme becerisini geliştireyim diye oturup buna yönelik etkinlik yaptığını sanmıyorum açıkçası. Böyle bir farkındalığın olduğunu da sanmıyorum. (Ahmet Öğretmen)
>
> Biraz daha doğal gelişen süreçlerde kazandırmaya çalışıyoruz bu beceriyi. Yani çok da farkında değil açıkçası. Bu etkinlikte bu beceriyi geliştireyim yönünde olmuyor da doğal gelişen ya da sınıf içerisindeki sosyal etkinliklerde daha çok bu beceriyi veriyoruz. Belki de o beceriyi verirken bu konuda karar verme becerisini geliştiriyoruz diye öğretmen de düşünmüyor, doğal olarak gelişen bir şey oluyor. (Aslı Öğretmen)

Öğretmenler karar verme konusunda yönlendirme ve bilgilendirmelere ihtiyaç duyduklarını, programların kendilerini yönlendirmediğini ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

> Öğrencinin karar vermesinin çok önemli olduğunu düşünüyor öğretmen ama bunu nasıl yapması gerektiği, hangi etkinlikle yapması gerektiği, hangi derste bunu yaparsa özellikle içerisinde yer alırsa daha doğru olacağıyla ilgili öğretmenin bilgi sahibi olabilmesi için yönlendirilmesi gerekiyor... Maalesef şey var bizim programlarımızda çok güzel belirlenmiş bunlar kazanılacak da, bunun kazandırılması için yeterli mi acaba bizim yaptıklarımız...çok net açıklamalar olduğunu düşünmüyorum. Örnek etkinlikler veriyor mesela programda zaten öğretmen kılavuzları da ona göre hazırlanıyor. Çok fazla açıklama yapıldığını hatta açıklama yapıldığını düşünmüyorum. Diğer programlarda da aynı problem var. Öğretmen nasıl, nerede, ne yapması gerektiğiyle ilgili programdan bunu alamıyor...programda böyle bir açıklama, bu beceri bu şekilde kazandırılacak diye bir şey görmedim ben. Bu diğer beceriler için de aslında geçerli. Genel amaçlar var, özel amaçlar var, kazandırılacak beceriler var tamam çok güzellerde, bunları biz nasıl kazandıracağız, öğretmenler bunları nasıl kazandırmalı, bununla ilgili bir yönlendirme yok. Buna da şöyle diyorlar esneklik var. Tamam esneklik var da belki biraz yönlendirme olabilir. (Beste Öğretmen)
>
> Programın genelinde kazandırılıyor ama özelde ne yapılması gerektiği, bu biraz daha belirsiz. (Ahmet Öğretmen)

Öğretmenlerin ifadelerine paralel olarak; programlarda karar verme becerisinin öğretimiyle ilgili yeterli açıklamanın yapılmadığı söylenebilir. Becerinin nasıl kazandırılacağına ilişkin bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin, süreçte sıkıntı yaşadıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenler programlarda karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanım ve etkinlik boyutunda da eksikliklerin olduğunu ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıda yer almaktadır.

> Öğretim programlarına baktığımda karar verme becerisine yönelik özellikle hani böyle ders kapsamında kazanımların çok da var olduğunu düşünmüyorum. Belki ilişkili kazanımlar olabilir ama karar verme becerilerine yönelik direkt kazanım yazdığımı hatırlamıyorum.

> Öğretim programlarındaki kazanımları biz sınıf defterlerine yazıyoruz buna yönelik geçmişe göz attığımda karar verme becerisine yönelik gerçekten kazanım sıklığına rastlamadım. (Ahmet Öğretmen)
>
> Özel olarak Sosyal Bilgiler öğretim programını düşündüğümüzde ben mesela konulara bakıyorum dördüncü sınıf öğretmeni olarak. Aslında birçok konuda öğrencinin karar vermesine yönelik çalışmalar yapılabilir ama kazanımlara bakıyorum çok fazla kazanım göremiyorum. Hatta sayılı kazanım görebildim. Bu da aslında bu dersteki üniteleri, konuları düşündüğümüzde, Hayat Bilgisi'nin devamı olarak düşünürsek Sosyal Bilgileri; hayatın içerisindeki konuları ele alıyorsa Sosyal Bilgiler, aslında her konuda da verilebilir bu beceri. (Beste Öğretmen)
>
> Karar verme becerileri programlarda daha belirgin olmalı, birebir etkinlik olmalı...bu alanda daha çok etkinlik olabilir, çünkü öğretmenin biraz kendine kalmış bu becerinin geliştirilmesi. (Aslı Öğretmen)

Öğretim programlarında karar verme becerisinin, doğrudan verilecek beceriler kapsamında disiplinlerarası bir anlayışla ele alındığı ifade edilmektedir. Ancak programlar incelendiğinde karar vermenin ne olduğu, öğretiminin nasıl yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterli bilginin verilmediği söylenebilir. Bununla birlikte karar vermeye ilişkin yeterli kazanımın ve etkinliğin olmadığı da ifade edilebilir. Öğretmenlerin, karar vermenin öğretimiyle ilgili, program boyutunda dile getirdikleri tüm sorunlar bu durumu doğrular niteliktedir.

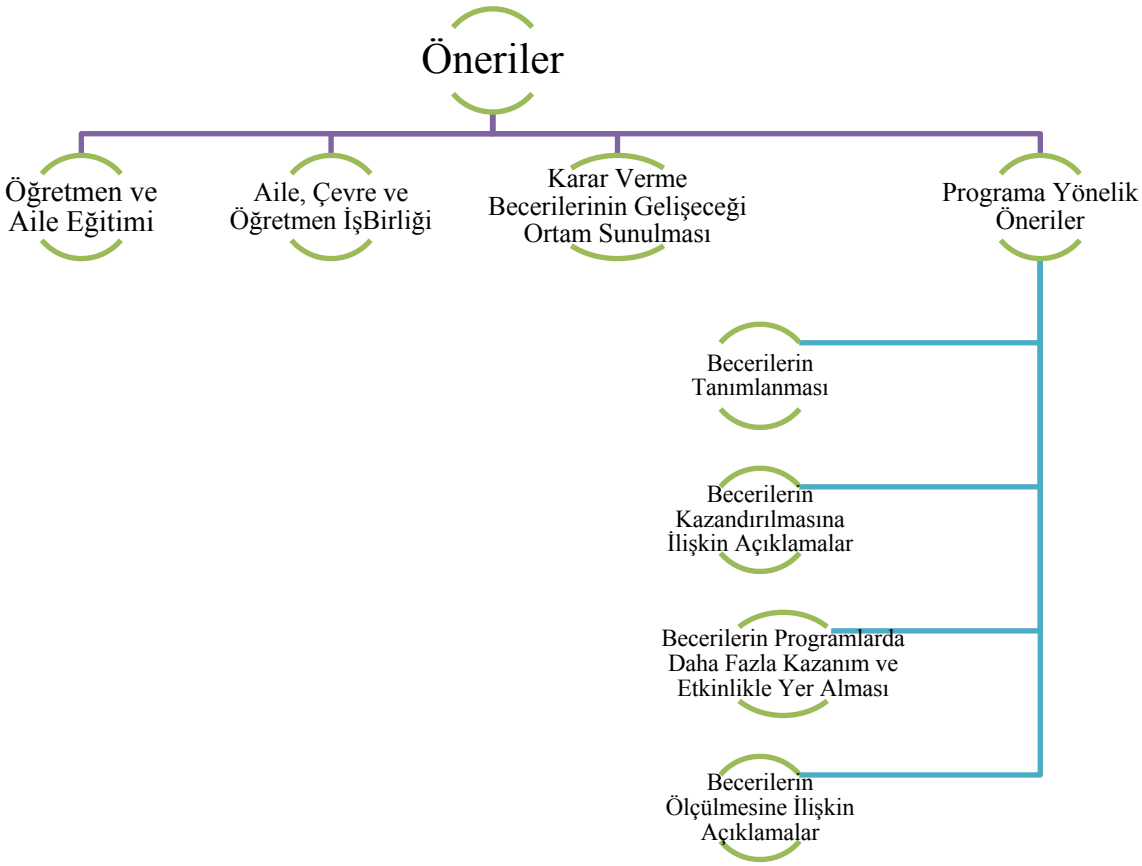
Öğretmenler karar vermenin öğretimiyle ilgili yaşanan sorunlar boyutunda program kaynaklı sorunlar dışında, aile ve çevreden kaynaklı sorunlara değinmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde aile ve çevrenin olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Bu olumsuz etki; aile ve sosyal çevresinde çocuğun görüşlerini ifade edebileceği demokratik bir ortam sağlanamaması, ailenin bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenler ile işbirliği içerisinde olmaması ve öğretmenin desteklenmemesi ile ortaya çıkmaktadır. Sözü edilen duruma ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> ...sosyal çevre- veliler, bunların etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuk okulda dört- beş saat bir şeyler ediniyor ama halen ailesinde eski düzen devam ediyor. Çocuk babasından annesinden ne görüyorsa o şekilde götürüyor... sosyal çevre etkili, sosyal çevresi buna izin vermiyorsa sosyal çevresi sadece bir kişinin kararlarına yer veriyorsa sorun başlıyor. (Ahmet Öğretmen)
>
> Öğrenci çok güzel farkında, bilincinde, karar veriyor, birlikte karar veriyorsunuz, bir gün geçiyor ailesi bunu engellemiş. Bu bir sorun. Bu benim öğretim sürecimi sekteye uğratan bir şey. Başa dönüyorum, tekrar konuşuyorum, tekrar aynı şeyleri yapmaya çalışıyorum, iki ileri gidiyorsunuz ama tekrar başa dönüyorsunuz çünkü aile desteğini göremiyorsunuz. Çocuğun

kafası karışıyor. Ama öğretmenim böyle demişti, siz neden böyle diyorsunuz diyor mesela. Bu bir sorun, aileyle ortaklaşa bir görüş oluşturamamış olmamız. (Beste Öğretmen)

Genelinde düşünme becerileri, özelinde ise karar verme becerisinin geliştirilmesinde çocuğa fikirlerini ifade edebilecekleri demokratik ortamların sunulmasının ve çocuğa karar verme deneyimlerinin yaratılmasının önemli olduğu daha önce ifade edilmişti. Bu ortamların hem okulda hem de çocuğun okul dışındaki çevresinde sağlanabilmesinde öğretmenlerin ve ailelerin iş birliği içerisinde olmasının, becerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte yaşanan sorunların çözümüne ilişkin birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler "Öğretmen ve Aile Eğitimi", "Aile, Çevre ve Öğretmen İşbirliği", "Çocuğa Karar Verme Becerilerinin Gelişeceği Ortam Sunulması" ve "Programa Yönelik Öneriler" boyutlarında başlıklandırılmıştır. Bu boyutlar Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4. *Karar verme becerilerinin geliştirilmesine ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler*

