ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNDE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİNİN VE KARAR VERME STİLLERİNİN ROLÜ

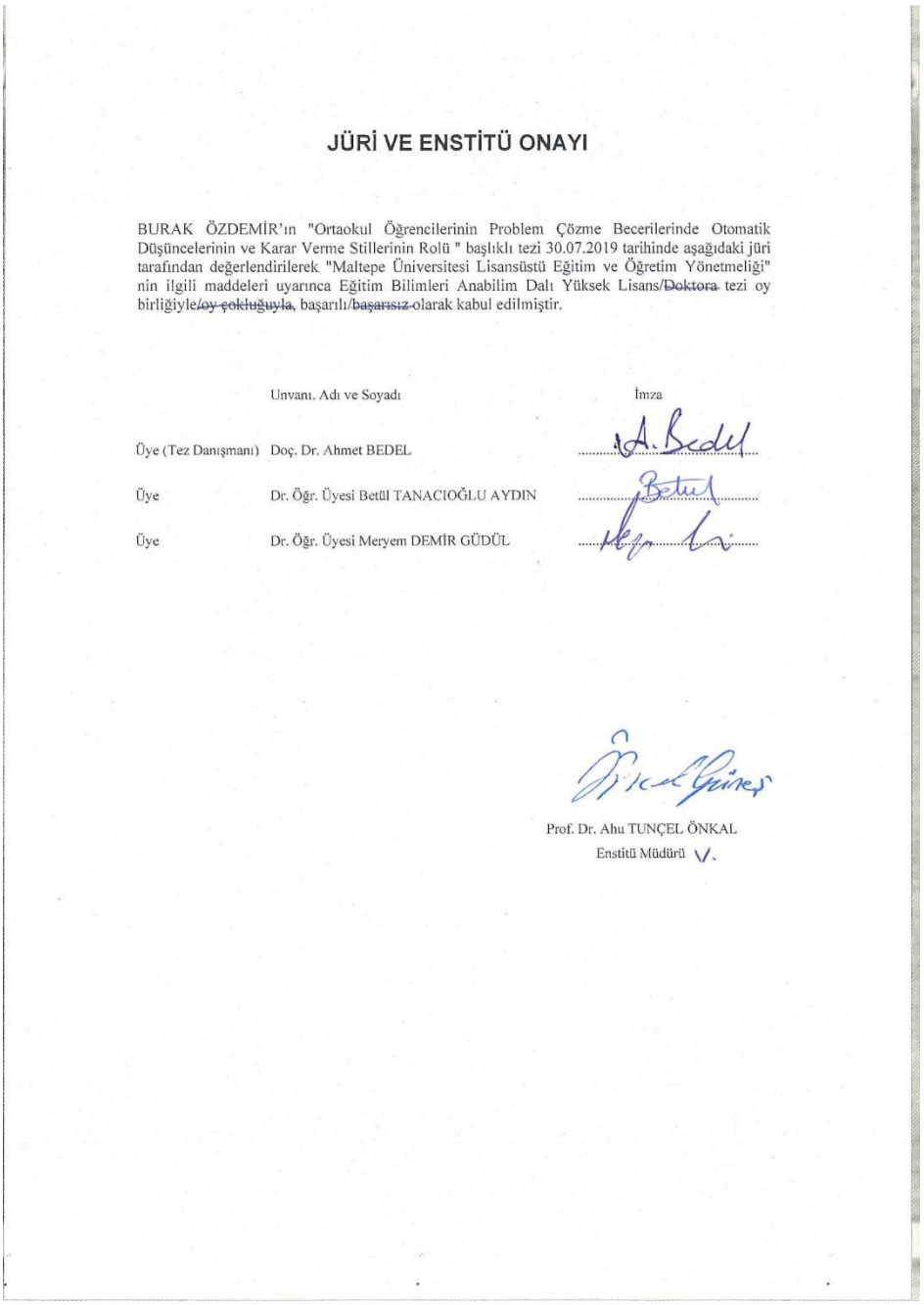
Burak Özdemir
171149113

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

BURAK ÖZDEMİR'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde Otomatik Düşüncelerinin ve Karar Verme Stillerinin Rolü " başlıklı tezi 30.07.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/~~Doktora~~ tezi oy birliğiyle/~~oy çokluğuyla~~, başarılı/~~başarısız~~ olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Doç. Dr. Ahmet BEDEL	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Betül TANACIOĞLU AYDIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL	

Prof. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	-
		İlk Yayın Tarihi	-
		Revizyon Tarihi	-
		Revizyon No	-
		Sayfa	ii – xi/ 1 – 73

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

27/06/2019

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Burak Özdemir



Hazırlayan	Kalite Koordinatörü	Kurumsal Yetkili
İlgili Birim	Dr. Öğr. Üyesi Şafak GÜNDÜZ	Prof. Dr. Belma AKŞİT

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez konusunu seçerken ve tez sürecinde bana yardımcı olan danışmanım saygıdeğer Doç. Dr. Ahmet Bedel'e teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde benden desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Gökhan Güler'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen babam Muzaffer Özdemir'e, annem Gülsen Özdemir'e, ağabeylerim Ahmet Özdemir ve Murat Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burak Özdemir

Haziran, 2019

ÖZ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNDE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİNİN VE KARAR VERME STİLLERİNİN ROLÜ

Burak Özdemir
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri ve karar verme stillerinin problem çözme becerilerini açıklamadaki rolünü belirlemektir. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan dördü normal ve biri imam hatip ortaokul olan toplam beş farklı ortaokulda öğrenim gören 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu amaçla Kişisel Bilgi Formu, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri, Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği ve Ergenlerde Karar Verme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Bağımsız Ortalamalar için T testi, Tek Yönlü Anova, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek ve kız öğrenciler arasında problem çözme puan ortalamaları ve otomatik düşünceler puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; erkek öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamaları kız öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında problem çözme, otomatik düşünceler ve karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre problem çözme puan ortalamaları, otomatik düşünceleri puan ortalamaları ve karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerileriyle otomatik düşünceleri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri ile karar verme stilleri ölçeği öz-saygı, ihtiyatlı seçicilik alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki; karar verme stilleri ölçeği umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma alt boyutları arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri karşısında yordayıcı faktör olarak otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin toplam varyansın %52'sini açıkladığı görülmüştür. Bu değişkenlerin, problem çözme becerileri karşısında yordayıcı faktör olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ergen, Problem Çözme, Otomatik Düşünceler, Karar Verme, Karar Verme Stilleri.

ABSTRACT

THE ROLE OF AUTOMATIC THOUGHT AND DECISION MAKING STYLE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS ON PROBLEM SOLVING SKILLS

Burak Özdemir
Master
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counselling Programme
Advisor: Assoc. Prof. Ahmet Bedel
Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2019

The aim of the study was to examine the role of automatic thought and decision-making styles of 7th and 8th grade students in explaining problem solving skills. The study was conducted with 500 students from five different secondary schools in the district of Kağıthane in Istanbul in 2018-2019 academic year. Personal Information Form, Problem Solving Inventory for Primary School children, The Scale of Children's Automatic Thoughts and The Scale of Adolescents Decision Making Styles were applied. In the analysis of the data, T test for İndependent Means, One Way Anova, Pearson Correlation Analysis, and Multiple Hierarchical Regression Analysis were used. The mean scores of problem solving and automatic thoughts scores of male and female students did not differ significantly; The mean score of decision-making styles of male students was found to be significantly higher than that of female students. The mean scores of problem solving, automatic thoughts and decision-making styles did not differ significantly between 7th and 8th grade students. According socio-economic income level of students' families, the mean scores of problem solving, automatic thoughts and decision-making styles did not differ significantly. There was a significant negative relationship between students' problem solving skills and sub-dimensions of automatic thoughts. There was a significant positive relationship between problem solving skills, self-esteem and prudent selectivity sub-dimensions of decision-making styles scale. It was also found a significant negative correlation between neglect, panic and responsibility avoidance sub-dimensions of decision making style. The predicting factors of automatic thoughts and decision making style were observed to explaind %52 of the total variance in problem solving skills. It was concluded that these variables can be evaluated as predictors to explain problem solving skills.

Keywords: Adolescent, Problem Solving Skills, Automatic Thoughts, Decision Making Styles.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
KISALTMALAR x
ÖZGEÇMİŞ xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 4
1.3. Önem 5
1.4. Varsayımlar 5
1.5. Sınırlıklar 6
1.6. Tanımlar 6
BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR 8
2.1. Ergenlik Kavramı 8
2.1.1. Ergenliğe Genel Bir Bakış 8
2.1.2. Ergenlikte Bilişsel Gelişim 8
2.2. Problem Çözme Becerileri 11
2.2.1. Problem Çözme Becerisi 11
2.2.2. Problem Çözme Aşamaları 13
2.2.3. Ergenlerde Problem Çözme Becerisi 15
2.2.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar 16
2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi 19
2.3.1. İnançlar 21
2.3.2. Otomatik Düşünceler 22
2.4. Karar Verme Stilleri 28
2.4.1. Karar Verme 28
2.4.2. Karar Verme Süreci 29

2.4.3. Karar Verme Stilleri 31
2.4.4. Ergenlerde Karar Verme Becerisi 31
2.4.5. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar 32
BÖLÜM 3. YÖNTEM 35
3.1. Araştırma Modeli 35
3.2. Evren ve Örneklem 35
3.3. Veriler ve Toplanması 36
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 42
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 44
4.1. Bulgular 44
4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 44
4.1.2. Cinsiyete Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 44
4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 45
4.1.4. Aylık Gelir Düzeyine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 46
4.1.5. Değişkenler Arası Korelasyonlar 47
4.1.6. Problem Çözme Envanteri Puanının Yordanmasına İlişkin Bulgular 48
4.2. Yorumlar 50
BÖLÜM 5. SONUÇ 54
5.1. Özet 54
5.2. Yargı 55
5.3. Öneriler 57
EK'LER 59
EK A. Ölçek ve Araştırma İzin Onayı 59
EK B. Kişisel Bilgi Formu 60
EK C. Problem Çözme Envanteri ve Kullanım İzni 61
EK D. Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği ve Kullanım İzni 63
EK E. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği ve Kullanım İzni 65
KAYNAKÇA 67

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Otomatik Düşünce Formu 23
Tablo 2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 44
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Problem Çözme, Çocukların Otomatik Düşünceleri ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için t Testi Sonuçları 45
Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme, Çocukların Otomatik Düşünceleri ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için t Testi Sonuçları 45
Tablo 5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ekonomik Gelirlerine Göre Problem Çözme, Çocukların Otomatik Düşünceleri ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları 46
Tablo 6. Değişkenlere ilişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 47
Tablo 7. Problem Çözme Envanteri Puanının Yordanmasına ilişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları 49

KISALTMALAR

İDÇPÇE : İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

ÇODÖ : Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği

EKVÖ : Ergenlerde Karar Verme Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

BDT : Bilişsel Davranışçı Terapi

ÖZGEÇMİŞ

Burak Özdemir

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Ls.	2017	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Lise	2012	Gültepe Çok Programlı Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

2017- 18	Özel Eğitim Öğretmeni. Gürsel Ortaokulu

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı	: İstanbul, 1994 Cinsiyet: E
Yabancı diller	: İngilizce (iyi)
E-posta	: burakozdmr1994@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzde öğrencilerin gelişim görevleri eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Problem çözme ve karar verme bu gelişim görevlerinin başında gelen becerilerdir. Problem çözmede ve karar vermede sıkıntı yaşayan bireyler, hayatları boyunca bu sıkıntılarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Hem sosyal hem de eğitsel sorunlarını çözme yetersizliği olan ve bu sebeple sorunları artan öğrenciler bazı konularda yardıma başvurabilmektedirler (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000). Öğrenci yaşadığı sorunların temelinde ne olduğunu ve bu sorunların sebeplerini öğrenmek isteyecektir. Burada duygu, düşünce ve davranış odaklı bilişsel davranışçı terapi devreye girmektedir.

Duygu, düşünce ve davranış temelli bir yaklaşım olan bilişsel davranışçı terapi, inançlar ve otomatik düşünceler üzerine odaklanan, kişinin kendine yönelik algı ve değerlendirmelerini biçimleyen bir terapi yöntemidir (Kalafat, 1996, s. 20). Otomatik düşünceler, kişinin farkında olmadığı düşüncelerdir ve kişiden kişiye değişebilir. Bu yüzden bireyin karşı karşıya kaldığı soruna yaklaşımında da farklılıklar olabilir. Birey yaşantısında; bir problemi tanımlarken, alternatif çözüm önerilerini oluştururken ve sonrasında karar verirken bu farklılıkları gözetir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yapılan bu gözetim, bireyin kendisine eğitsel, sosyal anlamda katkılar sağlar ve aynı zamanda öğrencilerin otomatik düşüncelerinin tespit edilmesi, araştırılması gibi konularda yol gösterir.

Otomatik düşüncelerin tespit edilmesinde kişinin kendisi, dünyası ve geleceğiyle ilgili iç konuşmaları ön planda tutulur. Bu düşünceler bütünü, kişinin zihninden bilinçli bir çaba olmadan kendiliğinden ortaya çıkarlar. Çok kolay bir şekilde fark edilemeyen ve bireyin kendisi tarafından değerlendirilmeden/analiz edilmeden doğru olduğu kabul edilen düşüncelerdir. Otomatik düşünceler, bireyin durumlar karşısından kendi kendine ifade ettiği, söylediği, tekrarlayan, olumlu veya olumsuz benlik ifadeleridir (Beck, 2001). Otomatik düşünce olayları deneyimlerken ya da yeniden hatırlarken olumsuz duygular hissettiğimizde zihnimizdeki içeriktir. Herhangi bir çabaya gereksinim duymadan, hızla aklımıza gelmelerinden dolayı otomatik denilmiştir. Otomatik

düşünceler bilinç düzeyinin hemen altında yer aldıklarından kişinin dikkat ettiğinde hemen fark edebileceği yapılardır (Türkçapar, 2009).

Otomatik düşünceler belirli kalıplara oturtulmuş ve formül temelli somut düşüncelerdir. Somut düşünceler, beklenmedik bir anda aniden oluşurlar. Mantıksal sıralamayı takip etmeyen somut düşünceler, problem çözme ya da amaca yönelik düşünmeden bu yönüyle ayrılır. Nesnel gerçekliğe uymamalarına rağmen oluşum safhasını tamamlarlar (Haaga ve Ernst, 1991). Otomatik düşünce, bireyin kendisi, dünya ve gelecek hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmasına neden olur (Gotlib ve Coyne, 1983). Kısaca otomatik düşünceler, kişinin kendisiyle ilgili fikirleri, iç diyaloglarıdır ve problem çözme konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Wright, 1988).

Problem çözme insanın var oluşundan bugüne kadar devam eden bir beceridir. Bu yüzden problem çözme becerisi günümüzde önemini hala korumaktadır. Bu beceri aynı zamanda insan ilişkilerine de yön vermektedir. Problem çözme, Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından "*Kişinin kendisi ve çevresi kaynaklı, gereklilik ve zorluklara ayak uydurabilmesi için ihtiyaç duyulan bilişsel-duyuşsal işlemler zinciri ve davranışsal tepkiler*" olarak tanımlanmaktadır. Sorun çözme olarak da tanımlanan problem çözme, bireyin kendi istek ve arzularının yanı sıra çevre tarafından kendisine yöneltilen taleplere verdiği cevapların toplamı olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözme; çocukluk yıllarından itibaren aşama aşama öğrenilmekte, okul hayatında ise problem çözme bir beceri mekanizmasına dönüştürülmektedir (Miller ve Nunn, 2001). Eğitim; bireyin kendi problemlerini çözebileceği bir süreç olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin daha ilk eğitim-öğretim yıllarında problemlerini tek başlarına çözebilecekleri düşünülmektedir. Kendini problem çözme noktasında becerikli olarak tanımlayan bireylerin kişiler arası ilişkilerde aktif ve benlik konusunda pozitif oldukları, akademik açıdan daha uygun çalışma çeşitleri ve kesitleri ortaya koydukları belirlenmiştir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Bağımsız ve yaratıcı düşünme, sosyal normları benimseme, kendine güven ve belirsiz durumları idare edebilme; etkili problem çözen bireylerin özellikleri olarak göze çarpmaktadır (Dow ve Mayer, 2004). Tüm bu özelliklere sahip olabilmek için bireyin bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Problem çözmeyi gerçekleştirmeden önce yapılması gereken ilk işlem,

bireyin problemi kabul etmesidir. Bireyin savunma mekanizması olarak "ben bir şey yapmadım" şeklinde düşünmesi, problemin çözümünü zaman açısından geciktirecektir (Raphel, 2003). Bu yönüyle her bireyin karar verici pozisyonda farklı davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Problem çözme konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında her bireyin farklı bir tutum sergilediği ve bu farklılıkların özellikle problem çözme stillerinde ön plana çıktığı görülmektedir.

Problem çözme sürecinin önemli aşamalarından biri karar verme aşamasıdır. Bir problemin oluş sürecini fark etme ve varlığını tespit etme, problemlere yönelik araştırmalarda bulunma, araştırma sonucunda değişik çözüm yollarını tespit etme, çözüm yollarını değerleme ve bunun sonucunda çözümü seçme işlemi karar verme kavramını kapsamaktadır. Karar verme, herhangi bir yöneticinin veya bireyin sunulmuş seçenekler içerisinden birini seçmesi ya da uygun olan bir yolu kendince seçmesidir. Karar verme düşünüldüğü zaman bir teknik, bilim veya sanattır (Alver, 2003). Özcan (1999)'a göre, kişinin karar verme süreci ve durumlarında bireyin algılaması, duyguları ve bilinç durumu da karar vermeyi etkilemektedir. Klaczynski, Byrnes ve Jacobs (2001) çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin duygusal ve motivasyon farklılıklarının karar verme sürecinde etkili olduğuna işaret etmektedirler. Genel anlamda değerlendirildiğinde karar vermeyi bazı değişkenlerin etkilediği söylenebilir ve bunlar; bellek, aile, psikoaktif maddeler, sezgiler ve ön yargılar, kişilik özellikleri, duygular, stres, bilgiyi kodlama, akran baskısı ve problem çözmeye ilişkin değişkenlerdir (Byrnes, 1998). Dunham ve Pierce (1989)'e göre karar verme süreci içerisinde bireysel farklılıkların temelinde yatan durumların karar hızı, toplanan ve bunun sonucunda değerlendirilen bilgi olduğunu belirtmiştir. Kişisel ve motivasyonel yüklemelerin karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Yüksek risk eğiliminde olan bireyler kararlarını hızlı / çabuk bir şekilde vermeye yatkındırlar. Karar verme sürecinde bilgi toplama ve değerlendirmeye ilişkin harcanan zamanın daha az olduğu belirtilmiştir (Taşdelen, 2001). Schvaneveldt ve Adams (1983)'a göre yaş, zaman baskısı ve olaylar ergenlik döneminde ergenlerin karar verme sürecinde etkili olan faktörlerdir. Bunun yanı sıra ergenler karar verme evresinde ebeveynlerinden, okul kurumunun çevresinden ve akranlarından etkilenirler. Ek olarak, sosyal statü ve cinsiyet faktörünün etkili olduğu, ergenlerin her ne kadar güçlü kararlar vermek isteseler de sorumluluk almaktan

kaçındıkları, karar verme deneyimi arttıkça daha uygun kararlar verebildikleri gözlemlenmiştir.