Öğretmenler kendilerine karar verme becerileri konusunda eğitim verilmesinin yararlı olacağını ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

> Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri sorgulanabilir. Bu konuda yine çalışmalar yapılabilir çünkü çocukta karar verme becerisinin gelişmesi için ilk önce o programın uygulayıcısının bunu sağlaması gerekir. Öğretmene de bu şekilde bir bilgilendirme yapılabilir. (Esra Öğretmen)

> Öğretmenlerin eğitimi, bu çok önemli. Yani şimdi öğretmenlere bu konularla ilgili mesela 2005'te öğretim programları değişti ama öğretmenler doğru dürüst bu programların uygulanmasıyla ilgili hiçbir eğitim almadılar. Sadece öğretmen kılavuz kitapları hazırlandı, verildi. Öğretmen de eski klasik alıştığı usulden; bilgi yönünden neleri verebilirim onları aldı, kavrattı öğrencisine. Geri kalanında ne değerler ne beceriler hiçbir şey gördüğümüz kadarıyla yapılmıyor. Biz işin içinde olduğumuz için ve bu işin de eğitimini aldığımız için onları uygulamaya çalışıyoruz, ama genel olarak zaten öyle bir beklenti de olmadığı için okul yönetiminde de veliden de öyle bir beklenti yok. Biz de akademik yönden gelişme hedeflendiği için eğitim sistemimizde biz hep bilgiye yöneldik. (Fatma Öğretmen)

Daha önceki bulgularda öğretmenler, programların kendilerini yönlendirmediğini, karar verme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve konuyla ilgili farkındalıklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki alıntılarda öğretmenler, sözü edilen eksikliklerin giderilebilmesi için kendilerine eğitim verilmesinin yararlı olacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, çocuğa demokratik bir ortam sağlanması konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi gerekliliğinden söz etmektedirler.

> Bir kere öncelikle aile eğitimi önemli. Sağlıklı, demokratik bir ailede, kararlara katılan bir ailede büyüyen çocuğa zaten burada üstüne katıyoruz. Ama çocuk öyle şeyler görmediyse senin yaptığın şeylerin burada çok anlamsız kalıyor... en başta eğitim ailede başladığı için ailenin eğitilmesi lazım. İyi bir ailede yetişen çocuk bize geldiği zaman biz onun üzerine çok şeyler katabiliyoruz, paralel gidiyor. (Fatma Öğretmen)

Katılımcılardan bir öğretmen ise becerinin gelişiminde çocuğun çevresinde kimler yer alıyorsa; onlarla ortak bir görüşün geliştirilmesinin ve işbirliği içinde çalışmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir.

> Bu beceri için aslında bir işbirliği, ortak bir görüş oluşturmak gerekiyor. Kiminle? Aile birey çevresiyle öğretmeniyle aslında o bireyin yaşantısında kimler yer alıyorsa ki bu çok önemli bir beceriyse böyle düşünüyorsak, bunun için aslında ortak bir işbirliği yani paydaşların işbirliği içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum. (Beste Öğretmen)

Öğretmenler karar verme becerisinin geliştirilmesinde, çocuğa bu beceriyi geliştirecek ortamların sunulmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Bu ortamlar ise çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği, demokratik ortamlar olarak tanımlanmaktadır.

> Karar verme becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle demokratik ortamın çok önemli olduğunu düşünüyorum. O ortam sağlanmadığı zaman çocuk kararını ifade edemeyecek... kararlarını ifade edecek, özgürlükçü ortamın öneminden bahsetmek istiyorum burada. Şunla da alakalı bir sınıf ne kadar demokratik ve özgürse alınan kararlar da o kadar doğru olur diye düşünüyorum veya daha objektiftir diye düşünüyorum. (Hasan Öğretmen)

Öğretmenler karar verme becerilerinin geliştirilmesinde program boyutunda da önerilere yer vermişlerdir. Bu öneriler; programlarda becerilerin net bir şekilde tanımlanması, nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar yapılması, becerilerin daha fazla kazanım ve etkinliklerle programlarda yer alması ve becerilerin nasıl ölçüleceğine yönelik açıklamaların yapılması üzerinedir.

> Becerilerin geliştirilmesinde sistematik olunabilmesi için programlı olunabilmesi için, bu becerinin kazandırılmasında doğru şeyler yapabilmek için yön gösterici şeylerin olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenler için de bu öğretim programıdır bence. Öğretim programı içerisinde öğretmen yönlendirilmeli... becerilerin öğretilmesinde sınıf öğretmenlerinin bir yol göstericiye ihtiyaçları var...Yani bu beceri ne şimdi mesela? Bu beceriler tanımlanabilir. Peki bu becerilerin önemi nedir? Bunlar deniz derya belki, zor hepsini birlikte tanımlamak ama çok önemli yani biz bu becerileri öğrencilere kazandırmak istiyorsak bu becerinin ne olduğunu, nasıl kazandırılacağını bilmemiz lazım. Etkinlik örneklerinin yanı sıra açıklamalarda bulunmak önemli. Daha fazla kazanım, yani bir beceri üç kazanımla ölçülebilir ya da kazandırılabilir bir şey değil. Daha fazla kazanım oluşturulabilir. Biz mesela bu becerinin kazanılıp kazanılmadığını nasıl ölçeceğiz? Evet kazandırılması istenen beceriler var ama bu beceriler ne önem taşıyor bu derste neden önemli. Sosyal Bilgilerdeki önemi ne peki, bu neden açıklanmadı? Öğretim sürecinin çok net olmadığını düşünüyorum bu becerinin kazandırılmasında, kazanımların az olduğunu düşünüyorum. Netleşmesinin gerektiğini düşünüyorum. (Beste Öğretmen)
>
> Daha fazla etkinlik, farklı ilgi çekici etkinlikler olabilir. Her öğretmen yaratıcı olmadığı için ya da zaman ayırmadığı ya da ayıramadığı için bu etkinlikleri kendi üretemiyor. (Mustafa Öğretmen)

Programlarda karar verme becerisinin yerine ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunulmuştu. Bu değerlendirmeler ile öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin örtüştüğü; programlarda karar verme becerisinin daha belirgin hale getirilmesinin, daha fazla kazanım ve etkinlikle temsil edilmesinin ve öğretmenlerin bu konuda yönlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde; Karar Verme Becerileri [KVB] Ölçeği, Karar Kurallarını Uygulama [KKU] Testi, Seçimler ve Sonuçları Etkinliğinden [SSE] elde edilen bulgular verilmiştir.

Öğrencilerin KVB Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *KVB ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	275	50,31	7,09	537	3,427	,000*
Erkek	264	48,14	7,58			

* p<,01

Analiz sonuçları öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($t(537)=3,427$, $p<,01$). Ortalamalar dikkate alındığında kız öğrencilerin ($\bar{X}= 50,31$), erkek öğrencilerden ($\bar{X}=48,14$) ölçekten alınan puanlar bazında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *KKU testi puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	275	6,69	1,60	537	-,016	,987
Erkek	264	6,67	1,67			

Öğrencilerin testten aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında kızların ve erkeklerin aldıkları puanların neredeyse eşit olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KVB Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3'te, puanların yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *KVB ölçeği puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri*

Yaş	N	$\bar{X}$	SS
9	145	48,97	7,30
10	366	49,40	7,48
11	29	49,07	7,29

Tablo 4.4. *KVB ölçeği puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	21,119	2	10,560	,191	,826	-
Gruplariçi	29624,705	537	55,167			
Toplam	29645,824	539				

KVB Ölçeği puanları, yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak KVB Ölçeği puanlarında yaşın aynı sınıf düzeyi için anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.5'te, puanların yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.5. *KKU testi puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri*

Yaş	N	$\bar{X}$	SS
9	145	6,74	1,65
10	366	6,67	1,63
11	29	6,86	1,48

Tablo 4.6. *KKU testi puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,311	2	,656	,248	,780	-
Gruplariçi	1418,487	537	2,642			
Toplam	1419,798	539				

KKU Testi puanları, yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak KKU Testi puanlarında, aynı sınıf düzeyi için yaşın anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin KVB Ölçeğinden aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *KVB ölçeği ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tek veya İki	442	49,55	7,42	534	2,116	,035*
İkiden Fazla	94	47,76	7,48			

* $p < ,05$

Analiz sonuçları öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($t(534)=2,116$, $p < ,05$). Bu bulgudan hareketle; ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocukların ($\bar{X}= 49,55$), ikiden daha fazla kardeşi olan çocuklara ($\bar{X}=47,76$) göre ölçek puanları bazında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi'nden aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *KKU testi ailedeki çocuk sayısına göre t-testi sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	X̄	S	sd	t	p
Tek veya İki	442	6,81	1,57	534	3,873	,000*
İkiden Fazla	94	6,10	1,77			

* p< ,01

Analiz sonuçları öğrencilerin testten aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir (t(534)=3,873, p< ,01). Bu bulgudan hareketle; ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocukların (X̄= 6,81), ikiden daha fazla kardeşi olan çocuklara (X̄=6,10) göre test puanları bazında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin KVB Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.9'da, puanların sosyo-ekonomik düzeye göre tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.9. *KVB ölçeği puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre betimsel istatistikleri*

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	X̄	SS
Üst	173	48,06	7,45
Orta	191	51,32	7,20
Alt	179	48,13	7,27

Tablo 4.10. *KVB ölçeği puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1287,018	2	643,509	12,073	,000*	Orta-Üst
Gruplariçi	28782,535	540	53,301			Orta-Alt
Toplam	30069,553	542				

** p<,01*

Varyans analizi sonuçlarına göre KVB Ölçeği puanlarının, sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (F(2-540)= 12,073). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; orta ile üst ve orta ile alt sosyo-ekonomik düzeyler arasında, orta sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.11'de, puanların sosyo-ekonomik düzeye göre tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *KKU testi puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre betimsel istatistikleri*

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	X̄	SS
Üst	173	7,13	1,35
Orta	191	6,99	1,58
Alt	179	5,93	1,67

Tablo 4.12. *KKU testi puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	152,761	2	76,381	32,091	,000*	Üst-Alt
Gruplariçi	1285,261	540	2,380			Orta-Alt
Toplam	1438,022	542				

** p<,01*

Varyans analizi sonuçlarına göre KKU Testi puanlarının, sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (F (2-540)= 32,091). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre; alt sosyo-ekonomik düzey ile diğer düzeyler arasında, alt sosyo-ekonomik düzey aleyhinde anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracında öğrencilere ayrıca; ailede ve okulda alınan kararlarda öğrencinin ne sıklıkta fikirlerine danışıldığına ilişkin iki tane likert tipi soru yöneltilmiştir. Sorularla, sözü edilen durumlara ilişkin öğrencinin algısı belirlenmek istenmiştir. Bu algılar ile öğrencilerin KVB ölçeği ve KKU testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin KVB Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.13'te, puanların evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.13. *KVB ölçeği puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri*