Günümüzde karar verme ve problem çözme genellikle aynı bağlamlarda kullanılmakta ve bu husus hakkında bazı görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Adair, 2000; Churney, 2001; Simek-Morgan, Ivey, 1993) karar verme ve problem çözme süreçlerinin benzer olduğu her iki sürecin ortak becerileri kapsadığını belirtmektedirler. Karar verme ve problem çözme süreçlerinde benzerlikler görülmektedir. Kavramlara ait literatürlere bakıldığında zamanla her ikisinin de bir arada kullanılmaları yaygınlaşmıştır (Korkut, 2004).

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkisinin niteliğine dair incelenen çalışmaların az sayıda olduğu; diğer taraftan, otomatik düşüncelerin ve karar verme stillerinin problem çözme becerileri üzerindeki rolünün incelenmediği görülmüştür. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılacak bu çalışmanın, ilgili literatüre önemli katkısı olacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri ve karar verme stillerinin problem çözme becerilerini açıklamadaki rolünü belirlemektir. Ayrıca problem çözme becerisi, otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı çalışmanın alt amaçlarıdır. Araştırmada cevaplandırılmak istenen sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ile karar verme stilleri puan ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ile karar verme stilleri puan ortalamaları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ile karar verme stilleri puan ortalamaları, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ile karar verme stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri problem çözme beceri puanlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Ergenlik dönemi 10-13 yaşlarında başlamakta ve öğrencilerin erken ergenlik dönemi ortaokul yıllarına denk gelmektedir (Santrock, 2014). Erken ergenlik dönemi, zorlu ve stresli gelişimsel evreyi temsil etmektedir. Bu dönemde hızlı bir şekilde gerçekleşen fiziksel ve biyolojik değişimin yanı sıra, bireylerin ebeveynleri ve akranları ile sosyal ilişkilerinde de önemli değişimler gerçekleşmektedir (Brendgen, Wanner, Morin ve Vitaro, 2005). Bu dönemde öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözümünde kullandıkları becerilerin niteliği önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla problem çözme becerilerini etkileyebileceği düşünülen otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin niceliksel etkisini belirlemek bu çalışmanın çıkış noktası olacaktır.

1. İlgili literatür incelendiğinde, problem çözme becerileri üzerinde bazı değişkenlerin (otomatik düşünceler ve karar verme stilleri) yordama düzeyinin incelenmediği görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları, ilgili literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın bulguları, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük hazırlanacak psiko-eğitim programlarında okul psikolojik danışmanlarına yol gösterecek aracı değişkenlerin niceliksel sonuçlarına dair önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada kullanılacak ölçeklere, öğrencilerin samimi ve dürüst bir şekilde görüş belirtecekleri varsayılmıştır.

2. “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (İDÇPÇE), “Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği” (ÇODÖ), “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” (EKVÖ) ve kişisel bilgi formundan çalışma için gerekli verilerin elde edileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırmanın sınırlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Çalışmada örneklem 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili Kağıthane ilçesinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen beş ortaokulda öğrenim gören 500 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Çalışmanın sonuçlandırılmasına ilişkin bulgular araştırmada kullanılan “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (İDÇPÇE), “Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği” (ÇODÖ), “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” (EKVÖ) ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otomatik Düşünceler: Bilişsel kurama göre insanların gerçek olarak kabul edip, abartıp, doğruluğuna katı şekilde inandıkları çarpıtılmış akıl yürütme şekilleridir (Beck, 2001).

Problem Çözme: Bireyin, herhangi bir problemin/sorunun üstesinden gelebilmek/başa çıkabilmek için etkili seçeneklerin oluşturduğu, bu seçeneklerden birini seçip uyguladığı, bilişsel ve davranışsal bir süreci ifade eder (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Karar verme: Bir problem/sorun durumunun varlığını hissetme/bilme, o probleme/soruna dönük farklı çözüm seçeneklerini/yollarını üretmek, üretilen çözüm seçeneklerine/yollarına dair beklenilen sonuçları değerlendirme/gözden geçirme ve bu çözüm seçeneklerinden/yollarından değerlendirme sonucunda en uygun/en önemli çözümü işe koşma sürecini kapsayan durumdur (Alver, 2003’ten aktaran Köseoğlu, 2014).

Karar Verme Stili: Kişinin karar verme aşamasında, soruna yaklaşımında tercih ettiği bir kişisel eğilimdir (Taşdelen, 2002).

Beceri: Bireyin eğilimine ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, elinden iş gelme durumu (Türk Dil Kurumu, 2019).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Ergenlik Kavramı

2.1.1. Ergenliğe Genel Bir Bakış

Batı literatüründe "adolescence" olarak bilinen "Ergen" sözcüğü; diğer taraftan, Latincede olgunlaşmak, büyümek gibi anlamlara gelecek şekilde ifade edilen ve kullanılan 'adolescere' fiilinin kökünden gelmektedir. Ergenlik sözcüğü bir durumu değil daha çok süreci belirten kavramdır (Yavuzer, 2000, s. 277). Ergenlik döneminin yaş aralığı ortalama olarak (kültürel, çevresel ve tarihsel birtakım koşulların farklılık gösterme durumu göz önünde tutulmasına rağmen) 11 veya 12 yaşları içinde başlayıp 20 yaşların sonuna kadar sürmektedir (Sayar ve Dinç, 2008). Santrock (2014) ergenlik döneminin yaklaşık 10-13 yaşlarından itibaren başladığını ifade etmektedir ve bireyin erken ergenlik döneminin ortaokul yıllarına denk geldiğini, bu dönemde bireyin pubertal değişiminin büyük bir bölümünü kapsadığını belirtmektedir.

Ergenlik dönemi fiziksel/biyolojik, sosyo-duygusal, bilişsel değişimlerin gerçekleştiği, bireyin çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında gerçekleşen geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2014). Ergenlik; soyut düşünme kalıplarının geliştiği, yeni rollerin üstlenildiği ve yeni ilişki kalıplarının geliştirildiği, geleceğe dönük kararlar verme ve seçimler yapma evresidir. Önemli değişikliklerin meydana geldiği bu süreçte, ergenler için psikolojik yıpranmaların ve sosyal olarak dağınıklıkların gözlemlendiği, ilk çocukluk ile birlikte öğretilen bilgi ve değerlere başkaldırdığı, bir anlamda onları bütünüyle sorguladığı, tüm bu sorgulamalar neticesinde daha şuurlu ve bilinçli bir kanaate varıldığı kritik bir yaşam dilimidir (Erwin, 2000, s. 80).

2.1.2. Ergenlikte Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, doğumla ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlanmaktadır ve bir yandan organizmaların çevreye olan uyumu olarak da görülebilir. Uyum süreci, organizmanın çevresinden aldığı uyarıcıları olduğu gibi kabul etme ya da değiştirmesini ve tüm bu unsurların birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturmasını ifade eder (Ahioğlu, 2011). Piaget'e göre bu bütünlük, davranışçıların ifade ettiği gibi boş levhaların dış

faktörlerle işlenmesi değildir. Bunun aksine, bireyin kendi yaşamı içerisinde ortaya koyduğu eylemler ve bu eylemlerin üstünde rolü bulunan bilişsel işlemler gelişimi tanımlar. Birey, yaşadığı süre içinde bu işlemlerin etkisiyle bilişsel gelişim bakımından bir denge durumu ortaya çıkar. Ancak bu denge, süreklilik arz etmez, yani birey hayatının tüm dönemlerinde her an yeni olay ve durumlarla ya da tecrübelerle karşılaşır, bütün bunlar bilişsel durumlarda dengesizliğe neden olur (Miller, 1997). Bu noktadan hareketle Piaget (1977) dengesizlik durumunun yeni bir aşamaya ya da üst düzeyde denge durumuna geçişini bilişsel gelişim olarak tanımlar.

Piaget, bilişsel gelişim sürecini dört farklı dönemde ifade eder. Piaget, bireylerin 11 veya 12 yaş dönemlerinden itibaren başlayarak soyut işlemler dönemine geçiş yaptığını söyler. Buna göre kuramda, birey; duyu-hareket, işlem öncesi ve somut işlemler basamaklarını bitirdikten sonraki bir süreçte bu döneme geçiş yapıyordur (Stewart, Perlmutter ve Freidman, 1989). Soyut işlemler dönemi bireyin ortaokul yıllarına denk gelmektedir.

Somut düşünce, çocukların ergenlik döneminde değişir. Bu değişimle birlikte soyut düşünceler gelişmeye başlar. Soyut düşünce, olayların ya da olguların sebeplerini araştırmaya yarayan bir fikir biçimidir. Bu düşünce biçiminde varsayımlara bağlı ihtimaller, mantık yolu ile ele alınır, analiz edilir ve eylemde bulunmadan önce çıkarımlar öne sürülür. Problemler çözülürken deneme yanılma yöntemi ile değil sistematik bir yol izlenir (Özbay ve Öztürk, 1992). Aynı zamanda soyut işlemlerin etkin olduğu dönemde birey her olayın arkasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışır ve dolayısı ile başka bireylerin görüşlerine aldanmaz. Atasözlerinin ve deyimlerin sadece ilk anlamına bakmaz, diğer anlamları ile de ilgilenir. Benzetme ya da ima gibi durumları kavrama noktasına gelir. Bir metnin ana düşüncesini rahatlıkla anlayabilir ve çıkartabilir (Kulaksızoğlu, 1998).

Gerçeklik ve olasılık arasındaki ilişki, soyut düşünmenin ilgi alanlarından biridir. Çocuklar için somut dönemde "olan şey" ile "olabilecek şey" aynı ve biriciktir. Bu durum soyut işlemci ergenlerde farklıdır. Soyut işlemci ergenler, hipotetik ihtimalleri ön plana alırlar ve daha geniş bir bakış açısıyla olaylara yaklaşım gösterirler. Meydana gelen olayın gerçekleşen ya da gelecekte olacak olayların güvenilir bir işareti olduğunu ve bunun yanı sıra olaylar zincirinin tesadüfler yoluyla da meydana

gelebileceğini kavrarlar. Ek olarak, soyut işlemci ergenler, ortaya koydukları olası hipotezleri ya da düşünceleri teyit etmek amacıyla hipotetik-varsayımlı düşünceyi kullanırlar. Çoklu değişkenlerin senkronize edilmiş unsurlarını düşünmek ya da birleştirmek, biliş-ötesi düşünebilmek soyut düşünmenin diğer yönleri olarak karşımıza çıkar (Berzonsky, 2000; Adams, 2000).

Bilişsel kuram, ergenlik dönemine giren bireylerin soyut işlem dönemlerini tamamladığına ilişkin düşüncenin doğru olduğunu ancak aynı zamanda ergenlik döneminde her bireyin soyut işlemler döneminin gelişemeyeceğinin de altını çizer. Bu durumla ilgili olarak stratejilerin eğitim yoluyla geliştirilebileceği belirtilmektedir. Soyut işlem döneminin ilk üç evre gibi evrensel olmadığı bu nedenlere dayandırılır (Sayıl, 1997). Ayrıca soyut düşünceye erişmede ergenin çevresi, kültürü, zekâsı ve sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkiler ağı da önemli bir rol üstlenir (Gander ve Gardiner, 1993).

Ergenlik dönemi, çocuğun somut işlemler döneminde içerisinde elde ettiği kazanımların üzerine yeni/güncel kazanımları elde etmeye başladığı ve bu sayede daha üst seviyede dönemlere/dengelere ulaşabilmesini sağlayan bir dönemdir. Çocuğun ve ergenin bilişsel süreçlerinde yer alan en önemli fark, çocuğun bilişsel sürecinin ve düşüncelerinin somut gerçeğe daha yakından bağlı olması şeklindedir (Ahioğlu, 2011). Keating, eğilim ve yeteneğin ergenlik döneminde ortaya çıktığını ve ergen düşüncesinin "şimdi" ve "burada"yı içeren mevcut olasılıkların yanı sıra mevcut olmayan olasılıkları da göz önüne aldığını belirtir (aktaran Öngen, 1995). Elkind (1975), Piaget ve Inhelder'in fikirlerinden hareketle ergenlerin bilişsel yapılarının bazı özellikleri olduğuna işaret eder. Birincil olarak, ergen bir sorunla karşılaştığında aynı anda pek çok unsuru barındıran bileşimsel (kombinatuvar) denilen bir mantık durumu işe koşmaktadır. İkincil olarak ergenlik dönemindeki birey, çocukluk dönemindeki bireyin düşüncelerinden farklı bir şekilde ve karışık semboller sistemi/dizgesi (semboller için semboller) kullanmaktadır. Buna göre ergen, herhangi bir problem ya da sorun karşısında sembollere başvurmakta, problemdeki gerçekliklerin yerine X ve Y gibi semboller koyarak çözüme dayalı etkinliklere yönelebilmektedir (Elkind, 1975).

Ergenlerin karşılaştıkları ani durum ya da karmaşık olaylar karşısında yeni çözümler üretebilme yeteneği, onların yaşamlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir

(Gander ve Gardiner, 1993). Ergenlerin toplum tarafından ya da ailesi tarafından oluşturulan kuralları sorgulamaya ve akıl yürütmeye başlaması, ailelerin kendisi üzerinde baskı kurmasına ve büyük tartışmaların çıkmasına neden olabilir. Varoluş nedenleri ve dünya düzeni üzerine düşünmeye başlayan ergenler, kuralların ardındaki mantığı da gözden geçirir ve sorgularlar. İdeal aile ya da ebeveynin nasıl olması gerektiği konusunda kafa yormaya başlarlar ve karşılaştırma yaparlar. Bunun sonucunda ergen ve anne-baba arasındaki ilişki, daha da gerginleşir (Özbay ve Öztürk, 1992).

Ergenlik dönemi bilişsel gelişim açısından önemli bir dönemdir. Bu dönem ergenin yetişkin düşüncesine dair bilişsel becerilere sahip olduğu süreçtir. Bilişsel gelişim, ergenin sadece kendini, ailesini, akranlarını kısaca çevresindekileri değil, kendi iç dünyasını görebilme açısından uzun vadede etkiler yaratmaktadır (Gander ve Gardiner, 1993).

2.2. Problem Çözme Becerileri

2.2.1. Problem Çözme Becerisi

Eğitimciler, 20. yüzyılda çalışmalarında problem çözme becerilerini açıklamaya ve öğretmeye daha fazla yer vermeye başlamış ve gittikçe bu çalışmaların merkezinde problem çözme becerileri olmuştur. 1960 ve sonrasında problem çözme durumu, mekanik işleyen bir durum (üzerinde düşünülmeden gerçekleşen), sistematik olan bir durum (belli bazı belirlenmiş kurallara göre) ve belli beceriler takımı ifade eden (bulmacaların ya da matematiksel eşitliklere dair belli bazı durumların çözümünde olduğu gibi) olduğu düşünülmekteydi. Fakat ilerleyen zamanlarda bilişsel öğrenme teorilerinin etkisiyle üst düzey bilişsel beceri ve aktiviteleri kapsayan tekdüze olmayan bir zihin faaliyeti olarak tanımlanmıştır. Bu beceri ve aktiviteler, "görsellik, çağrışım, soyutlama, kavrama, beceri, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme" olarak sıralanmaktadır. Bugün içerisinde/güncel olarak, yalnızca bir beceriden ibaret olmadığı; zihinsel/bilişsel, tutumsal ve davranışsal bileşenleri olan karmaşık bir sistem olarak bir beceri zinciri şeklinde ifade edilmektedir (Garofalo ve Lester, 1985; Kirkley, 2003).

Problem çözme becerisi kavramı hakkında zaman içerisinde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Dewey'e göre problem, bireyin zihnini yoran, ona meydan okuyan ve inancı belirsiz hale sokan her şeydir (Baykul, 2002; Ata, 1998; Gelbal, 1991).

Senemoğlu (1998) ise problemi, “organizmada bilişsel bir dengesizlik yaratılması sonucunda organizmayı bilişsel olarak hareketlendiren durum " olarak açıklamaktadır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005), problem çözmeyi; bireyin problemle ilk kez karşılaştığında vereceği tepkiyi bilememesi sonucu problemin çözümü konusunda bir karmaşa yaşaması, bunu bilgi birikimiyle bu karmaşayı atlatma ihtiyacı olarak açıklamaktadırlar. Karasar (2005), bireylerin gündelik hayat içerisinde problemlere karşı kalıcı ve güvenilir problem çözme arayışı içinde olduklarını, çevreyi tanıma ve açıklama çabasına giriştiklerini, bunun için de karar alma gerekliliğini fark etmeleri ancak bu kararların doğru bilgilerle alınabileceğini belirtmektedir.

Slavin (2006) problem çözmenin tanımını aktüel amaçlara ulaşmak için bilgi ve becerileri uygulamak olarak yapmıştır. Problem çözme durumu, hedeflenen bir noktaya ulaşmak için bireyi rahatsız eden ve problem oluşturan durumları ortadan kaldırmaktır (Greene, 2005). Problem çözme kişinin öznel bir çabası olarak ele alındığı bir durumda, problem karşısında problem durumunu ortaya çıkaran engellemelerin üzerinden gelebilmek adına güncel bilgiler ışığında ve amaç yönelimli bir şekilde yeni çözüm yolları üreterek istenmeyen ve kişiyi rahatsız eden bu durumdan hedeflenen asıl duruma ulaşmak olarak ifade edilmiştir (Leighton ve Sternberg, 2003). Problem çözme kavramı başka bir tanımda, karşılaşılan bir problemin üstesinden gelinebilmesi adına hedeflenen asıl duruma ulaşabilmek olarak ifade edilmiştir (Glassman ve Hadad, 2009).

Problem ve problem çözme becerilerini açıklamaya dair birden fazla farklı tanımlamaların yapılması, yapılan tanımlamalarının faydasına ve amacına dönük olduğu içindir. Araştırmacılar problemi ve problem çözmeye ilişkin tanımlamalarında psikolojide kendilerine ilişkin çalışma alanlarına ve kuramsala ilişkin temel aldıkları kuramlara dair, fizik ya da matematik bilimlerindeki ortak kabul görebilecek bir denklemde olduğu gibi problem ya da problem çözmede herkes tarafından onaylanabilecek bir tanımın olması beklenemez (French ve Funke, 1995).