Ailem Evde Alınan Kararlarda Bana da Fikirlerimi Sorar	N	X̄	SS
Hiçbir Zaman- Ara Sıra	136	45,18	7,27
Genellikle	127	46,75	6,10
Her Zaman	280	52,31	6,71

Tablo 4.14. *KVB ölçeği puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5677,143	2	2838,572	62,840	,000*	Her Zaman-Genellikle
Gruplariçi	24392,409	540	45,171			Her Zaman-Ara Sıra
Toplam	30069,553	542				

** p<,01*

Varyans analizi sonuçlarına göre KVB Ölçeği puanlarının, çocuğun evde alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (F(2-540)= 62,840). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; evde alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığındaki "Her Zaman" ifadesi ile diğer sıklıklar arasında, her zaman lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.15'te, puanların evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.15. *KKU testi puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri*

Ailem Evde Alınan Kararlarda Bana da Fikirlerimi Sorar	**N**	**X̄**	**SS**
Hiçbir Zaman- Ara Sıra	136	6,27	1,78
Genellikle	127	6,93	1,56
Her Zaman	280	6,79	1,55

Tablo 4.16. *KKU testi puanlarının evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Gruplararası	33,583	2	16,792	6,456	,000*	Her Zaman-(Hiçbir Zaman-Ara Sıra)
Gruplariçi	1404,439	540	2,601			Genellikle-(Hiçbir Zaman-Ara Sıra)
Toplam	1438,022	542				

** p<,01*

Varyans analizi sonuçlarına göre KKU Testi puanlarının, çocuğun evde alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (F(2-540)= 6,456). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre; evde alınan kararlara katılım sıklığındaki "Her Zaman" ifadesi ile "Hiçbir Zaman-Ara Sıra" ve "Genellikle" ifadesi ile "Hiçbir Zaman-Ara Sıra" sıklıkları arasında, "Her Zaman" ve "Genellikle" lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin KVB Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.17'de, puanların sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *KVB ölçeği puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri*

Öğretmenim Sınıfta Alınan Kararlarda Bana da Fikirlerimi Sorar	N	X̄	SS
Hiçbir Zaman- Ara Sıra	106	49,91	7,35
Genellikle	134	49,33	7,43
Her Zaman	303	48,95	7,45

Tablo 4.18. *KVB ölçeği puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	75,036	2	37,518	,675	,509	-
Gruplariçi	29994,517	540	55,545			
Toplam	30069,553	542				

** p<,01*

KVB Ölçeği puanları, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak; KVB Ölçeği puanlarında, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma faktörünün, anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin KKU Testi puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.19'da, puanların sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.19. *KKU testi puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre betimsel istatistikleri*

Öğretmenim Sınıfta Alınan Kararlarda Bana da Fikirlerimi Sorar	N	X̄	SS
Hiçbir Zaman- Ara Sıra	106	6,62	1,54
Genellikle	134	6,67	1,61
Her Zaman	303	6,72	1,67

Tablo 4.20. *KKU testi puanlarının sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,851	2	,426	,160	,852	-
Gruplariçi	1437,171	540	2,661			
Toplam	1437,022	542				

** p<,01*

KKU Testi puanları, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak; KKU Testi puanlarında, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma faktörünün, anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin KKU testindeki 1-6. sorulardan aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel istatistik verileri Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. *KKU testi 1-6. sorular toplam puan betimsel istatistik verileri*

	N	X̄	En Düşük	En Yüksek	SS
1-6. Soru Toplam Puanları	568	5,07	0	6	1,46

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin 1-6. sorulara verdikleri cevapların toplam puan ortalamalarının 5,07 olduğu görülmektedir. Testin ilk altı sorusu; öğrencilerin tabloyu doğru okuyup okuyamadıklarının kontrol etmek amacıyla konulmuş iki sorudan ve öğrencilerin verilen ölçüte uygun olanı seçebilme becerilerini ölçen dört sorudan oluşmaktadır. Tablodaki puan ortalaması incelendiğinde; öğrencilerin verilen ölçüte uygun olan seçeneği tercih edebildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin KKU testindeki 7., 8. ve 9. sorulara ait betimsel istatistik verileri Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. *KKU testi 7.,8. ve 9. sorulara ilişkin betimsel istatistik verileri*

	Doğru Cevaplayanların Sayısı	Doğru Cevaplayanların Yüzdesi	Yanlış Cevaplayanların Sayısı	Yanlış Cevaplayanların Yüzdesi	N
7. Soru	231	40,7	337	59,3	
8. Soru	362	63,7	206	36,3	568
9. Soru	79	13,9	489	86,1	

Tablo 4.22 incelendiğinde 7. soruya 231 (%40,7) öğrencinin doğru cevap verdiği, 8. soruya 362 (%63,7) cevap verdiği ve 9. soruya ise 79 (13,9) öğrencinin doğru cevap verdiği görülmektedir. Yedinci soruda "Ayşe müzik çalarda ses kalitesinin iyi olmasını istiyorsa hangi müzik çaları seçmelidir? sorusu sorulmuş, öğrencilerden ses kalitesinin bileşenlerinin cd çalar kalitesi ile radyo kalitesi olduğunu düşünerek cevap vermeleri beklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin %40'ının doğru cevap verdiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yarıdan azının, kriterleri oluşturan bileşenleri fark etme konusunda başarılı olabildikleri söylenebilir.

Sekizinci soruda "Ayşe, müzik çaların kulaklıklarının rahatlığı ile cd çalar kalitesinin iyi olmasını istiyor. Ayşe hangi müzik çaları seçmelidir?" sorusu sorulmuş; öğrencilerden, tablodaki ilgili özelliklerden müzik çalarların aldıkları puanları bir arada düşünerek cevap vermeleri beklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin %63,7'sinin doğru cevap vermiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun, basit düzeyde birden çok ölçütün yer aldığı durumları değerlendirmede başarılı olabildiği söylenebilir.

Dokuzuncu soruda ise "Tablodaki müzik çalarlar incelendiğinde birinin diğerinden açık bir şekilde üstün olduğu müzik çalar var mıdır? Cevabınız ile birlikte nedenini açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Tabloda yer alan müzik çalarlar, birbirlerinden farklı üstünlüklere sahip olmalarına rağmen, toplam puan bazında eşittirler. Bir başka ifadeyle, birinin diğerinden tamamen üstün olduğu bir müzik çalar yoktur. Bu soruda öğrencilerden, kendi bireysel ölçütlerinden bağımsız olarak genel resmi görebilmeleri ve karmaşık düzeyde birden çok ölçütün yer aldığı durumları değerlendirebilmeleri beklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin %13,9'u doğru cevap verebilmişleridir. Bu soruyu doğru cevaplayan öğrenciler durumu; *"Üstün olan yoktur, çünkü puanları toplandığında eşit çıkar", "İki özelliği iyiyse diğer ikisi kötü, dolayısıyla eşittir"* gibi ifadelerle açıklamışlardır. Yanlış cevaplayan öğrenciler ise *"A'nın kulaklıkları daha güzel", "A, çünkü kulaklık ve bataryası daha iyi", "A, çünkü daha çok 5 puanı var"* gibi öznel ölçütlerini göz önünde bulundurarak cevaplandırmışlardır. Yanlış yapanlardan diğer bir grup ise *"B, çünkü hiç 1-2 puan alan özelliği yok", "B, çünkü puanları birbirine yakın"* gibi ortalama puanlara sahip olduğunu düşündükleri müzik çaların en iyisi olduğu yönünde eğilim göstermişlerdir.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nin 10. sorusunda ise "Siz olsaydınız hangi müzik çaları seçerdiniz? Nedeni ile birlikte yazınız" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda öğrenciden kendi ölçütlerini göz önünde bulundurarak bir karar vermesi ve bu kararın nedenlerini açıklaması beklenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde; öğrencilerin genel olarak kendilerine özgü ölçütler belirleyebildikleri, seçimlerini bu ölçütlere göre yapabildikleri görülmüştür. Bu grupta yer alan öğrenciler seçimlerinin nedenlerini; *"A, çünkü batarya ömrünün uzun olmasını isterim", "B, çünkü radyo kalitesi benim için önemlidir."* şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer bir grup; seçimlerinde ortalamayı tercih etme eğilimi göstererek, ortalama olarak gördükleri B müzik çalarını tercih etme eğilimi göstermişlerdir. Bu tercihlerini *"B'yi seçerdim çünkü, hiç 1-2 puanı yok", "B, çünkü orta seviyedir", "B, çünkü puanları eşit dağılmış", "B, çünkü üçten aşağı puanı yok"* ifadeleriyle açıklamışlardır. Bununla birlikte bir grup öğrenci kendi için önemli olan ya da ihtiyacını karşılayacak özellikteki müzik çaları seçmek yerine toplam puan bazında yüksek olduğunu düşündüğü müzik çaları seçme eğilimi göstermektedir. Nedenini ise; *"Çünkü güzel", "Çünkü kaliteli", "Çünkü 5 puanı var"* biçimindeki ifadelerle somut bir ölçüte dayandırmadan açıklamaktadırlar.