D’Zurilla ve diğerleri (2004), problem çözme sürecini bilişsel/zihinsel ve davranışsal olarak gerçekleşen süreç olarak ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre çözüm belli bazı problem durumlarına yönelik uygulanan durum odaklı baş etme/başa çıkma tepkisini veya bilişsel/zihinsel veya davranışsal bir tepki örüntüsü şeklinde ifade

etmektedirler. Problem çözme durumu, belirlenen bazı hedeflere ulaşılıp duygusal anlamda oluşan stresin ortadan kalkması veya en azından azalması, aynı zamanda olumlamaların en çok istenen duruma gelmesi ve olumsuz durumların en az istenen duruma gelmesi, etkili çözümün tanımına işaret eder. Elde edilen sonuçlar kısa ya da uzun zamanlı olabilmekte ve kişisel ya da toplumsal sonuçları görülebilmektedir. Diğer yandan araştırmacılar problem çözmeyi belirli problemleri çözümleme süreci olarak değerlendirirken ikinci bir yol olarak problem çözme sürecinde gerçek problem durumlarına taşıma noktasında çözüm yürütmeyi (solution implementation) gündeme almışlardır (D'Zurilla vd., 2004).

Problem çözmeye ilişkin yapılan deneyler ile gündelik yaşamda karşı karşıya gelinen problemler arasında, gündelik yaşamdaki problemlerin gerçekleşir gerçekleşmez çözülebilmesi dair sebeplerden dolayı bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Greene, 2005). Günümüz uzmanları tarafından problem çözme kavramı düşünme, karar verme ve yargılama gibi terimlerle iç içe ele alınan bilişin bir öğesi olarak ifade edilmektedir (Green ve Gilhooly, 2005). Problem çözme kavramını ve karar verme kavramını ayrı kavramlar olarak ele alan araştırmacılar olduğu gibi; bu iki kavramı bir arada ele alan araştırmacıların olduğu da vurgulanmıştır (Korkut, 2004).

2.2.2. Problem Çözme Aşamaları

Kalaycı (2001) tarafından problem bir süreç olarak ele alınmış; diğer taraftan problem çözmeyi herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak adına belli olan mantıksal / rasyonel aşamaların bilinçli bir şekilde takip edildiği bilişsel-davranışsal bir süreç şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile problem çözme süreci aşamalı bir şekilde devam etmekte ve her bir basamak, gelecek bir sonraki basamağı hazırlamaktadır.

Problem çözme aşamalarına bakıldığında veya değerlendirildiği bir durumda oluşacak olan tüm problemlerin etkin bir şekilde çözüme kavuşturacak ve problem çözme sürecinde yer alan bireylere tavsiye edilecek/önerilecek tek bir yöntem, ortak bir çözüm yolu veya tek bir çözüm yolu yoktur (Bingham, 2004). Bazı farklı araştırmacılar problem çözmede işe koşulan aşamaları, farklı basamaklarda ele alsa dahi, bu aşamaların birbiri ile zıt olmadıkları, birbirlerinden tamamen farklı olmadıkları ve ortak bir yapı içerisinde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Genel anlamda değerlendirdiğimizde problem çözme sürecinde temel olan basamaklar (ortak kabul edilen); problemin tanımı

ve formülasyonu, seçeneklerin üretilmesi, karar verme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Problemin Tanımı ve Formülasyonu: İlk aşama problemin tanımlanmasını ve probleme biçim vermeyi içermektedir. Heppner (1978) tüm bilgileri ve gerçekleri toplamak, bireyin problem aşamasında bilgi sahibi olmasının problem çözme noktasında kolaylık sağladığı ve problem çözücülerin başvurduğu ilk adımdır (aktaran Arslan, 2001). Heppner (1978) kişinin problemi yeterli düzeyde açıklayabilmesi için; kişinin kendi davranışlarını, bilgisini, hislerini, problemli durumlar ve sonuçları hakkındaki duygularını değerlendirmesi, problemli durum ile ilgili çevreyi değerlendirmesi, hedefler beklentiler ve çatışmalar içeren problemli durumun sınırlarının çizilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (aktaran Ferah, 2000).

Seçeneklerin Üretilmesi: Heppner (1978) bu aşamada probleme ilişkin çözüm yollarının bir liste olarak oluşturulduğunu ifade etmiştir. Fakat seçeneklerin üretilmesinin; seçimlerin hedefe yönelik olması ve konunun yapısı ile ilgili olmasından ötürü zor olabileceğini belirtmiştir. Bireyin hedefe yönelik hangi çözüm yollarına başvurabileceği geçmiş yaşantılarından ziyade bu yaşantılarını kullanma yeteneğinin belirleyici olacağını iddia etmiştir (aktaran Ferah, 2000). Heppner (1978) ayrıca, bireyin problemlerine çözüm yolları ararken, alternatiflerin oluşturulmasını ve problem çözme biçimlerinin esnekliğini olumsuz etkileyen unsurların duygusal faktörler olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer biçimde çözüm üretme aşamasındaki akılcılığını ve problem çözme becerilerini genel anlamda azaltabilecek unsurların, bireyin kişisel başarısızlıkları ve hayal kırıklıkları olduğuna işaret etmiştir (aktaran Ferah, 2000).

Karar Verme: Bu aşamada, problemin çözümü için en iyi çözümün seçilmesi ve karar verilmesi söz konusudur. Aynı zamanda bu aşama, her çözüm evresinde çözüm şeklinin ayrıntılarla ele alınmasını, üzerinde düşünülmesini; her bir çözüm biçiminin muhtemel sonucunun ve sonucun etkisinin neler olacağının önceden kestirilmesini, olumlu unsurların fazla, olumsuz unsurların az olduğu bir çözüm yolunda karar kılmayı gerektirir (Bingham, 2004).

Değerlendirme: Problemlerin çözümünün uygulanması sonrasında değerlendirme aşaması gerekmektedir. Çözümün değerlendirilmesi, uygulanan çözümün gerçek anlamda faydalı olup olmadığının göstergesi olmaktadır. Problem

çözme aşamaları genel olarak ele alındığında, birinci aşamada problemin açık ve doğru bir şekilde tanımlanması, ilgili çözüm davranışlarının kategorize edilmesi gerekmektedir. İlerleyen aşamalarda ise bu çözümlerin her birini birbirinden bağımsız ele alarak en uygun seçeneğin seçilmesi, uygulanması ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekmektedir (Bingham, 2004).

2.2.3. Ergenlerde Problem Çözme Becerisi

Ergenin toplum içerisinde sağlıklı yetişmesi için ergenlik dönemini sağlıklı bir biçimde geçirmesi gerekmektedir. Ergenin yaşadığı duyguların tanınması, bu dönemin sağlıklı geçirilmesini mümkün kılar (Blake ve Hamrin. 2007).

Ergenlik döneminde ortaya çıkan gelişimsel değişimler, ergenin bütün işlevlerini, yaşantısını etkiler ve yaşamın herhangi bir döneminde bu kadar hızlı değişimler meydana gelmez. Birey ergenlik döneminde, somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine ulaşır. Bunun sonucunda ergenin dış dünyadaki unsurları algılaması değişikliğe uğrar. Olaylara farklı açılardan bakmaya ve daha çok sorgulamaya başlar; kendisi ve her konu üzerine ayrıntılarıyla düşünür, tartışma eksenli, idealist ve eleştirel bir bakış açısına sahip olur. Aynı zamanda bu dönem içerisinde çevre ile olan bütün ilişkileri duygusallık üzerine temellenir (Eskin, 2009).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, problem çözme süreci içerisinde sürekli tekrar eden başarısızlıkların kişinin yaşamının çoğu alanında olumsuz durumlara sebep olduğunu, psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar insanların problemlerle karşılaştıklarında olumlu ve olumlu olmayan sorun yönelimi gösterebileceklerini varsaymaktadır. Buna göre insanlar bir sorun yaşadıklarında iki biçimde tepki gösterebilir. Bir probleme yapıcı şekilde tavır gösterme, kişinin soruna olumlu yaklaştığına işaret eder. Bu bireyler sorunları birer tehdit olarak görmez, onları bir fırsat olarak değerlendirebilmektedirler. Bireyler problemler karşısında yeteneklerine güvenir ve sorunları halledebileceklerine inanırlar. Diğer bireyler ise en baştan olumsuz bir bakış açısı ortaya koyarlar. Problemlerin sebeplerini başkalarına bağlarlar, sorun meydana geldiğinde görmezden gelirler ve problemleri tehdit olarak görürler. Problemi çözme noktasında yeteneklerine ve becerilerine güvenmezler (Eskin, 2009).

Problem çözme durumu, belli bir amaca ulaşmak adına karşı karşıya kalınan bazı güçlüklerin üstesinden gelmek, bu güçlükleri ortadan kaldırmak adına bir dizi çabanın içeriğini ifade etmektedir (Korkmaz ve Kaptan 2001). Ergen, yaşıtları ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde içsel ve dışsal birtakım faktörlerden kaynaklanabilecek bazı çeşitli sorunlar/problemler yaşamakta veya günlük yaşam içerisinde karşılaştığı ve çözmek zorunda kaldığı pek çok problemle karşılaşmaktadır. Tüm bu problemlerin/sorunların üstesinden başarılı bir şekilde gelinmesi adına ergenin hayata uyumunu, hayatın içerisinde yer edinmesini olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir (Eskin, 2000; Heppner, 2004).

Ergenler, ergenlik dönemlerinde yaşadıkları gelişim ve değişimden ötürü sıkıntılar yaşayabilmekte ve bunun sonucunda çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Ergen bir taraftan belki de ilk defa karşılaştığı problemlere çözüm üretmeye çalışmakta, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve biyolojik değişimlere uyum sağlayarak kendini toplum içerisinde konumlandırmaya çalışmaktadır. Ergenler, problemlerini çözme aşamasında yetişkinlerden yardım istemezler. Yetişkinlerin kendilerini anlayamayacağını düşünür diğer yandan da zayıf gözükmez istemezler. Bu nedenle problemleri saklanır, saklandıkça büyür ve ciddileşir (Ünüvar, 2003; Danışık, 2005; Gökbüzoğlu, 2008).

Ergen problemini çözemediğinde kendini yetersiz hissetmeye başlar. Zihninde sürekli problemle uğraşır, problemi çözemediği için kendinde güven problemi oluşur, engellenme duyguları sürüp gider, kalıcı psikolojik yıpranmalar oluşur, saldırgan ve öfkeli davranışlarda bulunarak çevresine zarar verebilir. Ergenin bu problemler karşısındaki tavrı ve başarısı, onun sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde ve toplumsal konumunu belirlemede önemli role sahiptir. Ergen çok yıpranmadan pratik bir şekilde sorunlarını çözerse kendine olan güveni artar, yeterlilik duygusu gelişir, psikolojik olarak rahatlar (Ünüvar, 2003; Danışık, 2005; Gökbüzoğlu, 2008).

2.2.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Arslan ve Kabasakal (2013) toplam 332 ergen (176 kız ve 156 erkek) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin problem çözme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin niteliğinin ne olduğuna ilişkin yapmış oldukları çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin problem çözme becerileri ile

anne-baba tutumları arasında anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Diğer taraftan; öğrencilerin problem çözme becerilerinin anne-baba tutumları ve diğer sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılığın olduğu görülmüştür.

Çolakkadıoğlu, Önder ve Avcı (2011) toplam 373 ergen (199 kız ve 174 erkek; 15-19 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; ergenlerin iç kontrol odağı düzeylerinin, karar verme stilleri umursamazlık, panik, ihtiyatlı seçicilik ve sorumluluktan kaçma alt boyutları ile problem çözme beceri düzeyleri tarafından ne düzeyde yordadığını tespit etmeyi amaç edinmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin iç kontrol odağının yordayıcılarının toplam varyansa katkıları bakımından sırasıyla "problem çözme", karar vermede "özsaygı", karar vermede kullanılan başa çıkma stillerinden "umursamazlık" ve "ihtiyatlı seçicilik" olduğu saptanmıştır. Ayrıca değişkenlerin tümünün toplam varyansı açıklama düzeylerinin % 27.8 olduğu saptanmıştır.

Gündüz ve Çelikkaleli (2010) toplam 263 ortaokul öğrenci üzerinde; öğrencilerin duygusal, akademik ve sosyal yetkinlik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ne olduğunu saptamaya çalışmıştır. Ayrıca yetkinlik inançları ve problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak bu çalışmanın diğer bir amacıdır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Duygusal ve akademik yetkinlik inançlarının öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı şekilde yordadığı; diğer taraftan öğrencilerin duygusal yetkinlik inançları ve problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Gökbüzoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada; toplam 304 (158 kız ve 146 erkek) ortaokul 8. sınıf öğrencisinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi sınamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri ile saldıranlık düzeylerinin; yaş, cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları ve anne-baba mesleği değişkenleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerisi problem çözme becerisine güven alt boyutu ve yaklaşma-kaçınma alt boyutu arasında anlamlı şekilde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Saldırganlık düzeyi ile

problem çözme becerisi kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı şekilde bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde bir farklılığa sebep olmazken, öğrencilerin problem çözme becerisi yaklaşma-kaçınma alt boyut düzeyinde anlamlı şekilde bir farklılığa sebep olmuştur. Yaş değişkeni, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı şekilde bir farklılık oluşturmamıştır. Anne-baba eğitim durumu değişkeni ise öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde ve öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı şekilde bir farklılık meydana gelmezken; anne-baba tutumları değişkeninin anne tutumu sadece problem çözme becerisi problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda anlamlı şekilde bir farklılık doğurmuştur.

Korkut (2002) tarafından ortaöğretime devam eden toplam 394 (239 kız ve 155 erkek) öğrencinin problem çözme becerilerinin seviyesini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında; yaş, cinsiyet, okul türü, annenin ve babanın eğitimi, anne ve babanın mesleği, sosyal destek kaynakları olarak problemlerini konuşabildiği, problemlerini anlayan bireyler gibi değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgulara göre; okul türü, cinsiyet, yaş, babanın mesleği, bireylerin sorunlarını konuşabildiği ve anlaşıldıkları bireylerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark oluşturmaktadır. Bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin annelerinin mesleği, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıkulu (2002), 15-17 yaş arasındaki 218 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, yetiştirme yurdunda yaşama ve ailelerinin yanında yaşama ana değişkene bağlı olarak ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ile problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Problem çözme becerisi ile olumsuz otomatik düşünceler değişkeni, ana değişkenin yanı sıra ebeveyn, yaş, cinsiyet durumu gibi değişkenler bakımından da incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; aileleri ile yaşayan ergenler, yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlere daha az olumsuz otomatik düşüncelere sahiptir. Ayrıca aileleri ile yaşayan ergenler, yurtta kalan ergenlere göre problem çözme becerisi açısından kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından olumsuz otomatik düşüncelerin alt boyutları incelendiğinde erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha az olumsuz otomatik düşünme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Problemle başa çıkma becerisi bakımından ise

öğrencilerin cinsiyet, yaş ve diğer bağımsız değişkenlere göre kendilerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Güçray (2001), ergenlerde karar verme davranışlarının özsaygı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özsaygı ve problem çözme becerileri algısının karar verme davranışlarını yordamadaki önemini belirlemeyi amaç edinen bir çalışma olmuştur. Bu çalışmanın diğer bir amacı ise; bazı sosyo-demografik değişkenler bakımından karar verme davranışlarında farklılaşmanın olup olmadığının araştırılmak istenmesidir. Bu doğrultuda 511 lise öğrencisiyle yapılan araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır; karar verme davranışları ile problem çözme ve özsaygı arasında pozitif anlamda bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, baba mesleği ve okul türü gibi değişkenlerin karar verme davranışları üzerinde etkisinin anlamlı olması da önemli bir bulgudur.

Schote ve Clum (1987), kolej öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin umutsuzluk, stres ve intihar düşünceleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Olumsuz yaşam stresi düzeyleri yüksek olan ayrıca problem çözme becerileri düşük olan öğrencilerin, etkili/olumlu problem çözme becerilerini kullanan öğrencilere göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ayrıca intihar etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (aktaran Basmacı, 1998).

Ergenlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözme becerileri ile anne-baba tutumu, iç kontrol odağı düzeyleri ve karar verme stilleri, duygusal, akademik ve sosyal yetkinlik inançları, saldırganlık düzeyleri, bazı sosyo-demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, okul türü, annenin ve babanın eğitimi, anne ve babanın mesleği, sosyal destek kaynakları), olumsuz otomatik düşünceler, karar verme davranışları, umutsuzluk, stres ve intihar düşünceleri gibi konularla çalışıldığı görülmüştür.

2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi

Bilişsel davranışçı terapi, 1960 yılında Aeron T. Beck tarafından geliştirilmiş olan bir psikoterapi yaklaşımı olarak bilinmektedir. Zaman içerisinde pek çok sorun ve tedaviye uyarlanmıştır; hem terapi seçeneklerini hem de problemlere yol açan bilişleri

çalışmaya yönelik teknikleri içermektedir. Günümüz dünyasında da BDT yetişkinlerde duygu durum bozuklukları, anksiyete bozuklukları, yeme bozuklukları, şizofreni vb. psikolojik sorunların tedavisinde kullanılmaktadır (Sütçü, Tekinsav ve Görgü, 2015).

Bilişsel terapi, insanların kendilerini ve yaşadıkları olaylar konusundaki uyumsuz, olumsuz, abartılı, akıl dışı inançların problemli davranışlara yol açtığını ve kişinin, bu olayları algılayış, yorumlayış, değerlendiriş tarzının değiştirilmesinin, aynı şekilde davranışlar üzerinde de olumlu değişiklikler yaratacağını savunan bir psikoterapi türüdür. Beck'e göre insanların yaşamları konusundaki olumsuz varsayımları, kendileri, durumları ve gelecekleri konusunda negatif düşüncelere yol açar. Bu negatif düşünceler de dönüp, hem duyguları hem de sonuçtaki davranışları etkiler Bilişsel terapistler, inançların erken çocukluk döneminde başlayıp, yaşam boyunca gelişimini sürdürdüğünü kabul ederler. Buna göre; erken çocukluk deneyimleri kişinin kendisi ve dünya hakkındaki temel inançlarını yönlendirmektedir.(Beck, Freeman ve Davis, 2008).

Beck'in kendisinin oluşturmuş olduğu bilişsel terapi modeline göre, bilişsel değerlendirme sürecinin birden fazla aşaması vardır. Bunlar; ilk aşama kendiliğinden oluşan/ortaya çıkan "otomatik düşüncelerdir". Otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmaların ışığında çeşitlendirilebilir. Örneğin; zihin okuma, kişiselleştirme, etiketleme vb. gibi. Otomatik düşünceler, diğer bir özelliği doğru veya yanlış olabilmeleridir. Bu durumda otomatik düşünceler değerlendirildiğinde, altta yatan birtakım varsayımlardan veya bazı kurallardan (örneğin: değerli olabilmem için herkesin onayını almalıyım) kaynaklanabilir. Altta yatan bu "kişisel şemalar" (örneğin; sevilmeye değer değilim) durumu, kişi tarafından doğru olarak tanımlanabilir veya kabul edilebilir. Bu durumda, "herkesin onayını alması gerektiğini" şeklinde düşünen kişide depresyon, kaygı/stres, öfke duyguları belirir (Leahy, 2010).

Kişinin bilişsel yapısının/bilişsel dünyasının kavramlaştırılması sürecinde; birincisi otomatik düşünceler ve ikincisi ise şemalar şeklinde iki ayrı durumda incelenir. Şemalar olarak tanımlanan durum, kişinin yaşamı içinde karşı karşıya geldiği, oluşturduğu birçok bilgiyi bir araya getirip organize eden bilişsel yapıları ifade eder (Murdock, 2012). Bazı araştırmacılar şemaları; anlamlandırması kolay olması için temel inançlar ve ara inançlar olmak üzere iki şekilde ele alırlar. Bu durum içerisinde

değerlendirildiğinde, bilişsel yapı kavramı otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlar şeklinde üç farklı durumda kavramsal çerçeve içerisinde ifade edilmiş olur (Ergin, 2013; Hiçdurmaz ve Öz, 2011; Kapıcı, 2010; Türkçapar, 2008).

Temel inançlar olarak ifade edilen durum, en önemli inanç düzeyi olarak ifade edilmiş olup katıdır, aşırı genellenmiştir ve aynı zamanda geniş kapsamlıdır. Ara inançlar şeklinde ifade edilen durum; tanımlanan varsayımlardan, tutumlardan ve kurallardan yani temel inançlardan etkilenir. Otomatik düşünceler kavramı ise en yüzeysel biliş düzeyi olarak ifade edilir, bu şekilde kabul edilir ve duruma özgüdür (Beck, 2014).

2.3.1. İnançlar

Bilişsel Terapi sürecinde kişilerin otomatik düşüncelerinin beslendiği kaynağı ve onun sonucu oluşan bir durumu diğer kişilerden farklı yorumlaması/açıklaması, şemalarla ve inançlarla ifade edilir. Şemalar, temel inançları oluşturan öğelerdir. "Temel inançlar", en önemli inanç düzeyini ifade etmektedir. Kişinin kendisine dair/kendisine ilişkin önemli birtakım düşüncelerini içerir. Bu temel inançlar, kişinin çocukluk döneminden itibaren başlayarak, ebeveynleriyle olan ilişkileri sürecinde diğer taraftan da karşılaştıkları birtakım önemli olaylar sonucunda şekillenirler (Beck, 1987'den aktaran Yalçın, 2014). "Temel inançlar" kavramı, genel itibariyle aşırı genellemelerden meydana gelir. Kesin olma eğiliminde nüfuz olup, bireyin kişisel anlamda kendine yöneliktir/kendisine ilişkindir. Tutumlar, varsayımlar ve kurallar ise "ara inançlardır" ve içeriğini oluştururlar. Ara inançlar, temel inançlar ile otomatik düşünceler arasında bir yerde nüfuz eder (Murdock, 2012). Genel itibariyle, katıdırlar, aşırı genelleştirilmişlerdir ve geniş kapsamlıdırlar. Temel inançlar, kişinin kendisine dair ve çevresiyle gerçekleşen ilişkilerinde ilgili bilgilerini düzenlemesinde etkili olmaktadırlar. Bu bilişsel yapılar, geçmişte ortaya çıkan, yaşanılan ve deneyimlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadırlar. Temel inançların oluşumunda, kişinin yaşamındaki (geçmişte gerçekleşmiş olan) farklı olaylar ve kişinin kendisi için önemli olduğu düşünülen insanlarla kurduğu özdeşimler de bu durumda önemlidir. Kişinin yaşamının ileriki yıllarında da bu durum deneyimlerle ve öğrenmelerle pekişir. Kişilerde var olan temel inançlar genel anlamda olumlu ve olumsuz çiftler şeklindedir. Kişinin yaşamının birçok kısmında olumlu temel inançları etkin bir şekilde işler. Kişinin karşılaşabileceği genel

psikolojik zorlanım durumlarındaysa olumlu inançlar yerine olumsuz temel inançlar daha ön plana çıkar/kişide nüfuz eder (Ergin, 2013; Hiçdurmaz ve Öz, 2011; Kapıcı, 2010; Türkçapar, 2008). Beck, temel inançları sınıflandırırken sevimsizlik, değersizlik ve çaresizlik şeklinde üç farklı kategoride ele almıştır. Bunlar: *Çaresizlik Temel İnançlarına Örnekler:* Etkisizim, yetersizim, baş edemem, beceriksizim, kırılganım, muhtacım, kaybedenim. *Sevimsizlik Temel İnançlarına Örnekler:* İstenmeyenim, çirkinim, hoşlanılmayacak, kötüyüm, sakıncalıyım, sıkıcıyım. *Değersizlik Temel İnançlarına Örnekler:* Yaşamayı hak etmiyorum, kabul edilemem, değersizim, tehlikeliyim (Beck, 2014; Türkçapar, 2008).

Ara inançlar kavramı, otomatik düşünceler kavramının bir alt basamağında ifade edilir. Varsayım, tutum ve kurallardan oluşan/ifade edilen ara inançlar kavramı, kişinin herhangi bir duruma bakışını etkiler. Bu durumda da kişinin davranışlarını, düşüncelerini, duygulanım durumunu etkiler. Varsayımlar ve kurallar kişi tarafından ifade edilmese dahi, davranışın düzenlenmesinde ve o şekilde gerçekleştirilmesinde soyut bir etkiye sahiptir. Varsayımlar, inançlar, tutumlar sözlü ifade edilmemişlerdir/konuşulmamıştırlar; bazı durumlarda uyum sağlayıcı bir nitelik taşırken bazı durumlarda uyum bozucu nitelikte taşıyabilirler. Birbiriyle iç içe geçmiş bir şekilde ya da birbiriyle bağlantılı bir şekilde kişinin kendisi ve çevresindeki diğerleriyle ilgili kurallarının içeriğini doldururlar. Bunlarla dair bilgiler, bireyin düşünce örüntüsünden ve davranış örüntüsünden ortaya çıkarılır. Emirler, inançlar, olmalılar ve talepler şeklinde gerçekleşen, katı bilişlerdir (Beck, 2014; Türkçapar, 2008).

2.3.2. Otomatik Düşünceler

Beck (1964) otomatik düşünceleri, daha açık bir düşünce akışıyla beraber olan (bir arada olan) bir düşünce akışı şeklinde ifade etmiştir. Otomatik düşünceler olumsuz duygu-duruma tepki olarak meydana gelen bilinçli fakat aniden oluşan düşüncelerdir (Leahy, 2015). Birey olumsuz bir durum ile baş başayken hızlı bir şekilde ortaya çıkar ve bu sebeple doğrudan kabul edilir. Otomatik düşünceler bu sebepten dolayı yoğun duygusal tepkilere neden olmaktadır (Türkçapar, 2008). Bu düşünceler için "otomatik" ifadesinin tanımlanması, bu düşünme şeklinin temel inançlara bağlı, yansıtıcı ve sorgulanmamış değerlendirmenin sonucu olmasından dolayıdır (Dobson, 2008).

Otomatik düşünceler aniden ortaya çıkıyor gibi görünse de bireyin bilinçdışındaki temel inançlarını saptadıktan sonra kolayca ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel terapideki amaçlardan biri de kişiye acı veren ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen bu düşünceleri ortaya çıkarmaktır (Beck, 2001).

Otomatik düşünceler genellikle kısa ve özdür, kişi sıklıkla kendi düşüncelerinden ziyade bu düşüncelerin sonucu olan duygularının farkında olurlar. Örneğin oturum esnasında, hastalar tedirgin, üzgün, gergin olduklarını ya da mahcup hissettiklerinin kısmen farkında olabilirler fakat terapistleri sorana kadar otomatik düşüncelerini fark etmeyebilirler (Beck, 2014)

Wright (1988) otomatik düşünceleri ifade ederken, bireyin kendisine dair ilgili bazı görüşleri ve kişinin kendisine ilişkin iç diyalogları şeklinde ifade etmiştir (Bozkurt, 1998). Otomatik düşüncelerin kişide belirmesi/ortaya çıkmasının nedenine ilişkin, kişide özellikle duygusal yaşamındaki bozukluklarına dair beliren, kişinin başından geçen/yaşamış olduğu duruma dair ya da yaşadığı olaya ilişkin bilişsel verilerin işlenmesi sırasında ortaya çıkan birtakım bilişsel çarpıtmalardır. Kişilerin temel inançları ve tutumları otomatik düşünceler sayesinde fark edilebilir ve ortaya çıkarılabilir. Otomatik düşüncelerin olumsuz bir şekilde ifade edilmesinin sebebi, kişiyi tedirgin eden kaygı/stres, suçluluk, üzgün olma gibi duygulanımların ortaya çıkarmasına neden olmasıdır (Bozkurt, 1998). Otomatik düşüncelere; “Rezil oldum.” , “Beni kimse istemiyor.”, “Çaba sarf etmenin bir anlamı yok.”, “Beceriksiz olduğumu düşünüyorlar.”, “Bu işi yapamam.” ve “Bu okula uygun değilim.” örnek olarak verilebilir. Aşağıda Tablo 1. de ise otomatik düşünce formuna yer verilmiştir.

Tablo 1. Otomatik Düşünce Formu

Durum (Olay ne?)	Düşünce (Ne düşündün?)	Duygu (Ne hissetin?)	Davranış (Olay ne?)
En yakın arkadaşım bana bencil olduğumu söyledi.	En yakın arkadaşım da beni sevmiyor. Kimse bana destek olmuyor.	Üzüntü, öfke	Uzaklaşma

Judith Beck (1995), genel olarak üç tür otomatik düşüncenin olduğunu belirtmiştir. Bu otomatik düşüncelerden ilki, var olan nesnel kanıtlarla uyuşmayan çarpıtılmış düşüncelerdir ("Ben hiçbir zaman doğru karar veremem") gibi. Otomatik düşüncelerin büyük bir bölümünün bu türden olduğu söylenebilir. İkinci tür otomatik düşünceler ise doğru olsa bile bundan çıkarılan sonuç çarpıtılmıştır ("Kız arkadaşımı üzdüm. Bir daha benimle asla konuşmayacak") gibi. Üçüncü tür otomatik düşünce ise doğrudur fakat işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu tür düşünceler, ya belli bir işi yapmak için isteksizlik göstermeye ya da kaygının artmasına neden olur; bu yüzden neye dikkat edileceği konusunda bir problem olarak ortaya çıkar. "Ev ödevini bitirmek çok uzun bir zamanımı alacak!" şeklinde bir otomatik düşünce bu tür otomatik düşünceye uygun bir örnektir. Bu düşünce doğrudur, ancak bu düşünce ödevi bitirmek için motivasyonun azalmasına ya da ödevi yaparken bu esnada dikkatin dağılmasına sebep olabilir, çünkü bu düşünce kaygı seviyesini kesinlikle artırmaktadır.

Otomatik düşünceler konusunu özetlemek gerekirse, bu düşünceler aniden ortaya çıkarlar ve kişi bunun farkında değildir. Kişi daha çok bu düşüncelerin ortaya çıkmasıyla oluşan duyguların bilincindedir. Genellikle kısa, öz ve hızlı bir şekilde meydana gelmektedir. İnsanlar bu düşünceleri sorgulamadan ve değerlendirme yapmadan kabul ederler. Otomatik düşünceler kişide üzgünlük, gerginlik ve suçluluk gibi duyguları meydana getirdiği için genellikle olumsuz olarak nitelendirilmiştir. Kişide oluşan bu olumsuz duyguları belirtmek, değerlendirmek ve cevaplamak bilişsel davranışçı terapinin en önemli amaçlarından biridir (Beck, 2014).

2.3.2.1.Bilişsel Çarpıtmalar (Hatalar)

Otomatik düşünceler doğru olmak ile birlikte her yaştan insanın sıklıkla sahip olabileceği yararlı olmayan ya da doğru olmayan otomatik düşünceleri ortaya çıkarabilecek bazı mantıksal düşünce çarpıtmaları bulunmaktadır. Bilişsel hatalar da nitelendirilen bu çarpıtmalar, duygusal endişeleri olmayan insanlardan çok, psikiyatrik hastalıklara sahip insanlarda yaygın olarak ortaya çıkmaktadır (Beck, 1976). Sık kullanılan bilişsel çarpıtmalar ise ya hep ya hiç tarzı düşünme, felaketleştirme, olumluyu geçersiz kılmak, etiketleme, aşırı büyütme/küçültme, seçici soyutlama, aşırı genelleme, kişiselleştirme ve "meli-malı" cümleler şeklindedir.

Ya hep ya hiç tarzı düşünme: Yaşanılan bir durumu, bir süreç içinde ele almak yerine sadece iki kategoride değerlendirmek (Örnek: siyah-beyaz, iyi-kötü…).

Felaketleştirme: Falcılık yapma anlamında da kullanılan felaketleştirme, bir olay karşısında olası sonuçlara bakmadan geleceği olumsuz şekilde düşünmektir (Örnek: Vize sınavından düşük puan alacağım, başarılı bir öğrenci olamayacağım).

Olumluyu geçersiz kılmak: Kişiyi olumlu anlamda etkileyen bir durumun veya olayın geçerli olmadığının belirtilmesi (Örnek: Futbol müsabakasında çok gol attım ama bu benim başarılı olduğum anlamına gelmez. Şans benimle birlikteydi).

Etiketleme: Kişinin yaşadığı bir durum veya olay karşısında düşünmeden hareket ederek kendisine ve çevresindekilere uygun olmayan tanımlayıcı olumsuz ifadeler kullanması (Örnek: İşe yaramaz bir insanım, aptalın tekiyim).

Aşırı büyütme/küçültme: Belirli bir durum yaşandığında kişinin olumsuz sonuçları abartıp, olumlu sonuçları ise önemsemeden değerlendirmesi (Örnek: Sınıfta çoğu kişinin düşük puan aldığı bir sınavda, yüksek puan alan bir öğrencinin sınavın çok kolay olmasından dolayı yüksek puan aldığını söylemesi).

Seçici soyutlama: Büyük resme bakmak yerine, olumsuz ve gereksiz bir ayrıntıya takılma (Örnek: Haftalar boyunca basket atıp takımına puan kazandıran bir basketbolcunun, bir maçta son saniyede basket atamaması sonucu kendini başarısız olarak nitelendirmesi).

Aşırı Genelleme: İçinde bulunulan durumun çok ötesinde kapsamlı olarak olumsuz bir neticeye varılması (Örnek: Derste başım ağrıdığı için kimse benimle konuşmak istemiyor).

Kişiselleştirme: Farklı sebeplerinin bulunabileceğini önemsemeden, başkalarının olumsuz davranışlarının nedenini kendine yüklemek (Örnek: Benim yüzümden kaza yaptı).

"Meli-malı" Cümleler: Emir cümleleri olarak nitelendirilen bu cümleler, kişinin kendisi ve diğerleriyle ilgili kesin değişmez kurallara sahip olması şeklinde tanımlanabilir (Örnek: Her zaman mükemmel olmalıyım) (Burns, 1980).

2.3.2.2. Otomatik Düşünceler ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Yıldız (2017) toplam 356 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin sahip oldukları olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerileri üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin sahip olduğu olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyeti değişkenleri açısından anlamlı şekilde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Zarychta, Luszczynska ve Scholz (2014) toplam 55 ergen (15-18 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında; bireylerin yeme bozuklukları, otomatik düşünceleri ve bunların belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre bireylerin yeme hakkında sahip oldukları olumsuz düşünceleri, kilo farklılığı ve belirtileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şirin ve Izgar (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ile iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin iletişim becerileri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasında sınıf düzeyine, cinsiyete ve ailelerinin yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılığın saptanmadığı; öğrenim gördükleri fakültelere göre iletişim becerileri puanları anlamlı şekilde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ve olumsuz otomatik düşünce puanları anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce puanları diğer bölümlere göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Yavuzer ve Karataş (2012) toplam 224 ergen (9. sınıf) üzerinde gerekleştirdikleri çalışmalarında; öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeyleri ile otomatik düşünceleri arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre; erkek ve kız öğrencilerin otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık düzeyleri ve öfke düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkinin olduğu saptamışlardır. Aynı şekilde öğrencilerin otomatik düşünceleri iler öfke düzeyleri arasında da pozitif yönde anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeyleri ile otomatik düşünceleri arasındaki ilişkide öfke düzeylerinin tam aracı role sahip olduğu belirlenmiştir.

Muris ve diğerleri (2009) toplam 45 kaygı durumu yüksek birey (9-12 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında bireylerin kaygı durumunun düzeylerinin azaltılmasının yine olumsuz otomatik düşüncelerin birey üzerindeki etkisinin azaltılmasıyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Güloğlu ve Aydın (2007) gerçekleştirdikleri çalışmalarında; ortaokul 5. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile sahip oldukları otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada; öğrenilmiş güçlülük seviyesin yüksek düzeyde olan öğrencilerin hem "kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumsuz bakış açısına sahip olmak" hem de "kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak" alt boyutlarında; diğer taraftan, ölçeğin toplam düzeyinden yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında iki alt boyuta anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yüksek öğrenilmiş güçlülük seviyesine sahip olan öğrencilerin, düşük öğrenilmiş güçlülük seviyesine sahip olan öğrencilere göre "kendine, geleceğine ve dünyaya ilişkin bakış açısına sahip olmak" düşüncesinin daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir.

Aysan ve Bozkurt (2000) tarafından üniversiteye devam eden toplam 501 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğrencilerin sahip oldukları olumsuz otomatik düşünceleri ve kullandıkları başa çıkma stratejileri ile öğrencilerin depresyon düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre; depresyon düzeyleri, kullandıkları başa çıkma stratejileri ve sahip oldukları olumsuz otomatik düşünceleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğrencilerin olumsuz otomatik düşüncelerinin ve problem çözme becerisi düzeylerini bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Öğrencilerin sahip olduğu olumsuz otomatik düşünceleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında ve öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Diğer taraftan, öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri ile sahip oldukları olumsuz otomatik düşünceleri arasında anlamlı bir şekilde ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Ergenlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde otomatik düşünceler ile sosyal beceriler, iletişim beceri düzeyleri, fiziksel saldırganlık düzeyleri, kaygı durumu, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, başa çıkma stratejileri ile depresyon düzeyleri ve problem çözme becerisi düzeyleri gibi konularla çalışıldığı görülmüştür.