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği; karar durumunun ve olası seçeneklerin farkında olma-tanımlama, alternatifler yaratabilme, seçimlerin olası sonuçlarını öngörebilme becerileri ile ilgili veri toplanması ve incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Etkinlikten elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin % 44'ü karar problemini ifade etmeye-tanımlamaya yönelik soruyu yanlış cevaplamış ya da boş bırakmışlardır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yarıya yakınının karar problemini tanımlama-ifade etme konusunda güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bununla birlikte; öğrencilerin %88'i karar problemine yönelik basit düzeyde alternatif seçenek yaratma sorusunu doğru cevaplamışlardır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun alternatif seçenekler yaratabildiği ifade edilebilir. Öğrencilerin %79'unun seçeneklerin olası sonuçlarını basit düzeyde öngörme ile ilgili olan soruya doğru cevap vermişlerdir. Yine bu bulgudan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun seçeneklerin olası sonuçlarını öngörebilme konusunda başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Nitel verilere ilişkin sonuçlar

5.1.1.1. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerileriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin ifadelerine göre karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan etmenler Öğretmen, Aile - Sosyal Çevre boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenler bu boyutların öğrenciye sağladığı; "Çocuğa karar verme deneyimleri yaratılması / Çocuğun karar verme süreçlerine dahil edilmesi", "Çocuğun demokratik bir ortamda yetiştirilmesi / Çocuğun kendini ifade etmesine izin verilmesi" gibi yaşantıların karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler; öğretmen, aile ve sosyal çevrenin, çocuğun karar verme becerisinin gelişiminde ortak rolünün olduğunun altını çizmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler; karar verme becerisinin gelişiminde öncelikle ailenin etkili olduğu ve öğretmenin bunun tamamlayıcısı olduğu görüşünü dile getirilmekte, aileye müdahale imkanının fazla olmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenler, öğrencilerin karar verme konusunda ellerindeki seçeneklerin farkında olmadıklarını ve seçenek yaratma konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler bu sorunun; gündelik hayatta - uygulamaya dönük durumlarda, daha fazla yaşandığını belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilere ilgili seçeneklerin verilerek karar durumunun sınırlandırılması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Öğretmenler; öğrencilerin, karar durumunu anlama, seçeneklerin incelenmesi - seçeneğe karar verme basamaklarında sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin karar durumuyla ilgisi olmayan ölçütleri göz önünde bulundurdukları, verdikleri kararlar hakkında fikir sahibi olmadıkları ifade edilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin kendi yerlerine karar verilmesine eğilimlerinin olduklarını, karar vermekten kaçındıklarını ve kararsızlık yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler karar vermede yaşanan güçlüklerin ortaya çıkışında; öğrencilere karar verme deneyimlerinin yaratılmaması, öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil

edilmemesi, öğrencilere demokratik bir ortam sunulmaması ve otoriter - koruyucu aile tutumlarının etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Karar verme becerilerinin gelişimi konusunda öğretmenler; öğrencilerin birinci ve ikinci sınıflarda çok daha fazla dışa bağımlı hareket ettiklerini, dördüncü sınıfa geldiklerinde kendi kararlarını vermeye ve öğretmenin kararlarını sorgulamaya başladıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler, öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında karar verme konusunda farkındalıklarının pek olmadığı ancak ilkokulun sonuna doğru farkındalık kazandıklarını, tercihlerini değerlendirmeye başlayarak bilinçli tercihler vermeye başladıklarını ifade etmektedirler.

5.1.1.2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenler öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede öğrencilere sorumluluk verdiklerini ve onları karar vermeye teşvik ettiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenler; öğrencilerin fikirlerini ifade edebildikleri demokratik bir ortamın karar verme becerisinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine demokratik bir ortam sunduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde, doğrudan karar verme adımlarına yönelik etkinlikler yerine, ağırlıklı olarak disiplinlerarası uygulamalara başvurduklarını ifade etmektedirler.

5.1.1.3. Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenler karar verme becerilerinin öğretim programlarında belirgin olmadığını, pek fazla etkinlikle karşılaşmadıklarını ve bu becerinin programlardaki yerine ilişkin farkındalıklarının olmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenler karar verme ve karar vermenin öğretimi konusunda yönlendirme ve bilgilendirmelere ihtiyaç duyduklarını, programların kendilerini yönlendirmediğini ifade etmektedirler.

Öğretmenler programlarda karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanım ve etkinlik boyutlarında eksikliklerin olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenler program kaynaklı sorunlar dışında, aile ve sosyal çevre kaynaklı sorunlara değinmektedirler. Öğretmenler; aile ve sosyal çevresinde çocuğa görüşlerini

rahatça ifade edeceği ortamların sağlanmadığını ve karar verme becerisinin geliştirilmesi konusunda öğretmenle iş birliği yapılmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenler kendilerine ve ailelere karar verme becerileri konusunda eğitim verilmesinin yararlı olacağını düşünmektedirler.

Öğretmenler karar verme becerisinin geliştirilmesinde, çocuğa bu beceriyi geliştirecek ortamların sunulmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Bu ortamlar ise çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği, demokratik ortamlar olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler programlarda; becerilerinin net bir şekilde tanımlanmasını, nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar yapılmasını, becerilerin daha fazla kazanım ve etkinliklerle programda yer almasını ve becerilerin nasıl ölçüleceğine yönelik açıklamaların yapılmasını önermektedirler.

5.1.2. Nicel verilere ilişkin sonuçlar

5.1.2.1. Cinsiyet değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, kız öğrencilerin lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

5.1.2.2. Yaş değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar yaşa göre farklılaşmamaktadır.

5.1.2.3. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık; ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar ile ikiden fazla kardeşi olan çocuklar arasında, tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar lehinedir.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar; ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık; ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar ile ikiden fazla kardeşi olan çocuklar arasında, tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar lehinedir.

5.1.2.4. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık orta ile üst ve orta ile alt sosyo-ekonomik düzeyler arasında, orta sosyo-ekonomik düzey lehinedir.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık alt sosyo-ekonomik düzey ile diğer sosyo-ekonomik düzeyler arasında alt sosyo-ekonomik düzey aleyhinedir**.**

5.1.2.5. Evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık evde alınan kararlara katılım sıklığındaki "Her Zaman" ifadesi ile diğer sıklık ifadeleri arasında, her zaman ifadesi lehinedir.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar, evde alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık; evde alınan kararlara katılım sıklığındaki "Her Zaman" ifadesi ile "Hiçbir Zaman-Ara Sıra" ve "Genellikle" ifadesi ile "Hiçbir Zaman-Ara Sıra" ifadeleri arasında, "Her Zaman" ve "Genellikle" ifadeleri lehinedir.

5.1.2.6. Sınıfta alınan kararlarda çocuğun fikrine danışılma sıklığı değişkeni varyans analizlerine ilişkin sonuçlar

Karar Verme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nden alınan puanlar, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

5.1.2.7. Karar kurallarını uygulama testi'ne ilişkin sonuçlar

Karar Kurallarını Uygulama Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin belirlenen ölçüte uygun olan seçeneği tercih etme konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Karar Kurallarını Uygulama Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin %40'ı, verilen kriteri oluşturan bileşenleri fark etme konusunda başarılı olabilmektedirler.

Karar Kurallarını Uygulama Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin %63,7'si basit düzeyde birden çok kriterin yer aldığı durumları değerlendirmede başarılı olabilmektedirler.

Karar Kurallarını Uygulama Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin %13,9'u karmaşık düzeyde birden çok kriterin yer aldığı durumları değerlendirmede başarılı olabilmektedirler.

Karar Kurallarını Uygulama Testi'nde yer alan açık uçlu soruya göre; öğrencilerin çoğunluğunun kendilerine özgü ölçütler belirleyebildikleri, seçimlerini bu ölçütlere göre yapabildikleri görülmüştür.

5.1.2.8. Seçimler ve sonuçları etkinliği'ne ilişkin sonuçlar

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin %44'ü karar problemini tanımlama - ifade etme konusunda güçlük yaşamaktadırlar.

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin %88'i basit düzeyde alternatif seçenekler yaratabilmektedirler.

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin %79'u basit düzeyde seçeneklerin olası sonuçlarını öngörebilme konusunda başarılı olabilmektedirler.

5.2. Tartışma

Öğretmenlerin ifadelerine göre ilkokul öğrencilerinin karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan faktörler Aile, Öğretmen ve Sosyal Çevre boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların öğrenciye sağladığı; "Çocuğa karar verme deneyimleri yaratılması / Çocuğun karar verme süreçlerine dahil edilmesi", "Çocuğun demokratik bir ortamda yetiştirilmesi / Kendini ifade etmesine izin verilmesi" gibi yaşantıların karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Aile, öğretmen ve sosyal çevrenin çocuğun karar verme becerisinin gelişiminde ortak rolünün olduğunun altı çizilmektedir. Mettas and Norman'ın (2011 s.15) araştırmasında karar vermede ve karar vermenin gelişiminde etkili olan faktörlere ilişkin bir çerçeve çizilmiştir. Çizilen çerçevede, programlar merkeze alınmıştır. Öğretmenin programı uygulayış biçiminin, öğrenme ve öğretmeye yönelik bakış açısının, öğretim materyallerinin ve kaynaklarının; çocukların karar verme becerilerinin geliştirilmesinde etkili değişkenler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çocuğun; yaşı, akran etkisi, öğrenmeyi transfer edebilme becerisi, karar vermede kullandığı strateji, motivasyonu, kullandığı bilgi kaynakları ve değerlendirme

ölçütleri karar vermede ve karar verme becerisinin gelişiminde etkili olan diğer bir boyut olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte; karar verme ve karar verme becerisinin gelişiminde etkili diğer bir boyutun ise karar vermenin kendi doğasına ya da karar verme konusuna ilişkin bilgi, beceri ve değerler olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler karar vermenin gelişiminde etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinde, program boyutu dahil olmak üzere yukarıda sözü edilen birçok boyuta değinmemişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri, çocuğa demokratik ortam sunulması ve karar verme deneyimlerinin yaratılması çerçevesinde sınırlı kalmaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında öğretmenlerin karar vermeye ilişkin farkındalıklarının azlığı, bilgi eksikliği, öğretim programlarında (özelde sosyal bilgiler dersi öğretim programında) karar verme becerisinin belirgin olmayışı ve öğretmenlerin bu konuda yönlendirilmeyişinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde karar verme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili eleştiri ve özeleştirileri de öğretim programları ve kendilerine yöneliktir.

Öğretmenler, öğrencilerinin karar verme konusunda ellerindeki seçeneklerin farkında olmadıklarını ve seçenek yaratma konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler bu sorunun; gündelik hayatta - uygulamaya dönük durumlarda, daha fazla yaşandığını belirtmektedirler. Uygulanan karar verme etkinliğinde, öğrencilerin basit düzeyde seçenekler yaratabildikleri sonucuna ulaşılmakla birlikte; karar durumunun gündelik hayata dönük olduğu daha karmaşık durumlarda çocukların sorun yaşamalarının muhtemel olduğu söylenebilir.