2.4. Karar Verme Stilleri

2.4.1. Karar Verme

Karar verme, kişinin herhangi bir amacına yönelik yapılabilecek var olan eylem şartlarından en uygun olanını seçme eylemidir. Karar verme, davranışsal ve bilişsel çabaların olduğu bir süreci içerir, bu çabalar sayesinde birey farklı durumlar arasında seçim yapar. Birey karar verme davranışı ile günlük hayat içerisinde birçok kez karşı karşıya kalabilir. Bu karar verme durumları bazen yapısal açıdan karmaşık bir yapıyı barındırabilmektedir. Karar verme, yaşanan problemi azaltan bir yönelim olarak görülür ve genellikle bir ihtiyaca yönelik birden fazla seçim yapabilme söz konusu olduğunda ortaya çıkar. Sonuçları önceden tasarlama ve amaca en kısa yoldan ulaştırabilecek gücü en fazla olan yönteme başvurma, önemli bir konuda karar verme durumu söz konusu olduğunda çok daha önem kazanmaktadır (Kuzgun,1992).

Karar verme durumu, kişinin yaşamında en önemli yaşam becerilerinden bir tanesidir. Yerinde ve zamanında verilmiş kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlerle sonuçlanırken hatalı alınan kararlar yaşam yönelimini olumsuz açıdan etkileyebilir. Sosyal ilişkilerin zamanla karmaşık bir hale bürünmesi sonucunda birey devamlı problemlerle karşı karşıya kalmakta, karar verme sürecinde en iyi ve kendisine fayda sağlayacak kararları almak durumunda kalmaktadırlar. Genel anlamda değerlendirildiğinde karar verme durumu bilişsel/zihinsel bir süreci ifade eder ve herhangi bir ihtiyaç durumunda ihtiyacı giderebilmek adına var olan seçeneklerden o anki duruma en uygun olanın seçilmesini/karar vermesini ifade etmektedir (Güçray, 1998). Kuzgun (1992)'a göreyse karar verme kavramı, kişinin yaşamış olduğu herhangi bir sıkıntıyı gidermeye yönelik arayışıdır ve bu durum kişide bir ihtiyacı doyuracağı düşünülen herhangi bir objeye/nesneye ulaştıracak birden fazla yöntem oluştuğu zaman kendini belli eder. Karar, kişinin belirlemiş olduğu bir amaca veya birden fazla amaca,

ulaşabilmesi adına elide geçerli olan/var olan tüm olanakları ve duruma/koşula uygun mümkün olabilecek birtakım çeşitli olası eylem durumlarında en uygun gözükeni seçmesidir. Karar verme durumu, birtakım çeşitli durumlar arasından seçim/tercih yapması adına ilgili olan zihinsel ve fiziksel/bedensel çabaların toplamını ifade etmektedir (Byrnes, 1998).

Karar verme, yaş, din, dil, ırk, cins gibi unsurların etkisi olmaksızın tüm bireylerin günlük faaliyet ve işleri arasında önemli bir noktayı teşkil eder. İsabetli bir karar, bireyin yaşamında olumlu sonuçları beraberinde getirse de yanlış bir karar; bireyle beraber çevresini ya da ait olduğu toplumsal hareket, örgütleri tehdit edici bir unsur haline gelebilir (Sinangil, 1993). Haris (1998) karar verme ile ilgili iki tanım ortaya koymuştur: Birinci tanımda karar verme, karar verici bireylerin istediklerini ve değerlerini baz alan alternatif yöntemlerin seçimi ve tanımlanmasıdır. Alternatiflerin seçiminde tanımlanması yeterli değildir, aynı zamanda en uygun istekler, hedefler, yaşam tarzları ile birlikte gerçekleştirilir. İkinci tanımda ise karar vermeyi, durum karşısında seçim yaparken şüphe ve belirsizlikleri de belirli bir oranda aşağıya çekme olarak belirlemiştir. Burada geçerli olan tanım, karar verme sürecinin bilgi toplama fonksiyonu üzerinde derinleşmesine/yoğunlaşmasına ilişkindir. Buradaki durumda, ilk etapta belirsizlikleri devre dışı bırakmaktan ziyade azaltmanın önemi belirtilmiştir. Kararların az olan bir kısmı tam bir kesinlik içinde alınır. Bundan dolayı tüm seçeneklere dair tam bir bilgi toplama evresi ender olmaktadır. Bu yüzden bir miktar risk içeren bir evredir.

Karar verme kavramına ilişkin yapılmış olan çeşitli tanımlamaların ortak özelliklerine ilişkin şunlar sıralanabilir; amaca ulaşmak adına mantıklı olan seçim veya seçimleri uygulamaya dönük işlemdir, kişinin davranışını etkileyen bir yargı sürecidir, birçok seçeneği bir arada kıyaslayarak bu seçenekler arasından en uygun olanına karar verme işlemidir, birtakım değerlendirmeler sonucunda karar verilen son durumdur/hükümdür, sorun/problem çözme işlemidir, etken olan/uygulanabilir olan eylem ya da eylemlerin seçimidir, bir süreçtir (Kuzgun, 1998).

2.4.2. Karar Verme Süreci

Bireyler hayatları süresince sürekli karar almaktadırlar ve bu kararlar farklı önem derecelerinde olan kararlardır. Bu sebeple karar verme, ilk anda çok fazla basit ve

anlaşılır sanılabilir. Aslında bireyin güçlü ve zayıf taraflarının birleştiği bir süreç, karar vermenin tüm unsurlarını temsil eder. Pratikteki faydasından yararlanabilmek için karar verme sürecini tanımlayabilme ve sürecin öğelerini açıklama önemli bir noktadır (Deniz, 2002). Karar verme stilleri, karar verme sürecindeki bireysel farklılıkların temel sebebi olarak da görülmüştür (Avşaroğlu, 2007). Bireylerin birçok seçenek içinden bir tanesine yönelmesi ve seçmesi, karşımıza bilişsel bir süreç olarak çıkmaktadır. Bu süreç, seçeneklerle ilgili her türlü ayrıntılı bilgiye ulaşma, toplanılan bilgileri tasnif etme, önem sırasına göre derecelendirme, her bir seçeneğin istekleri karşılama ya da doyurma ihtimalinin incelenmesi şeklinde işlemler gerektirmektedir (Tatlılıoğlu, 2010).

Kuzgun (2000)'a göre karar verme süreci içerisinde, kişinin davranışının ortaya çıkabilmesi adına üç farklı koşulun/şartın bulunması gerekmektedir. Bunlar:

1. Karar verme ihtiyacını ilişkin bu durumu ortaya çıkaran bir veya daha fazla güçlüğün varlığı ve bu güçlüğün ya da güçlüklerin kişinin kendisi tarafından bir şekilde farkına varılması ve hissedilmesi,

2. Ortaya çıkan güçlüğü ya da güçlükleri giderecek birden fazla seçeneğin bulunması veya üretilmesi,

3. Kişinin, oluşturulan seçeneklerden herhangi birine veya daha fazlasına yönelme/seçme özgürlüğüne sahip olması, şeklindedir.

Karar verme süreci üç farklı evreden meydana gelir. Bunlar; karar öncesi dönem, karar dönemi ve karar sonrası dönemdir. Bu evrelerin birbirinden bağımsız evreleri mevcuttur ve her karar verme evresinin, kendi içinde bir dizi ilk ve son karar evresinde alınan alt kararlardan meydana geldiğini belirtmekte ve bu dönemleri şu şekilde açıklamaktadır (aktaran Ersever, 1996). *Karar Öncesi Dönem:* Öncelikle bir çatışma durumu söz konusudur. Bireyde karar vermesini güdüleyen bir gerginliğin ortaya çıkmasına neden olan durum, çatışma halidir. Karar vermesi gereken kişi, bu çatışma esnasında, en iyi olduğunu düşündüğü seçeneklere yönelmeye başlar ve kişi ulaştığı seçenekleri, ortaya çıkartacağı sonuçları ayrıntılı bir şekilde değerlendirme sürecine girer. Karar verici konumundaki birey, elde ettiği bilgileri kendisine göre filtrelemekte ve kendisine göre bir sıralama yapmaktadır. *Karar Dönemi*: Kişi karar verme durumunu benimsedikten sonra, var olan tüm seçenekleri ideal olarak gördüğü seçenekle kıyaslamakta ve elemeye çalışmaktadır. Kişi, ideal olana en yakın olduğunu düşündüğü

seçeneğe yönelme sürecindedir ve bir karar verici kişi olarak işe koşacağı kararı belirleme sürecindedir. *Karar Sonrası Dönem:* Bu dönemde kişi, aldığı ve işe koştuğu kararı uygulamasının ardından ortaya çıkacak birtakım durum veya durumlar için bir değerlendirme/gözden geçirme yapmaktadır (aktaran Ersever, 1996).

2.4.3. Karar Verme Stilleri

Bireysel özellikler, bireylerin karar verme stillerini şekillendiren önemli faktörlerden biridir. Nunnally (1978)'e göre karar verme stillerinde kavramsal anlamda ilk içerikleri, kişinin genel özelliklerinden ziyade davranışları/eylemleri üzerinde dururken, bazı araştırmacılar ise kişilerin bir araya getirdikleri/topladıkları bilgileri ile süreç içine bir araya getirdikleri bilgileri üzerinde çalışma yapmışlardır. Scott ve Bruce (1995)'e göre kişiler karar verme sürecinde bilgi depolarken, bu bilgileri benimsemek için kavramların ve bilgilerin ayrıştırılması için yerleşik bilişsel stillerini kaynak alırlar.

Karar vermeye ilişkin oluşan süreç içerisinde, kişinin bireysel özellikleri ve kişinin yükleme biçimleri, süreç içerisinde kişinin karar verme stillerini etkileyen/üzerinde etkili olan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar verme stillerini belirlemede bazı çalışmalarda, sosyal faktörlerin bu durum üzerinde etkili olabileceği vurgulanmıştır ve kişiler ebeveynleri, diğer aile üyeleri, yakın arkadaş/akran gruplarına veya diğerlerine önem yüklemekte; birey tüm bu kişilere karşı kendisini sorumlu hissetmekte, kişide oluşan bu sorululuk duygusu ise karar alma durumunu etkileyebilecek güçte karşımıza çıkmaktadır (Payne, Bettman ve Johson, 1993).

Dunham ve Pierce (1989) karar hızı ile toplanan ve değerlendirilen bilgi miktarından kaynaklanan karar verme sürecinde bireysel farklılıklara vurgu yaparlar. Bireyin herhangi bir konuda motivasyon sahibi olması, onu karar verme stillerinde etkiler. Hızlı karar verme eğiliminde olan kişiler, genellikle yüksek risk eğilimindeki kişilerdir. Karar verme sürecinde bilgi toplama ve değerlendirmeye pek önem vermezler ve daha az zaman ayırırlar (Taşdelen, 2002).

2.4.4. Ergenlerde Karar Verme Becerisi

Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından ergenlik dönemi içerisinde yer alan bireylerin karar verme yeterliliklerine ilişkin yayınları çalışmalarında, çeşitli yaş gruplarında yer alan ergenlerin ve yetişkinlerin özelliklerini karşılaştırmışlardır. Karar

verme, problem çözme ve ilgili süreçlerin araştırıldığı çalışmaları incelemişlerdir ve karar verme becerileri dair dokuz faktör belirlemişlerdir. Bu faktörler karar kontrolü, kavrama, uzlaşmayı kabul etme, seçimlerin doğruluğu, yaratıcı problem çözme, bilginin güvenirliğini değerlendirme, yapılan sonuçlarda potansiyel sonuçların dikkate alınması, bağlanma ve tutarlılıktır (Kaçar, 2008).

Karar verme sürecindeki yeterliğine ilişkin bu özellikler değerlendirildiğinde özellikle, orta ergenlik dönemi içerisinde yer alan bireylerin birçoğu, karar verme aşamasında ya da aşamalarında bilgi sahibi olabildikleri, diğer taraftan yaratıcı problem/sorun çözme yeterliğine sahip oldukları belirtilmiştir. Kişide yaşın ilerlemesine ve ilgili alanlardaki tecrübelerin/deneyimlerin artmasına bağlı olarak karar verme durumlarındaki yeterlikleri de artmakta/yükselmektedir. Yaşça daha küçük olan/erken ergenlik döneminde olan bireylerin ise özellikle risk durumlarını ve doğabilecek faydaların ayırt edilmesinde, alternatif olarak üretilen çözüm seçeneklerinin sonuçlarının nereye varacağında/kestirilmesinde edindikleri bilginin ya da bilgilerin güvenirliğine ilişkin değerlendirmede daha yetersiz oldukları göze çarpmaktadır. Bu durum, erken ergenlik dönemi içerisinde yer alan bireylerin deneyim/tecrübe eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2003).

2.4.5. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Ocak ve Yurtseven (2016) toplam 223 ortaokul öğrencisi (7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğrencilerin karar verme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin karar verme stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir şekilde ilişkinin olduğunu saptamışlardır.

Yılmaz (2015) toplam 328 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin karar verme stilleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin karar verme stilleri ve bağlanma stillerinin öğrencilerin bazı değişkenlerinden etkilenip etkilenmediği görülmek istenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre; ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin güvenli bağlanma puanları, 7. sınıf öğrencilerinin korkulu bağlanma ve kayıtsız bağlanma puanları, 5. sınıf öğrencilerinde ise saplantılı bağlanma puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin karar verme stilleri ile ilgili elde edilen

bulgulara bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinde mantıklı karar verme ve kararsız kalma puanlarının, 6. sınıflarda ise erteleyici ve boyun eğici karar verme puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Saplantılı bağlanma karar verme stilinin alt boyutları karşılaştırıldığında saplantılı bağlanma ile mantıklı karar verme ve boyun eğici karar verme arasında anlamlılık görülmüştür. Saplantılı bağlanma düzeyi arttıkça mantıklı karar vermenin ve boyun eğici karar vermenin arttığı görülmüştür. Korkulu bağlanma düzeyi arttıkça boyun eğici karar vermenin de arttığı, kayıtsız bağlanma arttıkça mantıklı karar vermenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kayıtsız bağlanma arttıkça erteleyici karar vermenin azaldığı, kayıtsız bağlanma arttıkça mantıklı karar vermenin de arttığı, kayıtsız bağlanma arttıkça erteleyici karar vermenin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yayla (2011) toplam 400 ortaokul öğrencisi (213 kız ve 187 erkek; 8. sınıf) üzerinde yaptığı araştırmada karar verme stillerinin kariyer gelişimlerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 8. sınıf öğrencilerinin Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin karar vermede özsaygı alt boyutu ile panik, umursamazlık, sorumluluktan kaçma ve ihtiyatlı seçicilik alt boyutları puanları birlikte Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği puanların toplam varyansın %23'ünü karşıladığı görülmüştür. İhtiyatlı seçicilik alt boyutunun kariyer gelişiminin puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bunu sırasıyla karar vermede özsaygı ve panik alt boyutu puanının izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci (2011) toplam 776 ortaöğretim öğrencisi (402 kız ve 374 erkek) üzerinde yaptığı çalışmada ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyi ve karar verme stilleri arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Tunç (2011) toplam 562 ortaokul öğrencisi (7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin karar verme stilleri ve karar vermede özsaygılarının öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin niteliği incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre; öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyleri ile anne-baba kabul değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ihtiyatlı seçicilik düzeyleri ile algılanan anne-baba kabulü

düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı şekilde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, sorumluluktan kaçma, umursamazlık ve panik arasında negatif yönde anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyleri ile algılanan anne-baba denetim değişkeni arasında negatif yönde anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyatlı seçicilik düzeyleri ile algılanan anne-baba denetim arasında anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin umursamazlık, sorumluktan kaçma ve panik düzeyleri ile öğrencilerin anne-baba denetim değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı şekilde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Bacanlı (2006) toplam 425 ortaokul öğrencisi (230 kız ve 195 erkek; 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin karar verme stilleri ve sınav kaygı düzeylerinin yine öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin sınav kaygıları puanı erkek öğrencilerin sınav kaygı puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin başa çıkmada kullandıkları uyumsuz stilleri ile karar verme düzeyleri kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin uyumlu stilleri cinsiyetlerine göre (erkek öğrenci ve kız öğrenci) anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Ergenlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde karar verme stilleri ile sınav kaygısı, bağlanma stilleri, kariyer gelişimleri, algılanan sosyal destek düzeyi, karar vermede özsaygı, anne-baba tutumları ve sınav kaygı düzeyleri gibi konularla çalışıldığı görülmüştür.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinin alt modeli olan ilişkisel tarama modeliyle yapılacak bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişken arasında beraber değişimin varlığını ve/veya derecesini saptamayı hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu araştırmada otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin problem çözme becerileri üzerindeki rolü araştırılmış ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Kağıthane ilçesi dahilindeki tüm devlet ortaokullarının 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kağıthane ilçesinde 25 ortaokul bulunmaktadır. Bu okulların 20'si normal, 5'i ise imam hatip ortaokuludur. Örneklem grubu oluşturulurken seçilen okulların dağılımında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada örneklem ise amaçlı örnekleme stratejisi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örneklemenin mantığı daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ölçütler ise okulların başarı durumu, araştırmacının ikamet durumu ve okulların türü göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda seçilen 5 ortaokul örnekleme alınmıştır. Bu okulların 4'ü normal (Cemil Meriç Ortaokulu, Gürsel Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu ve Seyrantepe Ortaokulu), 1'i imam hatip (Gültepe İmam Hatip Ortaokulu) ortaokul türüdür. 11-16 yaşları arasında değişen 500 öğrenciye ulaşılmıştır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından belirlenen İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İDÇPÇE), Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği (ÇODÖ) ve Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere ait yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailesinin aylık ekonomik gelir düzeyine ulaşılması için bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerinin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi bilgilere ulaşılması amacıyla bilgi formu kullanılmıştır.