Öğretmenler; öğrencilerin, karar durumunu anlama, seçeneklerin incelenmesi, seçeneğe karar verme basamaklarında sorun yaşadıklarını, karar durumuyla ilgisi olmayan ölçütleri göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Uygulanan karar verme etkinliğinde öğrencilerin %44'ünün karar problemini tanımlama-ifade etme konusunda güçlük yaşadığı görülmüştür ki bu durum öğretmenlerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Howse vd. (2003), küçük çocukların karar verme durumlarında kullanacakları ilgili ve ilgisiz bilgiyi birbirinden ayırt etmede ve seçeneği elemede güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Davidson (1991a) çocuğun seçeneğe ilişkin bilgileri değerlendirme becerisinin yaşla birlikte geliştiğini; ilgisiz bilgiye sahip seçenekleri kolayca eleyen çocuğun, kalan daha az seçenekle ilgili daha fazla bilgi edinme imkanına kavuştuğunu, bu sayede daha iyi kararlar alabildiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin karar vermede

yaşadıkları sorunların ortaya çıkışında sözü edilen durumun da etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin kendi yerlerine karar verilmesine eğilimlerinin olduklarını, karar vermekten kaçındıklarını ve kararsızlık yaşadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler karar vermede yaşanan bu güçlüklerin ortaya çıkışında; öğrencilere karar verme deneyimlerinin yaratılmaması, öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil edilmemesi, öğrencilere demokratik bir ortam sunulmaması ve koruyucu aile tutumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yalçınkaya Dulkadiroğlu (2001), koruyucu aile tutumlarının çocukta bağımlı kişiliğin gelişmesine neden olduğunu belirtmekle birlikte; çocukların aile kararlarına katılımının çocuğun ileriki yaşlarında daha akılcı kararlar vermesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin karar verme davranışlarında ilkokulun sonlarına doğru olumlu yönde değişimler yaşandığını, öğrencilerin zamanla daha bilinçli tercihlerde bulunduklarını söylemişlerdir. Araştırmalar okulöncesi çocuklarının bilgi edinme davranışlarının; yarım, eksik ve sistemsiz olduğunu, ancak ileriki yıllarda çocukların bilgi edinme davranışlarının daha eksiksiz ve sistematik hale geldiğini göstermektedir (Davidson, 1991a; Day, 1975; Miller and Weiss, 1981; Vurpillot, 1968). Öğrencilerin daha bilinçli tercihler yapmaya başlamalarında, seçeneklere ilişkin bilgi edinme becerilerinin gelişmesinin etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; karar verme becerisinin çocuklardaki gelişim süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin alanyazındaki karar vermeye ilişkin gelişimsel araştırmalarla (Byrnes, 2005; Davidson, 1991a; Davidson, 1991b; Howse ve ark., 2003; Klayman, 1985) örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler; öğrencilerin fikirlerini ifade edebildikleri demokratik bir ortamın, karar verme becerisinin gelişiminde önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerine demokratik bir ortam sunduklarını belirtmişlerdir. Düşüncelerin özgürce ifade edebildiği ve karar verme fırsatlarının yaratıldığı ortamların çocuğun karar verme becerilerinin gelişimine katkısı açıktır. Brown and Mann'in (1990 s.34) araştırması aile içi iletişimi ve çatışma çözme becerisi iyi olan ailelerin çocuklarının daha dikkatli karar verdiğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin öğrencilerine bu ortamları ne düzeyde sunabildiklerinin anlaşılması için uzun süreli sınıf içi gözlemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde, doğrudan karar verme adımlarına yönelik etkinlikler yerine, ağırlıklı olarak disiplinlerarası

uygulamalara başvurduklarını söylemiştir. Öğretim programlarında karar verme becerisinin geliştirilmesinde disiplinlerarası uygulamalara yer verildiği söylenebilir. Ancak karar verme basamaklarının birebir ele alındığı etkinlik temelli uygulamaların da işe koşulması gerekebilir. Nardi and Wales (1985) karar vermenin bir kurs ya da disiplinin sınırlarını aşan bir beceri olduğunu belirtmekle birlikte; karar vermenin bütün eğitim kademelerinde ve programlarında bütünleşik bir biçimde, doğrudan ve açıkça verilmesi gereken bir beceri olduğunun da altını çizmektedir.

Öğretmenler karar verme becerilerinin öğretim programlarında belirgin olmadığını, kazanım ve etkinlik boyutunda eksikliklerin olduğunu, bu becerinin programlardaki yerine ilişkin farkındalıklarının olmadığını ve karar verme konusunda bilgilendirme ve yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarını, programın kendilerini yönlendirmediğini düşünmektedir. İlkokul öğretim programları incelendiğinde, karar verme becerisinin kazanım boyutunda ağırlıklı olarak 1., 2. ve 3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer aldığı görülmüştür. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında karar verme becerisine ait herhangi bir kazanıma rastlanmamış; karar vermenin doğrudan verilecek beceriler arasında yer aldığı ifade edilmiştir. 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda karar verme konusunda tek bir kazanım verilmiştir, ancak o kazanımın karar vermenin kapsamına girip girmeyeceği tartışmaya açık bir durumdur (Bir varlığın canlı ya da cansız olduğuna sorgulayarak karar verir). Türkçe Dersi Öğretim Programında ise karar verme becerisi; "Okuma" öğrenme alanında İnsan Hakları ve Vatandaşlık (Okulda karar verme süreçlerine katılır) ara disiplini ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programında becerinin geliştirilmesine yönelik çok miktarda etkinliğe yer verilmekle birlikte herhangi bir kazanım yazılmamıştır. Matematik Dersi Öğretim Programında ise karar vermeyle ilgili herhangi bir kazanım, etkinlik, ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmemiştir. Pekdoğan (2016), karar verme becerisinin geliştirilmesinde düşünme ve öğrenme becerilerinin değişik biçimlerde bütünleştirilmesi gerektiğini, çocuklara karar verme becerisinin kazandırılmasında zengin öğrenme deneyimlerini içeren farklı disiplinlerin bir araya geldiği etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. Öğretmen görüşleri ve öğretim programlarıyla ilgili yapılan incelemelerden yola çıkarak; öğretim programlarının karar verme becerisinin geliştirilmesi konusunda kazanım, içerik ve öğretmeni yönlendirme boyutlarında birtakım eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenler karar vermenin öğretimiyle ilgili yaşanan sorunlar boyutunda öğretim programları kaynaklı sorunlar dışında, aile ve çevreden kaynaklı sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenler; aile ve sosyal çevresinde çocuğa görüşlerini rahatça ifade edeceği ortamların sağlanmadığını ve becerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenle iş birliği yapılmadığını belirtmiştir. Brown and Mann'in (1990 s.34) araştırması bireyler arası iletişimin iyi olduğu, çatışma çözme becerileri iyi ve aile bağları güçlü olan ailelerin çocuklarının daha dikkatli karar verdiklerini ortaya koymaktadır. Ailede kendini ifade etme fırsatı bulamayan ve karar verme deneyimi yaşayamayan çocukların karar verme becerilerinin gelişiminde sıkıntılar yaşanacağı söylenebilir. Bu noktada aile ve öğretmenin iş birliği içinde olmaları çocuklarda karar verme becerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre KVB Ölçeği'nden alınan puanlar, kız öğrencilerin lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. KKU Testi'nde alınan puanlar ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında karar verme konusunda cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğunu ifade eden çalışmaların (Brown and Mann, 1990; Sanz de Acedo Lizárraga, Sanz de Acedo Baquedano and Cardelle-Elawar, 2007; Van Leijenhorst, Westenberg and Crone, 2008) yanında, anlamlı bir değişken olmadığını ifade eden çalışmalar (Chung, 2002; Geisler and Allwood, 2015; Moschis and Moore 1979; Sonfield, Lussier, Corman and McKinney, 2001; Zhang, Pelowski, Jia and Yu, 2017) da vardır. Bu durumun ortaya çıkışında; karar vermenin geniş bir yelpazede (stratejik karar verme, mantıksal karar verme, yönetsel karar verme, kariyer seçiminde karar verme, sosyal karar verme, riskli durumlarda karar verme vs.), çok boyutlu bir yapıya (bilgi edinme, risk algısı, çevreleme efekti, belirsizlik durumları, karar kurallarını uygulama vb.) sahip oluşu ve yapılan araştırmaların sözü edilen farklı bağlamlarda çalışılmış olması etkili olabilmektedir. Ancak cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığını gösteren araştırmalar alanyazında çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. KVB Ölçeği öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ortaya koyarken, KKU Testi algıdan bağımsız olarak öğrencilerin karar kurallarını uygulama başarılarını ölçmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan sonuçların alanyazınla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçları KVB Ölçeği ve KKU Testi'nden elde edilen puanların, yaş faktörüne göre farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar genel olarak yaş faktörünün karar verme konusunda anlamlı bir değişken olduğunu (Crone and Van

Der Molen, 2007; Levin, Hart, Weller and Harshman, 2007) ve zaten karar vermenin gelişimsel bir süreç olduğunu (Byrnes, 1998) belirtmektedir. Bu araştırmalar çocuk, genç ve yetişkin gruplar arasındaki farkları incelemektedir. Yapılan bu araştırmanın katılımcıları; aynı sınıflarda öğrenim gören, dar bir yaş aralığında (9-11) yer alan, benzer gelişim özellikleri gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Yaş faktörünün araştırmanın sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesinde bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir.

KVB Ölçeği ve KKU Testi'nden alınan puanlar, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık her iki ölçme aracında da; ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar ile birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında, tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar lehinedir. Ailedeki çocuk sayısının; çocuğa ayrılan zaman, çocuğun karar verme süreçlerine dahil edilmesi ve çocuğun fikirlerinin önemsenmesi konularıyla negatif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak ailedeki çocuk sayısı ile ailede çocuğun fikirlerine danışılma sıklığı arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ailede tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuklar ($\bar{X}$=3,32) ile birden fazla kardeşi olan ($\bar{X}$=2,83), çocukların fikirlerine danışılma sıklığı ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (t(535)=23,655, p< ,001). Buna paralel olarak, aile büyüklüğünün, çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde etkili bir değişken olduğu da ifade edilmektedir (Blake, 1981; Zajonc, 1976; Zajonc and Marcus, 1975). KVB Ölçeği ve KKU Testi'nde, ailede tek çocuk olan ya da bir kardeşi olan çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanların diğer çocuklara göre anlamlı olarak yüksek olması bu şekilde açıklanabilir.

KVB Ölçeği'nden alınan puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık orta ile üst ve orta ile alt sosyo-ekonomik düzeyler arasında, orta sosyo-ekonomik düzey lehinedir. Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyler arasında pozitif yönde bir ilişki beklenirken; üst ve alt sosyo-ekonomik düzey puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir. Bu durumun KVB Ölçeği'nin, öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını ortaya koyan bir yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulgulara göre üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

KKU Testi'nden alınan puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık alt sosyo-ekonomik düzey ile diğer sosyo-ekonomik düzeyler arasında, alt sosyo-ekonomik düzey aleyhinedir**.** Sosyo-ekonomik düzey ile

ailede çocuğun fikirlerine danışılma sıklığı arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ise alt sosyo-ekonomik düzey ile diğer sosyo-ekonomik düzeyler arasında, alt sosyo-ekonomik düzey aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur (F (2,540)=29,655, p< ,001). Bir başka ifadeyle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar; diğer sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre, ailede fikirlerine daha az danışıldığını düşünmektedirler. Bu iki bulgu birlikte düşünüldüğünde; alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların, ailede fikirlerine daha az danışıldığını düşündükleri ve KKU Testi'nden daha düşük puanlar aldıkları söylenebilir. Brown and Mann (1990) araştırmalarında yüksek sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylerin, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylere göre karar verme konusunda daha dikkatli olduklarını ifade etmektedirler. Bu yönden araştırma bulgusunun alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

KVB Ölçeği ve KKU Testi'nden alınan puanlar, evde alınan kararlarda çocuğun fikirlerine danışılma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu bulgudan hareketle evde fikirlerine daha fazla danışıldığını düşünen çocukların ölçek ve başarı testinden daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir. Doğanay (2011) çocukların düşünmeyi başkalarının düşüncelerini izleyerek veya ezberleyerek değil, çevreleriyle ve materyallerle etkileşime girerek öğrendiklerini ifade etmektedir. Byrnes (2005 s.18) ise kendi kararlarını vermelerine ve bu kararların sonuçlarını (güvenli bir çerçevede) deneyimlemelerine olanak sağlanan çocukların eninde sonunda karar vermeye ilişkin stratejik yaklaşımları özümseyeceğini ve karar verme becerisini geliştireceklerini belirtmektedir. Evde fikirleri önemsenen çocukların karar verme puanlarının yüksek olmasında, çocuğa sunulan düşünme dostu çevre ve karar verme fırsatlarının ilgisi olduğu düşünülebilir.