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İDÇPÇE)

Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 568 öğrenciye uygulanmıştır. Envanter maddeleri oluşturulurken, problem çözme becerileri ile ilişkisi olan kuramsal çerçeve bağlamında, yurtiçi ve yurtdışında yetişkinler için geliştirilen problem çözme envanterlerinin bazı maddelerinden yararlanılmıştır. Heppner ve Petersen (1982)'in belirtmiş olduğu problem çözme becerisine güven, kişisel kontrol ve kaçınma boyutlarının oluşturulmasına önem verilmiştir. Bu envanter 5'li likert tipine uygun şekilde düzenlenmiştir. Envanter maddelerinin sıklık dereceleri şu şekilde belirlenmiştir; '1: Hiçbir zaman', '2: Ender olarak', '3: Arada Sırada', '4: Sık sık', '5: Her zaman'. Envanterdeki maddeler çocuk ve ergenlerin anlayabileceği şekilde kolay, anlaşılır, sade ve elverişli olmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra maddelerin dilbilgisine uygunluğu ve açıklığı için Türkçe uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Envanterin kapsam geçerliğini sağlamak için 3 öğretim elemanı, 7 yüksek lisans öğrencisi ve 7 doktora öğrencisinin envanterdeki maddeleri ve maddelerin ölçmek istediği konuya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Düzenlemeler yapılarak deneme için ölçeğin son hali tamamlanmıştır. 32'si olumlu ve 32'si olumsuz ifadeden oluşan toplam 64 maddelik ölçek denemeye alınmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, elde edilen envanterin üç faktörlü olduğu saptanmıştır ve faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19.77'sini, ikinci faktörün toplam varyansın %12,99'unu, üçüncü faktörün toplam varyansın %9.49'unu ve üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %42.26 olduğu saptanmıştır. Envanterin

birinci faktör yük değerleri .536 ile .715; ikinci faktör yük değerleri .598 ile .737; üçüncü faktör yük değerleri ise .544 ile .699 arasında değiştiği saptanmıştır. Envanterin, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre elde edilen kanıtları: x^2=621.05, df=249, x^2/df=2.49, RMSEA=.051, NNFI=.87, CFI=.90, GFI=.92, AGFI=.90 şeklinde kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Uzman görüşü ile desteklenen özgün faktör yapısını sınamak için envanterde yer alacak 24 maddenin, ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde geçerli bir yapıda olduğu doğrulanmıştır. Envanterin test-tekrar test güvenirlik katsayı değerleri alt boyutları ve envanterin toplamı için .70 ile .85 arasında değiştiği; envanterin Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değerleri alt boyutları ve envanterin toplamı için .66 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır (Serin vd., 2010).

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda envanter, toplam 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Problem Çözme Becerisine Güven (1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler), Öz Denetim (2., 4., 6., 8., 10., 12. ve 14. maddeler) ve Kaçınma (16., 18., 20., 22. ve 24. maddeler) şeklindedir. Envanter, 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, envanter maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve envanterdeki maddeler, '1: Hiçbir zaman', '2: Ender olarak', '3: Arada Sırada', '4: Sık sık', '5: Her zaman' sıklık dereceleri şeklindedir. Envanterde Öz Denetim (2., 4., 6., 8., 10., 12. ve 14. maddeler) ve Kaçınma (16., 18., 20., 22. ve 24. maddeler) alt boyutlarının toplam 12 maddesi, olumsuz ifadelerden oluşmaktadır ve ters maddeler şeklinde puanlanmaktadır. Envanterden toplam kişilerarası problem çözme beceri düzeyi elde edilmektedir ve toplam problem çözme beceri puanı 24 ile 120 arasında değişmektedir. Envanterden alınacak toplam yüksek puan yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunu, düşük puan ise düşük problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir; aynı zamanda alt boyut puanlarındaki artış bireyin problem çözme konusunda o alt boyutta kendini algılayışının yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyutta bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının düşüklüğünü ifade etmektedir. Envanter ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .85, Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için

.86, Öz Denetim alt boyutu için .78 ve Kaçınma alt boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği (ÇODÖ)

Schniering ve Rapee (2002) tarafından oluşturulan Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği, çocuk ve ergenlerde ortaya çıkan olumsuz düşünceleri geniş bir çerçevede değerlendirmek için tasarlanarak oluşturulmuş bir kişisel bildirim formudur. Bu ölçek toplam 40 madde ve dört faktör şeklinde oluşturulmuştur. Bu faktörler ise fiziksel tehdit (Örnek: 'Önümdeki arabaya çarpacağım), sosyal tehdit (Örnek: 'Öğretmenim beceriksiz olduğumu düşünecek'), kişisel başarısızlık (Örnek: 'Bütün işlerimi eksik yaparım') ve düşmanlık (Örnek: 'Arkadaşım kalemimi aldıysa onu cezalandırmak benim hakkım olmalı') olarak sınıflandırılmıştır. Ölçekteki maddeler 0-4 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki maddelerin sıklık dereceleri şu şekilde belirlenmiştir; '0: Hiçbir Zaman', '1: Bazen', '2: Sık Sayılır', '3: Sık Sık', '4: Her Zaman'. Ölçek maddelerini dolduran katılımcıların, son bir hafta içerisinde yer alan her bir maddeye ilişkin düşüncenin zihinlerini ne oranda meşgul ettiğini düşünmelerini ve buna karşılık gelen sıklık derecesini işaretleme yapmaları istenmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 0, en yüksek puan ise 160'dır. Ölçeğin toplam puanı ne kadar yükselirse bireyin toplam olumsuz düşünceleri o kadar yüksek olduğunu gösterir; aynı zamanda alt boyut puanlarındaki artış bireyin olumsuz düşünceleri konusunda o alt boyuttaki olumsuz düşüncelerin yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyuttaki olumsuz düşüncelerin düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin özgün çalışmasında toplam 762 klinik tanısı almayan ve 131 klinik tanısı alan çocuk ve ergenden oluşan toplam 893 bireyden toplanan verilerle ÇODÖ'nün geçerlik ve güvenirlik sonuçları değerlendirilmiştir ve bu çalışmaya katılan bireylerin yaşları 7-16 arasındadır (Klinik grup yaş M=12, SS=2.84; normal grup yaş M=13, SS=2). Aynı zamanda araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri her iki grupta da birbirine yakın olduğu belirlenmiştir (Normal kız n=392 erkek, n=370 ve klinik kız n=66, erkek n=65). Araştırmaya katılan bireylerin, Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) DSM IV'e dayanarak yapılan incelemede depresyon tanısı alan 43 birey, kaygılı olarak belirlenen 43 birey, davranış bozukluğu tanısı almış 45 birey olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayırt etme geçerliğini değerlendirme sürecinde klinik gruptan elde edilen veriler dikkate alınarak işe koşulmuştur. Klinik olmayan grubun (tanı almamış grubun) tanı almış gruptan (kaygı,

depresyon, davranış bozuklukları olan gruptan) olumsuz düşünceleri puan ortalamalarının anlamlı şekilde düşük olduğu ($p<.001$), bundan dolayı ölçeğin ayırt etme geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer analizlerin tümü, klinik tanı almayan gruptan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam puanlarının veya alt boyut puanlarının sonuçlarının geçerli olduğu ve analiz için kullanılabileceği belirlenmiştir (GFI=.95; AGFI=.94; NFI=.94; CFI=.93). Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, elde edilen ölçeğin dört faktörlü olduğu saptanmıştır ve faktörlerden birincisi olan kişisel başarısızlığın toplam varyansın .86'sını, ikinci faktör olan fiziksel tehditin toplam varyansın .82'sini, üçüncü faktör olan sosyal tehditin toplam varyansın .67'sini, dördüncü faktör olan düşmanlığın toplam varyansın .31'ini açıkladığı görülmüştür. Test tekrar test kararlılığı toplam 134 birey üzerinden elde edilen ve bir ay ve üç ay aralıklarla yapılan incelemeler sonucunda değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tümü için bir ay için test-tekrar test sonucu r=.79, üç ay için test-tekrar test sonucu r=.76; fiziksel tehdit alt boyutu için bir ay test-tekrar test sonucu r=.74, üç ay için test-tekrar test sonucu r=.77; sosyal tehdit alt boyutu için bir ay test-tekrar test sonucu r=.78, üç ay için test tekrar test sonucu r=.73; kişisel başarısızlık alt boyutu için bir ay test-tekrar test r=.80, üç ay için test-tekrar test sonucu r=.74; düşmanlık alt boyutu için bir ay test-tekrar test sonucu r=.66, üç ay için test-tekrar test sonucu r=.68 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Ergin ve Kapçı (2013) tarafından yapılmıştır. Çocuk ve ergenlerin olumsuz bilişlerini değerlendiren Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'nin uyarlanmasındaki amaç; çocuk ve ergenler gruplarının kullanımına ilişkin psikometrik özelliklerini belirlemektir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Ankara ilinde yer alan bazı ilköğretim okuluna devam eden 4. sınıf ve 8. sınıf devam eden, yaşları 9-16 arasında değişen toplam 534 öğrenci (Yaş X=12.30; SS=1.26) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 276'sı kız öğrenci ve 258'i erkek öğrenci olduğu görülmüştür. Araştırmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının Türk çocukları ve ergenleri üzerindeki uygunluğunu desteklediği saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin faktörlerin toplam varyansın %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Sosyal tehdit alt boyut faktörünün toplam varyansın %31.72'sini, kişisel başarısızlık alt boyut faktörünün

toplam varyansın %8.32'sini, düşmanlık alt boyut faktörünün toplam varyansın %5.80'sını, fiziksel tehdit alt boyut faktörünün toplam varyansın %5.10'unu açıklamıştır. Test tekrar test kararlılığı (r=.90) ile iç tutarlılık (a=.94) güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri çocuk ve ergenlerde olumsuz bilişlerin varlığını ve şiddetini değerlendirmede ÇODÖ'nün kullanılabilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. (Ergin ve Kapçı, 2013).

Ölçek uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek, toplam 40 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Sosyal Tehdit (1., 6., 8., 14., 18., 21., 25., 29., 31. ve 32. maddeler), Kişisel Başarısızlık (3., 11., 13., 17., 23., 26., 28., 30., 34. ve 38. maddeler), Düşmanlık (2., 5., 10., 15., 19., 22., 27., 35., 37. ve 40. maddeler) ve Fiziksel Tehdit (4., 7., 9., 12., 16., 20., 24., 33., 36. ve 39. maddeler) şeklindedir. Ölçek, 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, envanter maddeleri 0-4 arasında puanlanmaktadır ve envanterdeki maddeler, '0: Hiçbir zaman', '1: Bazen', '2: Sık sayılır', '3: Sık sık', '4: Her zaman' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekten toplam otomatik düşünceler düzeyi elde edilmektedir ve toplam otomatik düşünce puanı 0 ile 160 arasında değişmektedir. Ölçekten alınacak toplam yüksek puan öğrencinin otomatik düşüncelerinin yüksek olduğunu, düşük puan ise öğrencinin otomatik düşüncelerinin düşük olduğunu göstermektedir; aynı zamanda alt boyut puanlarındaki artış bireyin otomatik düşünceler konusunda o alt boyuttaki otomatik düşünce özelliğinin yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyuttaki otomatik düşünce özelliğinin düşüklüğünü ifade etmektedir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .95, Sosyal Tehdit alt boyutu için .89, Kişisel Başarısızlık alt boyutu için .87, Düşmanlık alt boyutu için .84 ve Fiziksel Tehdit alt boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır.

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ)

Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından geliştirilen, 13-15 yaş grubundaki ergenlerin karar verme stillerini ölçmede sık kullanılan (dünya literatürü) Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (EKVÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Çolakkadıoğlu ve Güçray (2007) tarafından yapılmıştır. EKVÖ toplam iki ana bölümden ve beş alt

boyuttan meydana gelmektedir. Bu iki ana bölüm Karar Vermede Öz-Saygı (Decisional Self Esteem) ile Karar Vermede Başa Çıkma Stilleri (Decisional Coping Patterns) şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan toplam beş alt boyutun her birinden elde edilen puan en düşük 0'dır; en yüksek 18'dir. Ölçekteki maddeler 0-3 arasında puanlanmaktadır ve maddelerin sıklık dereceleri; '3: Benim İçin Her Zaman Doğru', '2: Benim İçin Sık Sık Doğru', '1: Benim İçin Bazen Doğru', '0: Benim İçin Hiçbir Zaman Doğru Değil' şeklindedir. Ölçeğin toplam puanı ne kadar yükselirse bireyin karar verme düzeylerinin o kadar yüksek olduğunu gösterir; aynı zamanda alt boyut puanlarındaki artış bireyin o alt boyuttaki karar verme durumunun yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyuttaki karar verme durumunun düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçekte yer alan 2., 4. ve 6. maddeler olumsuz olmak üzere ters maddeler şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı değerinin .61 olduğu görülmüştür. Ölçek, Janis ve Mann'ın (1977) oluşturduğu çatışma kuramından hareket ederek oluşturulmuş olup; diğer taraftan karar vermenin bir sonucu olan kaygı ile başa çıkma tarzları ve özsaygıyı ortaya çıkarması amaç edinilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları iki aşama şeklinde yapılmıştır. İlk aşamada 1582 öğrenciye ulaşılmış ve ikinci aşamada 382 öğrenciye ulaşılmış ve ilköğretim ve lise kademesindeki öğrenciler olmak üzere veriler toplanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları sonucuna göre EKVÖ'nün Cronbach alfa katsayısı değerleri özsaygı, ihtiyatlı seçicilik, panik, sorumluluktan kaçma, umursamazlık alt boyutları için sırasıyla .79, .78, .77, .65 ve .73 olduğu görülmüştür. Yine aynı sıraya göre test-tekrar-test tutarlığı için .80, .81, .82, .80 ve .86 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak uyarlama çalışmaları sonunda EKVÖ ile ilgili yapılan istatistiksel analizlerde, EKVÖ'nün ergenlerin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini belirlemek için kullanabilecek güvenilir ve geçerli ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek, toplam 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Karar Vermede Öz-Saygı (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler), İhtiyatlı-Seçicilik (8., 13., 16., 20., 23. ve 27. maddeler), Umursamazlık (10., 12., 24., 26., 29. ve 30. maddeler), Panik (11., 15., 18., 19., 22. ve 25. maddeler) ve Sorumluluktan Kaçma (7., 9., 14., 17., 21. ve 28. maddeler) şeklindedir. Ölçek, 4'lü likert tipine göre oluşturulmuştur, ölçek maddeleri 0-3 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki maddeler, '0: Benim için hiçbir zaman doğru

değil', '1: Benim için bazen doğru', '2: Benim için sık sık doğru', '3: Benim için her zaman doğru' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekte Karar Vermede Öz-Saygı (2., 4. ve 6. maddeler) alt boyutun toplam 3 maddesi ters maddeler şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten toplam karar verme düzeyi elde edilmektedir ve toplam karar verme düzeyi 0 ile 90 arasında değişmektedir. Ölçekte, alt boyut puanlarındaki artış bireyin karar verme stilleri konusunda o alt boyuttaki karar verme stilini kullandığını ifade etmektedir. Birey birden fazla karar verme stilini kullanabilir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .51, Karar Vermede Öz-Saygı alt boyutu için .64, İhtiyatlı-Seçicilik alt boyutu için .66, Umursamazlık alt boyutu için .61, Panik alt boyutu için .70 ve Sorumluluktan Kaçma alt boyutu için .63 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada, öğrencilerin (katılımcıların) tamamlayacakları Kişisel Bilgi Formu ve diğer ölçeklerde yer alan bilgilerden elde edilen veriler ilk olarak Excel 2007 programına yüklenmiştir. Sonrasında veriler SPSS 22 paket programına yüklenip veriler bu paket program aracılığıyla çözümlenmiştir. Görüş ve değerlendirmeler üzerinde tekil ve ilişkisel çözümlemeler yapılmıştır. Bunun için ilk olarak ölçek puanlarının normallik değerleri ve varyans homojenliği durumları belirlenmiştir. Sonrasında hipotezlerin sınanması için gerekli olan, parametrik veya parametrik olmayan istatistiksel analizler kullanılmıştır. Bulguların anlamlılık düzeylerini belirlemek için $p<.05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Kullanılan analizler; frekans, yüzde, standart sapma ve ortalama gibi betimlemelerin yanı sıra T-Testi, Tek Yönlü Anova, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir. Ayrıca bu bağlamda hareket edildiğinde;

Demografik bilgilerin yer aldığı tabloda frekans ve yüzde,

Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkinin toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız Ortalamalar için t Testi,

Ailelerin aylık ekonomik gelir düzeyine göre problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve otomatik düşünceleri toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Anova,

Yordayıcı değişkenler (Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları, Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği Alt Boyutları) ve yordanan değişkene (Problem Çözme Becerileri Envanteri) ilişkin Pearson Korelasyon Analizi,

Karar verme stilleri ölçeği alt boyutlarının ve otomatik düşünceler ölçeği alt boyutlarının problem çözme becerileri ölçeği puanını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular

4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırma grubunu 500 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 249'u (%49.8) kız ve 251'i (%50.2) erkektir. Öğrencilerin 112'si (%22.4) 7. sınıfa devam etmektedir ve 388'i (%77.6) 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 9'u (%.1.8) 11 yaşında, 72'si (%14.4) 12 yaşında, 256'sı (%51.2) 13 yaşında, 151'i (%30.2) 14 yaşında, 8'i (%1.6) 15 yaşında ve 4'ü (%0.8) 16 yaşındadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 13.18 ve standart sapması .79'dur. Ayrıca öğrencilerin 56'sının (%11.2) 0-1500 TL, 250'sinin (%50) 1501-2500 TL ve 194'ünün (%38.8) 2501 TL ve üzerinde ailelerinin aylık ekonomik geliri vardır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	***Grup***	***N***	***%***
Cinsiyet	Kız	249	49.8
	Erkek	251	50.2
Sınıf Düzeyi	7. sınıf	112	22.4
	8. sınıf	388	77.6
Yaş	11	9	1.6
	12	72	14.4
	13	256	51.2
	14	151	30.2
	15	8	1.6
	16	4	.8
Ailenin Gelir Durumu	0 - 1500 TL	56	11.2
	1501 TL - 2500 TL	250	50
	2501 TL ve üzeri	194	38.8

4.1.2. Cinsiyete Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre problem çözme, çocukların otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-Testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Problem Çözme, Çocukların Otomatik Düşünceleri ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için t Testi Sonuçları

	Kız N: 249		**Erkek N: 251**				
Değişken	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	***T***	***Df***	***P***
İDÇPÇE	83.15	16.04	83.56	14.36	-.298	498	.766
ÇODÖ	42.67	29.61	40.17	27.89	.973	498	.331
EKVÖ	38.61	6.47	40.15	7.16	-2.524	498	.012*

*p<.05 **p<.01

Öğrencilerin problem çözme, çocukların otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri puan ortalamalarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için T-Testi uygulanmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları ($\bar{x}$=83.56, *Ss*=14.36) ile kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları ($\bar{x}$=83.15, *Ss*=16.04) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($T_{(498)}$=-.298, *p*>.05, *p*=.766). Erkek öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=40.17, *Ss*=27.89) ile kız öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=42.67, *Ss*=29.61) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($T_{(498)}$=.973, *p*>.05, *p*=.331). Erkek öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=40.15, *Ss*=7.16), kız öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamalarından ($\bar{x}$=38.61, *Ss*=6.47) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($T_{(498)}$=-2.524, p<.05, *p*=.012).