KVB Ölçeği ve KKU Testi'nden alınan puanlar, çocuğun sınıfta alınan kararlarda fikirlerine danışılma sıklığına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgunun yorumlanması amacıyla yapılan varyans analizinde; farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında çocuğun fikirlerine yer verme konusunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buradan elde edilen bulguyla; sosyo-ekonomik düzey okulları arasında ortalama bazında farklılık olmadığı, çalışma evrenindeki öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin, sınıfta alınan kararlarda öğrencilerin fikirlerine aynı derecede önem verdikleri yorumu yapılabilir. Evde çocuğun fikirlerine yer verilmesi çocuğun karar

verme puanlarına etki ederken, sınıfta çocuğun fikirlerine yer verilmesinin anlamlı bir farklılık yaratmaması bu şekilde açıklanabilir.

KKU Testi'nde öğrencilere belirli ölçütlerin göz önünde bulundurulmasının istendiği karar verme görevleri sunulmuş ve öğrencilerden bu ölçütlere uygun olan seçeneği tercih etmeleri istenmiştir. KKU testi sonuçlarına göre, öğrencilerin belirlenen ölçüte uygun olmayan seçenekleri eleyip, uygun olan seçeneği tercih etme konusunda başarılı olduğu söylenebilir. Testte ayrıca, öğrencilerin kendi belirledikleri ölçütlere uygun seçimler yapabildikleri de gözlenmiştir. Araştırmalar, karar görevleri verilen çocukların belirli bir boyutta kabul edilemez olduğunu gördükleri alternatifleri eleyebildiklerini göstermektedir (Davidson, 1991a; Klayman, 1985). Buradan yola çıkarak, araştırmanın bulgularının alanyazındaki araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir.

KKU Testi sonuçlarına göre; öğrencilerin %63,7'si basit düzeyde birden çok ölçütün yer aldığı durumları değerlendirmede başarılı olabilmektedirler. Klayman'in (1985 s.198) araştırması, 12 yaş çocuklarının çok ölçütlü seçenekleri değerlendirmede stratejik yaklaşımlar geliştirebildiklerini göstermektedir. Ancak birden çok ölçütün yer aldığı durum karmaşık düzeye yükseldiğinde, bu başarı %13,9'a düşmektedir.

Öğrencilere, Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nde bir örnek olay verilerek bununla ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Etkinlikten elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin %44'ü karar problemini tanımlama - ifade etme konusunda güçlük yaşamaktadırlar. PISA 2012 Ulusal Raporu; Türkiye'nin okuma becerisi puanlarının OECD üyesi ülkeler ortalamasının altında olduğunu ifade etmektedir (M.E.B, 2015 s. 99). Sözü edilen durumun ortaya çıkışının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ifade etme becerileriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Seçimler ve Sonuçları Etkinliği'nden elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler basit düzeyde alternatifler yaratabilmekte, seçimlerinin olası sonuçlarını öngörebilme konusunda başarılı olabilmektedir. Crone and Van Der Molen (2007) araştırmalarında, çocukların seçimlerinin olası sonuçlarını öngörme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmekle birlikte; bu becerinin çocukluktan ergenliğin sonuna kadar gelişme göstermeye devam ettiğini belirtmektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın ortaya çıkışında; ölçme araçlarında kullanılan karar durumlarının karmaşıklık düzeyinin etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenlerin; karar verme konusunda farkındalıklarının az olduğu ve bu becerinin öğretimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlere karar verme ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Öğretmenler karar verme becerilerinin geliştirilmesinde disiplinlerarası uygulamalara başvurduklarını söylemiştir. Ancak karar vermenin öğretiminde karar verme adımlarının yer aldığı spesifik karar verme etkinlik ya da uygulamalarına yer verilmesi yararlı olabilir.
- Öğretmenler karar verme becerisinin programdaki yerine ilişkin farkındalıklarının az olduğunu, konuyla ilgili yönlendirme ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını, programda kazanım ve etkinlik boyutlarında eksikliklerin olduğunu belirtmiştir. Program incelendiğinde öğretmenlerin sözünü ettikleri konularda haklı olduğu söylenebilir. Programlarda karar vermenin; gerek kazanım, gerek etkinlik gerekse de öğretmeni yönlendirme konularında iyileştirilebilir.
- Karar verme becerisi öğretim programlarında, disiplinlerarası bir anlayışla kazandırılmak istenmekte ve buna paralel olarak kazandırılması gereken ortak beceriler kapsamında ele alınmaktadır. Programlardaki mevcut durum incelendiğinde, bu beceriye yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bu bağlamda; karar süreçlerinin detaylı bir biçimde ele alındığı uygulama temelli etkinliklerin işe koşulmasının, öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.
- Öğretmenler, karar vermenin öğretimi konusunda çocuğun ailesi ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve aile işbirliğinin; becerinin öğretimine uygun ortamların yaratılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenler karar verme becerisinin geliştirilmesinde, aile kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ölçme araçlarından elde edilen veriler ışığında; çocuğun evde alınan kararlarda fikirlerine danışılmasının, beceri üzerinde anlamlı farklılaşmalar yarattığı görülmüştür. Bu bağlamda aile eğitimlerinin, karar verme becerisinin gelişimine uygun ortamlar sağlayacağı söylenebilir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Öğretmenler; öğrencilerin karar verme becerisinin gelişiminde onlara demokratik bir ortam sunduklarını ileri sürmektedirler. Ancak öğretmenlerin bu ortamları ne düzeyde sunabildiklerinin anlaşılabilmesi için uzun süreli sınıf içi gözlemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak olan araştırmalarda sınıf içi gözlemlere yer verilebilir.
- Yapılan araştırmada aile gözlem ve görüşmelerine yer verilememiştir. Yapılacak olan araştırmalarda aileyle ilgili veri elde edilmesinin konunun farklı boyutlarına ışık tutma konusunda yararlı olabileceği söylenebilir.
- Bu araştırmada çocukların karar verme becerileri; araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi ölçme aracı, başarı testi ve örnek olaya dayanan açık uçlu form ile ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda; çocuğun karar verme süreçlerinin gözlendiği, gerçek durum temelli klinik gözlemlere yer verilerek daha derinlemesine veri elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Akdaş, H., B. *(2013). Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Allen, R. F. (2000). Civic education and the decision-making process. *The Social Studies*, *91*(1), 5-8.

Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*(2), 155-173.

Baron, J. (1993). *Morality and rational choice.* Dordrecht: Springer

Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, *18*(4), 421-442.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. USA: Sage Publications.

Brannen, J. (2005) *Mixed methods research: a discussion paper.* http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

Bronstein, L. (1992). *The effect of a school-based parent training program on parents' and childrens' social problem-solving and decision-making skills*. Unpublished PhD Thesis. New Jersey : Rutgers The State University.

Brown, J. E. and Mann, L. (1990). The relationship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*, *13*(1), 25-37.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrnes, J. P. (1998). *The nature and decelopment of decision-making: A self regulation model*. USA: Earlbaum Manwah NJ.

Byrnes, J. P. (2005). The development of judgement and decision making in children and adolescents. In J.E. Jacobs ve P.A. Klaczynski (Eds.), In *The development of self-regulated decision making* (pp. 5-38). Lawrence Erlbaum.

Cenkseven Önder, F. (2012). The influence of decision-making styles on early adolescents' life satisfaction. *Social Behavior and Personality,* 40(9), 1523-1536.

Chesla, E. L. (1999). *Critical thinking and logic skills for college students*. New Jersey: Prentice Hall.

Cheung, G. W. and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modelling*, *9*(2), 233-255.

Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, *28*(4), 277-284.

Cooksey, W. R. (1996). The methodology of social judgement theory. *Thinking & Reasoning.* 2(2-3), 141-174.

Cresswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*. http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

Creswell J.W. and Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed: Y. Dede, S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crone, E. A. and Van Der Molen, M. W. (2007). Development of decision making in school-aged children and adolescents: Evidence from heart rate and skin conductance analysis. *Child Development*, *78*(4), 1288-1301.

Cüceloğlu, D. (1998). *İyi düşün iyi karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolakkadıoğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Davidson, D. (1991a). Children's decision-making examined with an information-board procedure. *Cognitive Development.* 6, 77-90.

Davidson, D. (1991b). Development differences in children's search of predecisional information. *Journal of Experimental Child Psychology.* 52, 239-255.

Day, M. C. (1975). Developmental trends in visual scanning. *Advances in Child Development and Behavior*, *10*, 153-193.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston: Heath & Co. Publishers.

Doğanay, A. (2011). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 146-185). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.

Doğanay, A., ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (1), 214-229.

Doherty E. M. and Kurz M. E. (1996). Social judgement theory. *Thinking & Reasoning*. 2(2-3), 109-140.

Eccles, J. S., Lord, S. and Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? J.L. Graber, J. Brooks-Gunn and A.C. Petersen (Eds.), In *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. (251-284). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Engle, S. H. (2003). Decision making: The heart of social studies instruction. *The Social Studies*, *94*(1), 7-10.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think.* Cheltenham: Stanley Thornes.

Geisler, M. and Allwood, C. M. (2015). Competence and quality in real-life decision making. *PloS One*, *10*(11). doi: 10.1371/journal.pone.0142178.

Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: a problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology.* 7, 167-187.

Gologlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Guadagnoli, E. and Velicer, W. F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, *103*(2), 265.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hagen, W. J. and Hale, A. G. (1973). The development of attention in children. *ETS Research Bulletin Series.* 1973 (1), 1-37.

Hammond, K. R., Stewart, T.R., Brehmer, B. and Steinmann, D. O. (1975). Human judgement and decision processes. M. F. Kaplan ve S. Schwartz (Ed.), In *Social judgement theory* (s. 272-307). New York: Academic Press.

Hansson, S.O. (2005). *Decision theory: A brief Introduction.* Stockholm: Royal Institute of Technology.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. Newyork: The Guilford Press.

Howse, B. R., Best, L. D. and Stone, R. E. (2003). Children's decision making: the effects of training, reinforcement and memory aids. *Cognitive Development.* 18, 247-268.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th ed.)*. Boston: Pearson.

Janis, I. L., and Mann, L. (1976). Coping with decisional conflict: An analysis of how stress affects decision-making suggests interventions to improve the process. *American Scientist.* 64(6), 657-667.

Johnson, A. P. (2010). Building a framework for social studies. A. P. Johnson (Ed.), In *Making connections in elementary and middle school: Social studies* (pp. 1-24). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kahneman, D. and Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica,*47, 263-291.

Karakaş Günal, E. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Klaczynski, A. P., Byrnes, P. J. and Jacobs, E. J. (2001). Introduction to the special issue the development of decision making. *Applied Development Psychology.* 22, 225-236.

Klayman, J. (1985). Children's decision strategies and their adaptation to task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 35, 179-201.

Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling: A researcher's guide.* NY: Guilford Publications.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Larrick, P. R. (1993). Motivational factors in decision theories: The role of self-protection. *Psychological Bulletin.* 113(3), 440-450.

Leech, N.L., Barret, K. C. and Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics: Use and interpretation.* N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Levin, I. P., Hart, S. S., Weller, J. A. and Harshman, L. A. (2007). Stability of choices in a risky decision-making task: a 3-year longitudinal study with children and adults. *Journal of Behavioral Decision Making*, *20*(3), 241-252.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. England: Cambridge University Press.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. S., Rankin, S.C., and Suhor, C. (1988). D*imension of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Virginia: ASCD.

MEB. (2008). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=38 adresinden 20 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2009). *İlköğretim 1,2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=30 adresinden 20 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mettas, A., and Norman, E. (2011). A grounded theory approach to the development of a framework for researching children's decision-making skills within design and technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, *16*(2), 8-19.

Miller, P. H., and Weiss, M. G. (1981). Children attention allocation, understanding of attention, and performance on the incidental learning task. *Child Development,* 52, 1183-1190.

Mincemoyer, C. C. and Perkins D. F. (2003). Assessing decision-making skills of youth. *The Forum for Family and Consumer Issues* 8(1).

Moschis, G. P. and Moore, R. L. (1979). Decision making among the young: a socialization perspective. *Journal of Consumer Research*, *6*(2), 101-112.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. and Newton, D. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning.* New York: Cambridge University Press.

Nardi, H. A. and Wales, E. C. (1985). Teaching decision making with guided design. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 222-225). Alexandria VA: ASCD.

NCSS (1998). *A report from NCSS task force on early childhood/elementary social studies.* http://www.socialstudies.org/positions/elementary adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Nicolaou, T. C., Korfiatis, K., Evagorou, M. and Constantinou, C. (2009). Development of decision-making skills and environmental concern through computer-based, scaffolded learning activities. *Environmental Education Research.* 15(1), 39-54.

Nosich M. G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev: B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pekdoğan, S. (2016). *Çocuklarda karar verme becerileri ve etkinlik örnekleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Plous, S. (1993). *The psychology of judgement and decision making.* New York: McGraw-Hill.

Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: meaning and models. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (s.52-57). Alexandria VA.: ASCD.

Sanz de Acedo Lizárraga, M. L., Sanz de Acedo Baquedano, M. T. and Cardelle-Elawar, M. (2007). Factors that affect decision making: gender and age differences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *7*(3), 381-391.

Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sonfield, M., Lussier, R., Corman, J. and McKinney, M. (2001). Gender comparisons in strategic decision-making: an empirical analysis of the entrepreneurial strategy matrix. *Journal of Small Business Management*, *39*(2), 165-173.

Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constuctivist approach.* Boston: Allyn and Bacon.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları,* 3(6),49-74.

Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics.* Boston: Allyn and Bacon.

Talaslıoğlu, S. S. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tanaka, J. S. (1987). How big is big enough? Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development,* 58(1), 134-146.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2010). Sage h*andbook of mixed methods in social and behavioral research. SAGE.* http://www.sagepub.com/upm-data/34743_Chapter1.pdf adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin, S., ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, *11*(3), 27-38.

Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toluk Uçar, Z. ve Altun, A. (2006). Sorun çözme becerilerinin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s. 101-131). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topaloğlu, M. Y. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tversky, A. and Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science,* 211, 453-458.

Van Leijenhorst, L., Westenberg, P. M. and Crone, E. A. (2008). A developmental study of risky decisions on the cake gambling task: age and gender analyses of probability estimation and reward evaluation. *Developmental Neuropsychology*, *33*(2), 179-196.

Von Neuman, J. and Morgenstern, O. (1947). *Theory of games and economic behavior.* Princeton: Princeton University Press.

Vurpillot, E. (1968). The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *6*(4), 632-650.

Wales, C. E., Nardi, A. H. and Strager, R. A. (1986). Decision making: New paradigm for education. *Educational Leadership*, 43, 37-41.

Weller, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P. and Bossard, E. (2012). Assessment of Decision-making Competence in Preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making*, *25*(4), 414-426.

Weller, J. A., Moholy, M., Bossard, E. and Levin, I. P. (2014). Preadolescent decision-making competence predicts interpersonal strengths and difficulties: a 2-year prospective study. *Journal of Behavioral Decision Making, 28(1), 76-88.*

Yalçınkaya Dulkadiroğlu, H. (2001). *İlköğretim okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye katılımı konusundaki görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, V. ve Çelik, E. H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zajonc, R. B. (1976). Family configuration and intelligence. *Science*, *192*(4236), 227-236.

Zajonc, R. B. and Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, *82*(1), 74.

Zhang, M., Liu, T., Pelowski, M., Jia, H. and Yu, D. (2017). Social risky decision-making reveals gender differences in the TPJ: a hyperscanning study using functional near-infrared spectroscopy. *Brain and Cognition*, 119, 54-63.

EKLER

EK 1 ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Işıner SEVER
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı'ndaki İlkokullar
Araştırmanın Konusu	İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen-Veli-Öğrenci), Görüşme Soruları (Veli, Öğretmen), Karar Verme Becerileri Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

05/06/2015

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

EK 2 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu form Arş. Gör. Işıner SEVER ve Doç. Dr. Ali ERSOY tarafından yürütülen "**İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi**" başlıklı araştırmaya **katılımınız için hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formudur.** Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **ayrılma** hakkında sahipsiniz. Bu formu imzalamanız ile yapılacak olan görüşmeye **katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Yapılacak olan görüşmede kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu görüşmeden elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. **Araştırmayla İlgili Bilgiler:**
   a. **Araştırmanın Amacı**: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi
   b. **Araştırmanın Nedeni:** Doktora Tez Çalışması
   c. **Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:** 10
   d. **Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullar

2. **Çalışmaya Katılım Onayı:**

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK 3 ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Çocuklar;

Birazdan cevaplayacağımız anket, sizin bir konuda karar verirken nasıl davrandığınızı anlayabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Dört bölümden oluşan anketin; birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde karar verme becerileri ölçeğine, üçüncü ve dördüncü bölümlerinde ise karar vermeye ilişkin örnek olaylara yer verilmiştir. Birinci ve ikinci bölümde yer alan soruları **dikkatli bir biçimde** okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneğin yanındaki kutucuğa çarpı işareti **[X]** koyunuz. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise örnek olayları dikkate alarak sorulan soruları cevaplayınız. Anketten elde edilen bilgiler araştırmanın amacı dışında, başka amaçlarla kullanılmayacak ve bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Arş. Gör. Işıner SEVER
Doç. Dr. Ali ERSOY

1. KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz : Kız [ ] Erkek [ ]
- Yaşınız: 9 [ ] 10 [ ] 11 [ ] 12 [ ]
- Kaç kardeşsiniz? (Siz dahil) : 1[ ] 2[ ] 3[ ] 4[ ] 4'den fazla [ ]
- Ailem evde verilen kararlarda bana da fikirlerimi sorar

  Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]
- Öğretmenim sınıfta alınan kararlarda benim de fikirlerimi sorar

  Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

2. KARAR VERME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

1. Karar vereceğim konuyu detaylı bir biçimde düşünürüm.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

2. Karar vereceğim konuyu anlamak için konunun içeriğini incelerim.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

3. Nasıl bir konuda karar vereceğimi kendime sorarım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

4. Karar vereceğim konuyu anlamak için farklı yollar denerim.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

5. Karar vermem gereken konuda hangi seçeneklerimin olduğunu araştırırım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

6. Karar vereceğim konuda seçeneklerimle ilgili bilgi toplarım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

7. Karar vereceğim konuda başka seçeneklerin olup olmadığını araştırırım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

8. Karar vereceğim konuda seçeneklerle ilgili topladığım bilgilerin doğru olup olmadığını araştırırım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

9. Karar vereceğim konudaki seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerim.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

10. Karar vereceğim konuyla ilgili seçenekleri incelemek için bazı kurallar oluştururum.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

11. Karar vereceğim konuyla ilgili seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

12. Verdiğim kararı nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

13. Vermiş olduğum kararın nasıl sonuçlandığı konusunda düşünürüm.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

14. "Bu kararı verdiğime değdi mi? sorusunu kendime sorarım.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

15. Başka bir karar vereceğim zaman, bir öncekinin nasıl sonuçlandığını düşünürüm.
Hiçbir Zaman[ ] Ara sıra[ ] Genellikle[ ] Her Zaman [ ]

3. KARAR KURALLARINI UYGULAMA BAŞARI TESTİ

Teyzesi Ayşe'ye bir müzik çalar almayı planlıyor. Ayşe'nin nasıl bir müzik çalar istediğine karar vermesi gerekiyor. Aşağıda A, B ve C marka müzik çalarların özelliklerini gösteren bir karşılaştırma tablosuna yer verilmiştir. Tabloda müzik çalarların özelliklerine 1 ile 5 arasında puan verilmiştir. Bu tabloya göre verilen soruları yanıtlayınız.