4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme, çocukların otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme, Otomatik Düşünceler ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için t Testi Sonuçları

	7. sınıf N: 112		**8. sınıf N: 388**				
Değişken	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	***T***	***Df***	***P***
İDÇPÇE	83.79	15.94	83.23	15.01	.346	498	.729
ÇODÖ	40.50	30.53	41.68	28.26	-.382	498	.703
EKVÖ	38.43	6.27	39.65	7.01	-1.669	498	.096

*p<.05 **p<.01

Öğrencilerin problem çözme, çocukların otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için T-Testi uygulanmıştır. Buna göre, 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları ($\bar{x}$=83.79, *Ss*=15.94) ile 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları ($\bar{x}$=83.23, *Ss*=15.01) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($T_{(498)}$=.346, *p*>.05, *p*=.729). 7. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=40.50, *Ss*=30.53) ile 8. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 41.68, *Ss* = 28.26) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($T_{(498)}$=-.382, *p*>.05, *p*=.703). 7. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=38.43, *Ss*=6.27) ile 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları ($\bar{x}$=39.65, *Ss*=7.01) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($T_{(498)}$=-1.669, *p*>.05, *p*=.096).

4.1.4. Aylık Gelir Düzeyine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Varyansın homojenliğini kontrol etmek için, Levene istatistiği her bir ölçek için incelenmiştir. Problem çözme ölçeği ve karar verme stilleri ölçeğinin homojen varyans ön koşulunu karşıladığı (p>.05); fakat otomatik düşünceler ölçeğinin homojen varyansa sahip olmadığı saptanmıştır (p=.02). Buna dayanarak; problem çözme ölçeği ve karar verme stilleri ölçeği için post-hoc testi olarak, Tukey HSD; otomatik düşünceler ölçeği için ise; Tamhane testi raporlanması amaçlanmıştır. Fakat grup karşılaştırmalarında; aylık gelire göre her üç ölçek içinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin ailelerinin aylık ekonomik gelir düzeyine göre problem çözme, otomatik düşünceler ve karar verme stilleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Anova sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ekonomik Gelirlerine Göre Problem Çözme, Çocukların Otomatik Düşünceleri ve Karar Verme Stilleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	1500 TL ve altı N: 56		**1501 TL - 2500 TL N: 250**		**2501 TL ve üzeri N: 194**				
Değişken	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	***F***	***Df***	***p***
İDÇPÇE	39.86	6.12	39.64	7.31	38.91	6.46	.775	2, 497	.461
ÇODÖ	82.93	6.46	83.30	29.11	83.56	15.04	.041	2, 497	.960
EKVÖ	44.80	33.96	39.06	27.10	43.46	15.06	1.722	2, 497	.180

*p<.05 **p<.01

Öğrencilerin ailelerinin aylık ekonomik gelir düzeyine göre problem çözme, çocukların otomatik düşünceleri ve karar verme stilleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre problem çözme puan ortalamaları ($F_{(2,497)}$=.775, p>.05, p=.461); çocukların otomatik düşünceleri puan ortalamaları ($F_{(2,497)}$=.041, p>.05, p=.960); karar verme stilleri puan ortalamaları ($F_{(2,497)}$=1.772, p>.05, p=.180) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.1.5. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırmada kullanılan yordayıcı (Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği Alt Boyutları, Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları) ve yordanan değişkene (Problem Çözme Envanteri) ilişkin Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Değişkenlere ilişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. İDÇPÇE	-										
2. ÇODÖ-ST	-.43**	-									
3. ÇODÖ-KB	-.58**	69**	-								
4. ÇODÖ-D	-.36**	42**	52**	-							
5. ÇODÖ-FT	-.45**	63**	75**	66**	-						
6. EKVÖ-KVÖ	49**	-.36**	-.44**	-.18**	-.26**	-					
7. EKVÖ-İS	48**	-.26**	-.27**	-.09*	-.17**	45**	-				
8. EKVÖ-U	-.37**	24**	27**	19**	22**	-.29**	-.31**	-			
9. EKVÖ-P	-.48**	33**	38**	29**	32**	-.47**	-.26**	39**	-		
10. EKVÖ-SK	-.43**	26**	31**	24**	23**	.40**	-.33**	49**	47**	-	

*p<.05 **p<.01

Tablo 6'ya bakıldığında, yordanan değişken olan problem çözme envanteri puanı ile yordayan değişkenler olan verme stilleri ölçeği alt boyutları, çocukların otomatik düşünceleri ölçeği alt boyutları ile anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre problem çözme envanteri puanı ile çocukların otomatik düşünceleri ölçeği sosyal tehdit alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.43, p<.01, p=.000); çocukların otomatik düşünceleri ölçeği kişisel başarısızlık alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.58, p<.01, p=.000); çocukların otomatik

düşünceleri ölçeği düşmanlık alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.36, p<.01, p=.000); çocukların otomatik düşünceleri ölçeği fiziksel tehdit alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.45, p<.01, p=.000) görülmüştür. Problem çözme envanteri puanı ile karar verme stilleri ölçeği karar vermede öz-saygı alt boyutu puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.49, p<.01, p=.000); karar verme stilleri ölçeği ihtiyatlı-seçicilik alt boyutu puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.48, p<.01, p=.000); karar verme stilleri ölçeği umursamazlık alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.37, p<.01, p=.000); karar verme stilleri ölçeği panik alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.482, p<.01, p=.000); karar verme stilleri ölçeği sorumluluktan kaçma alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.43, p<.01, p=.000) görülmüştür.

4.1.6. Problem Çözme Envanteri Puanının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi öncesinde çoklu doğrusallık sayıtlılarını değerlendirmek adına, ilk olarak yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkide Pearson Momentler Çarpımı korelâsyon katsayıları incelenmiştir. Korelâsyon katsayılarının çok yüksek düzeyde (.80<r<1.0) ilişki göstermediği ve katsayı değerlerinin -.474 ile .691 arasında değiştiği görülmüştür (Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir). Bu durum çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. İkinci olarak, Varyans Şişmesi (VIF) ve Tolerans (Tolerance) değerleri incelenmiştir. Ardından, VIF değerlerinin 1.012 ile 3.186 arasında değiştiği; Tolerance değerlerinin .314 ile .988 arasında değiştiği görülmüştür. Bundan dolayı, VIF değerlerinin 5'ten düşük değerler göstermesi; Tolerance değerlerinin .10'dan büyük değerler göstermesi çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. Son olarak Koşul İndeksleri (Condition Index) değerleri incelenmiştir. Buna göre, üç değer (*sırasıyla*, 40.506; 57.051; 75.378) dışında değerlerin 30'dan düşük olduğu belirlenmiştir (Bahçecitapar ve Aktaş, 2017, s. 1354-1355; Başol ve Zabun, 2014, s. 69).

Regresyon analizini gerçekleştirmenin önkoşulları vardır. Biri, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki tüm ilişkilerin doğrusal olmasıdır. Buna göre, araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin tüm korelâsyon katsayısı değerlerinin doğrusal olduğunu saptanmıştır ve toplam altmış altı tane korelâsyon katsayısı değerinin

elli bir tanesi istatistiksel anlamda anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir). Diğeri, normallik dağılımını ve varyansların homojenliği varsayımlarını değerlendirmek için standartlaştırılmış hatalar kullanılarak oluşan Normal P-P grafiğinin (Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual) ve ikili saçılım grafiğinin (Scatterplot) yorumlanmasıdır. Buna göre, Normal P-P grafiği incelenmiştir, gözlem noktalarının 45°'lik doğru etrafında toplandığı görülmüştür ve dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir. İkili saçılım grafiği incelenmiştir, gözlem noktalarının ortadan geçen doğrunun altında ve üzerinde eşite yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür ve dağılımın normal olduğuna, hataların sabit varyansa sahip olduğuna kanaat getirilmiştir. Sonuç olarak, Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmasına karar verilmiştir (Başol ve Zabun, 2014).

Çocukların otomatik düşünceleri ölçeği alt boyutlarının, karar verme stilleri ölçeği alt boyutlarının problem çözme envanteri puanını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Problem Çözme Envanteri Puanının Yordanmasına ilişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	*R*	R^2	R^2 Değişikliği ($\triangle R^2$)	*F* Değişikliği *p*	*B*	Standart Hata (SH_B)	*β*	*T*	*p*
Standart					101.754	11.400		8.925	.000
Adım 1	.58	.34	.34	.00					
ÇODÖ-ST					-.11	.10	-.06	-1.14	.25
ÇODÖ-KB					-1.00	.11	-.52	-8.48	.00
ÇODÖ-D					-.13	.08	-.08	-1.66	.29
ÇODÖ-FT					.05	.10	.03	.544	.58
Adım 2	.72	.52	.18	.00					
KVSÖ-KVÖ					.52	.20	.10	2.62	.00
KVSÖ-İS					1.19	.16	.25	7.08	.00
KVSÖ-U					-.26	.20	-.04	-1.27	.20
KVSÖ-P					-.67	.15	-.17	-4.26	.00
KVSÖ-SK					-.35	.19	-.07	-1.81	.07
R=.72 R^2=.52									
F=48.50 p=.00									

Tablo 7'ye bakıldığında, Adım 1'de giren çocukların otomatik düşünceleri ölçeği alt boyutları (sosyal tehdit, kişisel başarısızlık, düşmanlık, fiziksel tehdit)

puanları birlikte problem çözme envanteri puanı ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.587, R^2=.344, ΔR^2=.338). Adım 1'de çocukların otomatik düşünceleri ölçeği kişisel başarısızlık alt boyutu (β=-.523, p<.01, p=.000) problem çözme envanteri puanının anlamlı yordayıcısıdır. Adım 1'de sırasıyla, çocukların otomatik düşünceleri ölçeği sosyal tehdit alt boyutunun (β=-.06, p>.05, p=.25); çocukların otomatik düşünceleri ölçeği düşmanlık alt boyutunun (β=-.08, p>.05, p=.29) ve çocukların otomatik düşünceleri ölçeği fiziksel tehdit alt boyutunun (β=.03, p>.05, p=.58) modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Adım 2'de giren karar verme stilleri ölçeği alt boyutları (karar vermede öz-saygı, ihtiyatlı-seçicilik, umursamazlık, panik, sorumluluktan kaçma) puanları birlikte problem çözme envanteri puanı ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.72, R^2=.52, ΔR^2=.18). Adım 2'de sırasıyla karar verme stilleri ölçeği karar vermede öz-saygı alt boyutu (β=.10, p<.05, p=.009); karar verme stilleri ölçeği ihtiyatlı-seçicilik alt boyutu (β=.25, p<.01, p=.000) ve karar verme stilleri ölçeği panik alt boyutu (β=-.17, p<.01, p=.00) problem çözme envanteri puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Adım 2'de sırasıyla, karar verme stilleri ölçeği umursamazlık alt boyutunun (β=-.04, p>.05, p=.20) ve karar verme stilleri ölçeği sorumluluktan kaçma alt boyutunun (β=-.07, p>.05, p=.07) modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, bağımsız (yordayan) değişkenlerin problem çözme envanteri puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %52'sini açıkladığını göstermektedir.

4.2. Yorumlar

Erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları ile kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Tanrıkulu'nun (2002), lise kademesindeki öğrencilerin yetiştirme yurdunda yaşama ve ailelerin yanında yaşama ana değişkenine bağlı olarak öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ile problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını incelediği çalışmasında da ergenlerin problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun aksine Korkut'un (2002), lise kademesindeki öğrencilerin problem çözme becerilerini ortaya koyma amacıyla yapmış olduğu çalışmada ergenlerin problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmış

olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Gökbüzoğlu'nun (2008), ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada cinsiyet değişkenin problem çözme becerisinin yaklaşma-kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmektedir.

Erkek öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ile kız öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yıldız (2017) tarafından lise kademesindeki ergenlerin sahip olduğu olumsuz otomatik düşüncelerin, sosyal becerilere etkisini ele aldığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından ergenlerin sahip olduğu olumsuz otomatik düşünceler anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun aksine Tanrıkulu'nun (2002), lise kademesindeki öğrencilerin yetiştirme yurdunda yaşama ve ailelerin yanında yaşama ana değişkenine bağlı olarak öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ile problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre olumsuz otomatik düşünceleri alt boyutları incelendiğinde erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha az olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

Erkek öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamaları kız öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bacanlı (2006) tarafından ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri cinsiyete göre incelediği araştırmada ergenlerin karar verme ile başa çıkmada kullanılan uyumsuz stiller açısından kızlar ve erkeklerin anlamlı bir şekilde farklılaştıkları vurgulanmıştır. Uyumlu stiller açısından ise farklılaşmadıkları görülmüştür.

7. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme düzeylerinin azalmasında, eğitim süreci içerisinde önemli bir durum olan öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumların değişmesinin yanı sıra, öğrencilerin akranlarıyla ve ailesiyle olan ilişkileri gibi diğer çevresel değişkenler etkili olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin alt sınıflardan itibaren problemleri tanıma, çözüm seçenekleri üretebilme, uygulama konusunda aktif katılım sağlamaları gerekirken; bu durumun çevre tarafından geliştirilmesi yerine engellendiği durumda bu şekilde bir sonuç ortaya çıkabilir (Saban ve Yüce, 2012).

7. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yurtiçi ve yurtdışı yapılan çalışmalarda sınıf düzeyine göre otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre problem çözme puan ortalamaları, çocukların otomatik düşünceleri puan ortalamaları ve karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bunun aksine, Arslan ve Kabasakal'ın (2013) ortaöğretim kademesindeki ergenlerin problem çözme becerileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, ergenlerin problem çözme becerileri sosyo-demografik değişkenler açısından ele alındığında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca Ergin'in (2013) Ankara'da yaşayan ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin olumsuz otomatik düşüncelerini incelediği çalışmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumu değişkenine göre çocukların otomatik düşünceleri ölçeği puanının toplam, kişisel başarısızlık, düşmanlık ve sosyal tehdit alt boyutları puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı yapılan çalışmalarda öğrencilerin aylık ekonomik gelir değişkeninin karar verme stillerine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi öncesinde yordanan (bağımlı) değişken ile yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Yordanan değişken olan problem çözme envanteri puanı ile yordayan değişkenler olan karar verme stilleri ölçeği alt boyutları, çocukların otomatik düşünceleri ölçeği alt boyutları ile anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmada uygulanan Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi'nde bağımsız (yordayan) değişkenlerin problem çözme envanteri puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıkladığı saptanmıştır. Adım 1'de çocukların otomatik düşünceleri ölçeği kişisel başarısızlık alt boyutu problem çözme envanteri puanının anlamlı yordayıcısıdır. Bu durumda çocuklardaki kişisel başarısızlığa ilişkin otomatik düşüncelerinin yapıcı problem çözme becerilerini yordamada etkili olabileceği

sonucuna ulaşılmıştır. Tümkaya ve İflazoğlu'nun (2000) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Adım 2'de giren karar verme stilleri ölçeği alt boyutları (karar vermede öz-saygı, ihtiyatlı-seçicilik, umursamazlık, panik, sorumluluktan kaçma) puanları birlikte problem çözme envanteri puanı ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Adım 2'de sırasıyla karar verme stilleri ölçeği karar vermede öz-saygı alt boyutu; karar verme stilleri ölçeği ihtiyatlı-seçicilik alt boyutu ve karar verme stilleri ölçeği panik alt boyutu problem çözme envanteri puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Buna göre karar vermede öz-saygı, ihtiyatlı seçiciliğin ve panik durumunun yapıcı problem çözmenin yordanmasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güçray (2001), ergenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada karar verme davranışları ile problem çözme ve özsaygı arasında pozitif anlamda bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM 5. SONUÇ

5.1. Özet

Araştırmanın temel amacı, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde araştırmacı tarafından rastgele seçilen normal ortaokul türü olan Cemil Meriç Ortaokulu, Gürsel Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu ve Seyrantepe Ortaokulu ile imam hatip ortaokulu türü olan Gültepe İmam Hatip Ortaokulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, otomatik düşünceler ve karar verme stillerinin problem çözme beceri puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma, 500 öğrenciyle ve ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan dördü normal ve biri imam hatip ortaokul olan toplam beş farklı ortaokulda öğrenim gören 500 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler ise Kişisel Bilgi Formu, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İDÇPÇE), Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği (ÇODÖ) ve Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiştir. Uygun durumlarda kullanılan teknikler; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimlemelerin yanı sıra Bağımsız Ortalamalar için t testi, tek yönlü Anova, Pearson korelasyon analizi ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi şeklindedir. Anlamlılık düzeylerini belirlemek için $p<.05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Öğrencilerin 249'u kız ve 251'i erkektir. Öğrencilerin 112'si 7. sınıfa; 388'i 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 9'u 11 yaşında, 72'si 12 yaşında, 256'sı 13 yaşında, 151'i 14 yaşında, 8'i 15 yaşında ve 4'ü 16 yaşındadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 13.18 ve standart sapması .79'dur. Ayrıca öğrencilerin 56'sının 0-1500 TL, 250'sinin 1501-2500 TL ve 194'ünün 2501 TL ve üzerinde ailelerinin aylık ekonomik geliri vardır.

Öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Erkek öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamaları,

kız öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre problem çözme puan ortalamaları; otomatik düşünceleri puan ortalamaları ve karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin problem çözme envanteri puanı ile yordayan değişkenler olan karar verme stilleri ölçeği alt boyutları, otomatik düşünceler ölçeği alt boyutları ile anlamlı ilişki olduğu; cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni ile anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir. Buna göre problem çözme envanteri puanı ile çocukların otomatik düşünceleri ölçeği sosyal tehdit alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu; otomatik düşünceleri ölçeği kişisel başarısızlık alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu; çocukların otomatik düşünceleri ölçeği düşmanlık alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu; çocukların otomatik düşünceleri ölçeği fiziksel tehdit alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme envanteri puanı ile karar verme stilleri ölçeği karar vermede öz-saygı alt boyutu puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu; karar verme stilleri ölçeği ihtiyatlı-seçicilik alt boyutu puanı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu; karar verme stilleri ölçeği umursamazlık alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu; karar verme stilleri ölçeği panik alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu; karar verme stilleri ölçeği sorumluluktan kaçma alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Bağımsız değişkenlerin problem çözme puanına ilişkin toplam varyansın %52'sini açıkladığı saptanmıştır. Güçlü yordama etkisi (yüksekten düşüğe doğru) sırasıyla çocukların otomatik düşünceleri ölçeği kişisel başarısızlık alt boyutu, karar verme stilleri ölçeği karar vermede öz-saygı, ihtiyatlı-seçicilik ve panik alt boyutları olduğu görülmüştür.