☹ Düşük 1 2 Orta 3 4 ☺ Yüksek 5

Özellikler

Müzik Çalar	CD Çalar Kalitesi	Radyo Kalitesi	Batarya Ömrü	Kulaklıkların Rahatlığı	Fiyatı
A	2	1	5	5	50 TL
B	3	4	3	3	50 TL
C	4	2	3	4	50 TL

Soru 1. Hangi müzik çalar, kulaklıkların rahatlığı konusunda daha iyidir? _____
Soru 2. C müzik çalarının en düşük puan alan özelliği nedir? _____
Soru 3. B müzik çalarının en yüksek puan alan özelliği nedir? _____
Soru 4. Ayşe bir müzik çaların sadece CD çalar kalitesine önem veriyorsa hangi müzik çaları seçmelidir? _____
Soru 5. Ayşe batarya ömrü ya da kulaklık rahatlığından birinin iyi olmasını istiyor. Ayşe hangi müzik çaları seçmelidir? _____
Soru 6. Ayşe, uzun yolculuklarda müzik dinlemeyi çok seviyor. Onun için önemli olan müzik çaların batarya ömrüdür. Ayşe hangi müzik çaları seçmelidir? _____
Soru 7. Ayşe, müzik çalarda ses kalitesinin iyi olmasına önem veriyorsa, hangi müzik çaları seçmelidir? _____
Soru 8. Ayşe müzik çaların kulaklıklarının rahatlığı ile CD çalar kalitesinin iyi olmasını istiyor. Ayşe hangi müzik çaları seçmelidir?
_____
Soru 9. Tablodaki müzik çalarlar incelendiğinde birinin diğerinden açık bir şekilde daha üstün olduğu müzik çalar var mıdır? Cevabınız ile birlikte nedenini açıklayınız.
_____
_____

Soru 10. Siz olsaydınız hangi müzik çaları seçerdiniz? Nedeniyle birlikte yazınız.
_____

EK 6 SEÇİMLER VE SONUÇLARI ETKİNLİĞİ

4. SEÇİMLER VE SONUÇLARI ETKİNLİĞİ

Ali'nin yarına yetiştirmesi gereken ödevleri olduğu için çalışma masasına oturup ders çalışmaya başladı. Kısa bir süre sonra bir arkadaşı Ali'yi arayıp dışarı ne zaman çıkacaklarını sordu. Ali, arkadaşına daha önceden söz verdiğini hatırladı. Ali ödevini tamamlayamadan okula giderse öğretmeninin çok kızacağını biliyor, ancak bu konuda endişe etmeyi daha sonraya bırakmaya karar verdi. Kitabını kapatıp, arkadaşıyla buluşmak üzere hazırlanmaya başladı.

Aşağıdaki soruları, yukarıda yer alan örnek olaya göre cevaplayınız.

1. Ali'nin vermiş olduğu karar nedir?

2. Ali hangi seçeneği diğerine tercih etmiştir?

3. Ali'nin çözmesi gereken problem nedir?

4. Ali'nin seçeneklerinin neler olabileceğini yazınız? (Birden fazla seçenek yazınız)

-
-
-
-

5. Yukarıdaki yazdığınız seçeneklerden birini seçerek bu kararın olumlu ve olumsuz sonuçlarını aşağıdaki tabloya yazınız.
Seçiminizi yazınız: _____

Olumlu Sonuçları	Olumsuz Sonuçları

6. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Çözümünüz ne olurdu? Yazınız.

EK 7 YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğretmen Profili İçin

a. Karar verme denilince aklınıza ne geliyor?
b. İnsan hayatında karar vermenin önemi sizce nedir?
c. Bu becerinin gelişimi ile eğitim arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

1.

a. Karar verme becerisinin gelişiminde nelerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
  i. İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerinin gelişiminde kimleri sorumlu görüyorsunuz, neden?

2.

a. Öğrencilerinizin karar verme becerilerinin geliştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
b. Karar verme becerisinin diğer düşünme becerileriyle nasıl bir ilişkisi olduğunu düşünüyorsunuz, Neden?
c. Bir sınıf öğretmeni olarak 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişim sürecini anlatabilir misiniz?
d. Öğrencilerinizin karar verirken ne gibi güçlükler yaşadığını gözlemliyorsunuz, anlatabilir misiniz?
  i. Bu güçlüklerin nedenleri nelerdir?
  ii. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılması için neler yapıyorsunuz?

3.

a. Derslerinizde öğrencilerinizin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde neler yaptığınızı açıklar mısınız?
  i. Bu becerinin öğretiminde ne gibi etkinliklere yer veriyorsunuz?*
  ii. Onlara nasıl bir sınıf atmosferi sunuyorsunuz? *
  iii. Karar vermenin öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
b. Çocuklarınız sınıfta alınan kararlardan memnun olmadıklarında neler yapıyorsunuz?
  i. Sınıfta alınan kararlarda çocukların söz sahibi olmaları için neler yaptığınızı anlatır mısınız?

4.

a. Karar verme becerisinin geliştirilmesinde öğretim programlarımızın rolüne ilişkin ne düşünüyorsunuz?
b. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının karar verme becerilerini geliştirmesi konusundaki görüşlerinizi açıklar mısınız?

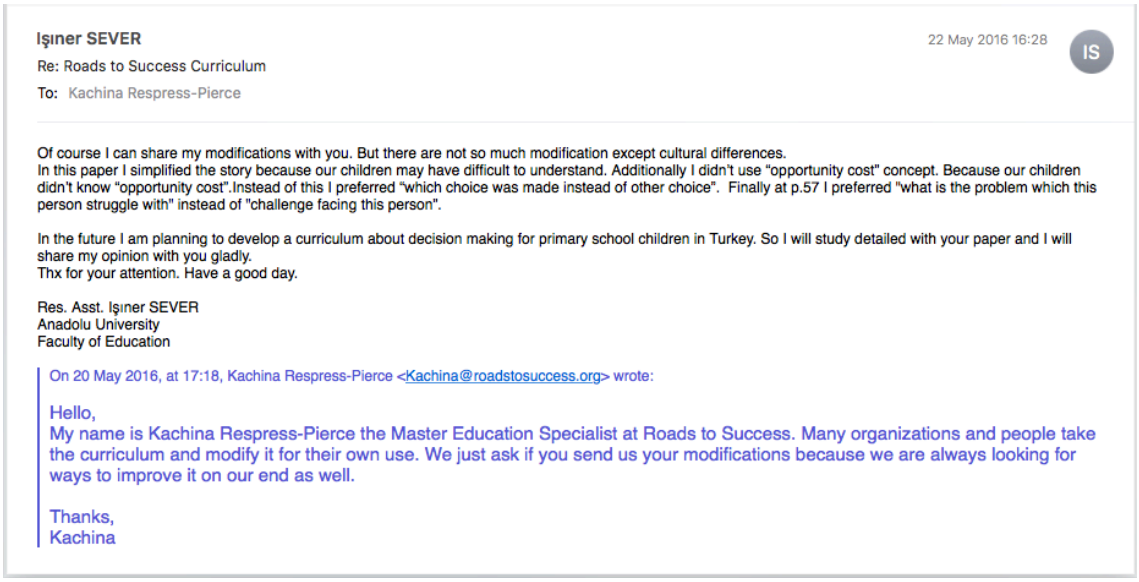
5.

a. Karar verme becerilerinin öğretimiyle ilgili sorunlar yaşandığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunların kaynaklarının ne olduğunu örneklerle açıklar mısınız?

6.

a. Etkili karar verme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?(okul, aile, program, öğretmen...)

EK 8 ÖLÇME ARACI UYARLAMA - KULLANIM İZNİ



Işıner SEVER 22 May 2016 16:28

Re: Roads to Success Curriculum

To: Kachina Respress-Pierce

Of course I can share my modifications with you. But there are not so much modification except cultural differences.
In this paper I simplified the story because our children may have difficult to understand. Additionally I didn't use "opportunity cost" concept. Because our children didn't know "opportunity cost".Instead of this I preferred "which choice was made instead of other choice". Finally at p.57 I preferred "what is the problem which this person struggle with" instead of "challenge facing this person".

In the future I am planning to develop a curriculum about decision making for primary school children in Turkey. So I will study detailed with your paper and I will share my opinion with you gladly.
Thx for your attention. Have a good day.

Res. Asst. Işıner SEVER
Anadolu University
Faculty of Education

> On 20 May 2016, at 17:18, Kachina Respress-Pierce <Kachina@roadstosuccess.org> wrote:
>
> Hello,
> My name is Kachina Respress-Pierce the Master Education Specialist at Roads to Success. Many organizations and people take the curriculum and modify it for their own use. We just ask if you send us your modifications because we are always looking for ways to improve it on our end as well.
>
> Thanks,
> Kachina

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Işıner SEVER

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Malatya / 1986

E-Posta : i_sever@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
- 2012, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2009, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
- 2018, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- 2012, Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- 2009, Araştırma Görevlisi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Ersoy A., Öncül, B. ve Sever, I. (2016). Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumlarında sunulan bildirilerin nitel araştırma eğilimi açısından incelenmesi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Ersoy A., Sever, I. and Öncül, B. (2017). Using flipped learning to improve scientific research skills of teacher candidates. *The Qualitative Report Eighth Annual Conference*'da sunulan bildiri. Miami, FL: Nova Southeastern University.

Ersoy, A. and Sever, I. (2015). Turkish phd students' metaphorical conceptualizations of supervisory. *11. International Congress of Qualitative Inquiry*'da sunulan bildiri. Urbana- Champaign, IL: University of Urbana-Champaign.

Ersoy, A., Papatğa, E. ve Sever, I. (2014). güncel eğitim konularının tartışılmasında facebook kullanımı: bir temellendirilmiş kuram araştırması. *Ejer Congress*'te sunulan bildiri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ersoy, A., Sever, I. ve Papatğa, E. (2014). Öğretmen adaylarının facebook'un akademik amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Gültekin, M., Papatğa E., Babayiğit Ö. ve Sever, I. (2013). Değişen toplumda değişen veli profili: yönetici ve öğretmen görüşleri. *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Sever, I. and Ersoy, A. (2017). Primary school teachers' opinions on developing children's decision making skill. *The 5th International Symposium on New Issues in Teacher Education*'da sunulan bildiri. Gdansk: University of Gdansk.

Sever, I. ve İflazoğlu A. (2012). Öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi. *Uluslararası Uygulamalı Eğitim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Sever, I. ve Öncül, B., Ersoy A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının gözünden öğretim derslerinin işlevselliği ve gerekliliği. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Sever, I., Öncül, B. and Ersoy. A. (2016). Becoming a teacher educator: journey of a primary school teacher. *The 4th International Symposium on New Issues in Teacher Education*'da sunulan bildiri. Savonlinna: University of Eastern Finland.

Sever, I., and Ersoy, A. (2017). Supervision and the phd process: perspectives of research assistants. *Journal of Educational Sciences Research, 7*(1), 163- 182. http://ebad-jesr.com/

Sever, I., ve Saban, A. İ. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 173-204. DOI: http://dx.doi.org/10.19171/uuefd.49420

Yaşar, Ş. ve Sever, I. (2014). Düşünmeyi destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulması bağlamında "düşünme dostu sınıflar". *3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.