5.2. Yargı

Araştırmada erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları ile kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu durum, erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin bir problemle karşılaşınca aynı başa çıkma stratejilerini kullanarak sorunlarını çözüme kavuşturdukları şeklinde açıklanabilir. Araştırmada erkek öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ile

kız öğrencilerin otomatik düşünceleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonucun muhtemel sebebi, erkeklerin ve kızların benzer rol ve sorumluluklar alarak bir durum karşısında da aynı olumlu ve olumsuz tepkiler vermesinden kaynaklı olabilir. Araştırmanın sonucuna göre, erkek öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamaları kız öğrencilerin karar verme stilleri puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bir durum karşısında karar verirken daha fazla sorumluluk aldığını gösterir. Ataerkil toplum yapısının sorumluluk mekanizmasını erkeğe yüklemesi, erkeğin karar verme sürecinde etkin bir role bürünmesini sağlar. Bu yüzden erkek, toplumun dayatmış olduğu kuralları benimser ve sorumluluk alma duygusuyla hareket eder.

7. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları problem karşısında çevrelerinden aynı desteği aldığı için farklılaşmamanın olması normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. 7. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Her iki sınıf düzeyindeki öğrenciler aynı bilişsel gelişim evresinde bulundukları için farklılığın olmaması normal olarak değerlendirilebilir. 7. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre problem çözme puan ortalamaları, çocukların otomatik düşünceleri puan ortalamaları ve karar verme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ailelerinin aylık ekonomik gelirine göre problem çözme puan ortalamaları, otomatik düşünceleri puan ortalamaları ve karar verme stilleri puanlarının birbirine yakın olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada problem çözme becerileriyle çocukların otomatik düşünceleri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Otomatik düşüncelerin yüksek olması çocukların problemler karşısında problemlerin çözümüne ilişkin yapıcı şekilde hareket etmelerinin azalacağı söylenebilir. Problem çözme

becerileri ile karar verme stilleri ölçeği öz-saygı, ihtiyatlı seçicilik alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki; karar verme stilleri ölçeği umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma alt boyutları arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin olumlu karar verme stilleri ne kadar artarsa yapıcı problem çözme becerileri de o kadar artar.

Araştırmada problem çözme becerileri karşısında yordayıcı faktör olarak ele alınan değişkenlerin toplam varyansın %52'sini açıkladığı görülmüştür. Bu değişkenlerin, problem çözme becerileri karşısında yordayıcı faktör olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda kişisel başarısızlık ve panik boyutlarının düşük olması karar vermede özsaygı ve ihtiyatlı seçicilik boyutlarının yüksek olması öğrencilerin yapıcı problem çözme becerilerini daha fazla kullanacağı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Problem çözme becerileri, otomatik düşünceler ve karar verme stilleri konularına ilişkin yapılacak akademik çalışmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler uygulama ve araştırma olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Uygulama önerileri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin problem çözme becerileri, otomatik düşünceleri (özellikle kişisel başarısızlık alt boyutu) ve karar verme stilleri hakkında okul psikolojik danışmanları tarafından okul çalışanlarına ve ebeveynlere yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

2. Öğrencilerin yapıcı problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuş grupla psikolojik danışma kuramları veya bu araştırmada problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülen otomatik düşünceler (özellikle kişisel başarısızlık alt boyutu) ve karar verme stillerini içine alan herhangi bir psikolojik danışma kuramına bağlı kalarak yeni bir grupla psikolojik danışma programı oluşturulabilir ve alanda uygulanabilir.

Araştırma önerileri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Araştırmanın çalışma evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu yüzden aynı değişkenlerin farklı eğitim döneminde olan öğrencilere (lise ve üniversite vb.) yönelik yeni bir çalışma yapılabilir.

2. Problem çözme becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen ve süreç içerisinde araştırılmamış bazı psikolojik değişkenlerin (Örneğin; okul doyumu, akran baskısı, öznel mutluluk, eğitim stresi vb.) etkisi incelenebilir.

3. Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak psiko-eğitim programlarının (bu araştırma sonucunda etkili olduğu görülen yordayıcı değişkenleri dikkate alarak), riskli öğrenci grupları (tek ebeveynli öğrenciler, danışmanlık tedbiri alınmış öğrenciler, zorba ve kurban öğrenciler, yatılı okullarda öğrenim gören öğrenciler vb.) üzerinde uygulanarak etkililiği görülebilir.

EK'LER

EK A. Ölçek ve Araştırma İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.22035314 19/11/2018
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Maltepe Üniversitesinin 30.10.2018 tarih ve 31774 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.11.2018 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burak ÖZDEMİR 'in **"Ortaokul Öğrencilerinin Karar verme Stilleri ile Otomatik Düşünceleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Kağıthane ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerine; kişisel bilgi formu, otomotik düşünceleri ölçeği, çocuklar için problem çöme envanteri ve ergenlerde karar verme ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
19/11/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0478-d744-32fe-a1c1-5c6c kodu ile teyit edilebilir.

EK B. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf: 7.Sınıf ( ) 8.Sınıf ( )

Yaş:

Ailenin Aylık Ekonomik Geliri: 0-1500 TL ( ) 1501-2500 TL ( ) 2501 TL ve Üzeri ( )

EK C. Problem Çözme Envanteri ve Kullanım İzni

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Ölçeği		Hiçbir Zaman	Ender Olarak	Arada Sırada	Sık Sık	Her Zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

Gmail Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>

(konu yok)

2 ileti

Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com> 23 Ekim 2018 13:40
Alıcı: oserin@eul.edu.tr

İyi günler,
Sayın Oğuz Serin Hocam, ben Maltepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı tez öğrencisiyim. Hocam, tez önerisi için ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile problem çözme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunu düşünüyorum. Problem çözme için sizin geliştirmiş olduğunuz İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Ölçeği'ni izniniz olursa kullanabilir miyim? Şimdiden teşekkür ederim.

OGUZ SERIN <oserin@eul.edu.tr> 23 Ekim 2018 16:22
Alıcı: Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>

Merhaba
Öncelikle şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyoruz. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfasından ulaşabilirsiniz
http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/ . **İyi çalışmalar diliyorum.**

--
Prof. Dr. Oğuz SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Dekanı
Lefke/KKTC
--
Prof. Dr. Oğuz SERİN
European University of Lefke
Dean, Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education
Lefke/TRNC (North Cyprus)

+90 392 660 26 52
+90 533 848 35 79
https://twitter.com/LAU_Oguz_Serin
oserin@eul.edu.tr
oguzserin@gmail.com

---- Orijinal Mesaj ----
Kimden: "Burak Özdemir" <burakozdmr1994@gmail.com>
Kime: oserin@eul.edu.tr
Gönderilenler: 23 Ekim Salı 2018 13:40:25
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK D. Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği ve Kullanım İzni

Son bir hafta içerisinde ne kadar sıklıkla düşündün	Hiçbir zaman (0)	Bazen(1)	Sık sayılır(2)	Sık sık(3)	Her zaman(4)
1) Çocuklar benim aptal olduğumu düşünecek.					
2) Eğer hak ederlerse insanlardan öcümü alma hakkım vardır.					
3) Hiçbir şeyi doğru dürüst yapamam.					
4) Bir kaza geçireceğim.					
5) Diğer çocuklar aptal.					
6) Bana sataşacaklar diye endişeleniyorum.					
7) Çıldıracağım.					
8) Çocuklar bana gülecek.					
9) Öleceğim.					
10) Çoğu insan bana karşı.					
11) Değersizim.					
12) Annem veya babam zarar görecek.					
13) Artık hiçbir şeyin bana yararı olmaz.					
14) Salak gibi görüneceğim.					
15) Bana takanların yaptıkları yanlarına kar kalmayacak.					
16) Kontrolümü kaybetmekten korkuyorum.					
17) İşlerin ters gitmesi benim hatam.					
18) İnsanlar benim hakkımda kötü şeyler düşünüyor.					
19) Eğer biri bana zarar verirse benim de O kişiye zarar verme hakkım vardır.					
20) Zarar göreceğim.					
21) Diğer çocukların hakkımda ne düşüneceği beni korkutuyor.					
22) Bazı insanlar başına gelen şeyleri hak eder.					
23)Hayatımı karmakarışık bir hale getirdim.					
24) Çok kötü bir şey olacak.					
25) Aptal biri gibi görünüyorum.					
26) Hiçbir zaman diğer insanlar kadar iyi olamayacağım.					
27) Benim hatam olmayan şeylerden dolayı her zaman suçlanırım.					
28) Başarısız biriyim.					
29) Diğer çocuklar benimle dalga geçiyor.					
30) Hayat yaşamaya değmez.					
31) Herkes bana bakıyor.					
32) Kendimi salak durumuna düşüreceğim diye korkuyorum.					
33) Biri ölebilir diye korkuyorum.					
34) Hiçbir zaman problemlerimin üstesinden gelemeyeceğim.					
35) İnsanlar her zaman beni bir belaya bulaştırmaya çalışıyor.					
36) Bende bir terslik var.					
37) Bazı insanlar kötüdür.					
38) Kendimden nefret ediyorum.					
39) Değer verdiğim birinin başına bir şey gelecek.					
40) Kötü insanlar cezalandırılmayı hak eder.					

Gmail Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>

(konu yok)

4 ileti

Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com> 11 Eylül 2018 14:10
Alıcı: deryaatalan@gmail.com

İyi günler,
Sayın Derya Atalan Ergin Hocam, ben Maltepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı tez öğrencisiyim. Hocam,tez önerisi için ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile problem çözme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunu düşünüyorum. Otomatik düşünceler ölçeği için sizin geliştimiş olduğunuz Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'ni incelemek istiyorum. Sizden talebim ise Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği ve puanlama anahtarını benimle paylaşabilir misiniz? Teşekkür ederim.

derya atalan <deryaatalan@gmail.com> 11 Eylül 2018 20:15
Alıcı: burakozdmr1994@gmail.com

Merhabalar,

Ekte ölçeği ve gerekli bilgileri gönderiyorum. Ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>, 11 Eyl 2018 Sal, 14:10 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

–

Derya Atalan Ergin
Eğitim Psikoloğu Dr. / Educational Psychologist PhD.
Ankara, Türkiye / Ankara, Turkey

Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği.doc
194K

Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com> 12 Eylül 2018 15:56
Alıcı: derya atalan <deryaatalan@gmail.com>

Teşekkür ederim hocam. Sizlere de iyi çalışmalar dilerim.

derya atalan <deryaatalan@gmail.com>, 11 Eyl 2018 Sal, 20:14 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

derya atalan <deryaatalan@gmail.com> 12 Eylül 2018 15:56
Alıcı: burakozdmr1994@gmail.com

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK E. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği ve Kullanım İzni

Olağan koşullarda ne şekilde karar verdiğinizi belirlemek için, her soruda verilen seçeneklerden kendinize en yakın davranış biçiminin olduğu bölümün içine çarpı (X) işareti koyunuz.	Benim için hiçbir zaman doğru değil	Benim için bazen doğru	Benim için sık sık doğru	Benim için her zaman doğru
1- Karar verme yeteneğime güvenirim.				
2- Karar verme konusunda çoğu insan kadar başarılı değilim.				
3- İyi kararlar veren birisi olduğumu düşünürüm.				
4- Cesaretimin kırıldığı öyle durumlar oluyor ki, karar vermek için çaba göstermekten vazgeçiyorum.				
5- Verdiğim kararlar olumlu sonuçlanıyor.				
6- Kendi kararlarının benimkinden daha doğru olduğuna başkalarının beni inandırması kolaydır.				
7- Karar vermekten sakınırım.				
8- Bir seçim yapmadan önce çok dikkat ederim.				
9- Karar vermeyi ertelerim.				
10- Karar vermem gerektiğinde, başkaları ne derse onu yaparım.				
11- Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım.				
12- Benim yerime başkaları karar verebilir, çünkü ne olacağını umursamam.				
13- Kararımı verdikten sonra düşüncemi değiştirmem.				
14- Kararları başkalarına bırakmayı tercih ediyorum.				
15- Karar vermek zorunda olmak ne zaman beni bunaltırsa, aceleyle karar veririm.				
16- Bir karar vermeden önce düşünmeyi severim.				
17- Karar vermem gerektiğinde, karar üzerinde düşünmeyi son dakikaya kadar ertelerim.				
18- Karar verirken, sanki çok az zamanım varmış gibi hissederim.				
19- Acele karar vermem gerektiğinde sakin bir şekilde düşünemem.				
20- Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissederim.				
21- Vereceğim karar sorunu çözmeyecekse, karar vermekten sakınırım.				
22- En ufak bir terslikle karşılaşırsam, telaşlanarak ne yapacağıma ilişkin düşüncemi değiştiririm.				
23- Kararlarımı kendim vermek isterim.				
24- Karar vermek bana zor gelirse, ne seçtiğime özen gösteremem.				
25- Aceleden küçük şeylere takılarak seçim yaparım.				
26- Çok düşünmeden karar vermeye eğilimliyim.				
27- Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.				
28- Karar verme sorumluluğunu almaktan hoşlanmam.				
29- Karar verirken ilk aklıma gelen düşünceyi seçmeye eğilimliyim.				
30- Farklı olmayı sevmediğim için, başkaları ne seçerse ben de onu seçerim.				

Gmail Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>

EKVÖ
1 mesaj

Oguzhan Colakkadioglu <colakkadioglu@gmail.com> 24 Ekim 2018 22:44
Alıcı: Burak Özdemir <burakozdmr1994@gmail.com>

Burak, ölçek ve değerlendirmesi ekteki dosyada. Sana başarılar diliyorum. Yapabileceğim bir şey olursa yazabilirsin.
>>>>>>>> İyi calismalar...

EKVÖ Puanlama.doc
69K

KAYNAKÇA

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (Çeviri: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Adams, G. (2000). Adolescent development the essential readings. Blackwell Publishers Ltd. UK: Oxford.

Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(1), 1-10.

Alver, B. (2003). *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 125593).

Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-Sosyal Bilimler, 8*(6), 33-42.

Ata, B. (1998). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 73868).

Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başaçıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 85-100.

Aysan, F,, & Bozkurt, N. (2000). Bir grup üniversite öğrencisinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*, 25-38.

Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12*(45), 7 – 35.

Bahçecitapar, M., & Aktaş, S. (2017). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda doğrusal karma modelin kullanımı ve bir uygulama. Sakarya University Journal of Science, 21(6), 1349-1359.

Basmacı, S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 71588).

Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 63-87.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8. sınıflar için*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Beck A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry, 10*, 561-571

Beck A. T., Freeman A., & Davis D. D. (2008). *Kişilik bozukluklarının bilişsel terapisi*. (Çeviren: Ö. Yalçın & E.N. Akçay). Litera Yayıncılık, Ankara.

Beck, A. T. (1976). *Bilişsel terapi and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Beck, J. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi* (Çeviri Editörü: M.Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basic and beyond*. New York: Guilford Press

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (Çeviri: N.H. Şahin; Çeviri Editörü: F. Balkaya ve A.İ. Koçkar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Berzonsky, M. D. (2000). Theories adolescence. J. Adams (Ed). Adolescent Development: The essential reading. Oxford, UK: Blackwell Published LTD

Bingham, A. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (çev: A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.

Blake C. S., & Hamrin, V. (2007). Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youths: a review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing,20*(4), 209-221.

Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 72887).

Brendgen, M., Lamarche, V., Wanner, B., & Vitaro, F. (2010). Links between friendship relations and early adolescents' trajectories of depressed mood. Developmental Psychology, 46(2), 491-501.

Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: Signet.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Byrnes, J. P. (1998), *The nature and development of decision making: A self regulation model*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Churney, A. H. (2002). *Promoting children's social and emotional development: A follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving* (Yayımlanmamış doktora tezi). The State University of New Jersey, New Jersey.

Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 361-377.

Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) uyarlama çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 125660).

Çolakkadıoğlu, O., & Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(26), 61-71.

Çolakkadıoğlu, O., Cenkseven Önder, F., & Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 317- 330.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory, research, and training. E.C. Chang, T.J. D'Zurilla & L.J. Sanna (Ed.), Social problem solving: Theory and assessment (s. 10-27) içinde. Washington, DC:American Psychological Association.

Danışık, D. N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 188007).

Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 113611).

Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 299918).

Dobson, K. S. (2008). Depresyonun bilişsel terapisi. İçinde M.A. Whisman (Ed.) *Depresyonun uyarlamalı bilişsel terapisi*. (Çeviren: M. Macit & M. Adal). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, *16*(4), 389-398.

Dunham, R. B., & Pierce, J. L. (1989). *Management, scott*. Foresman Company: London.

Elkind, D. (1975). *Programmed learning aid of conitive development*. Illınoıs: Learning Systems Company.

Ergin, D. A., & Kapçı, E. G., (2013). Çocuk ve ergenlerde olumsuz bilişlerin değerlendirilmesi: Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'nin uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *2*, 72-77.

Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 51580).

Erwin, P. (2000).*Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (Çeviren: O. Akınhay). İstanbul: Alfa Kitabevi.

Eskin M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri, 3*, 228-234.

Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi: Kuram, araştırma, uygulama* (3. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.

Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 98543).

French, P. A., & Funke, J. (1995). Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving. İçinde P. A. Frensch ve J. Funke. (Eds.). *Complex problem solving. The European perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gander, M. J., & Gardiner H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Ed). Ankara: İmge Yayınevi.

Garofalo, J., & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-176.

Gelbal, S. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Glassman, W. E., & Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology*. (5. Baskı). Berkshtere: McGraw Hill Education.

Gotlib, I., & Coyne, J. (1983). The role of cognition in depression: A critical appraisal. *Psychological Bulletin, 94*(3), 472-505.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 219948).

Görgü, N., & Sütçü Tekinsav, S. (2015). İşlevsel olmayan öfkenin tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisi etkililiği: Sistematik bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(1), 129-143.

Green, A. J. K., & Gilhooly, K. (2005). *Problem solving*. İçinde N. Braisby ve A. Gellatly (Eds.). Cognitive psychology. Oxford: Oxford University Press.

Greene, J. (2005). *Memory, thing, and language topic in cognitive psychology*. London: Taylor & Bacon.

Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleriyle ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(9),7-16.

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

Güloğlu, B., & Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 157168

Haaga, T., Dyck, M., & Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin, 110* (2), 215-236.

Haris, R. (1998). *Introduction to decision making* (Yayımlanmamış doktora tezi). Vanguard University of Southern California, California.

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. The Counseling Psychologist, 15(3), 371-447.

Heppner P. P., & Witty T.E. (2004). Dixon WA. Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives. *The Counseling Psychologist, 32*(3), 466-472.

Hiçdurmaz D., & Öz F. (2011). Benliğin bilişsel yaklaşımla güçlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 18*(2), 68-78.

Ivey A. E., Iyey M. B., & Simek-Morgan L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksiyonel analiz ego durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 226419).

Kalafat, S. (1996). *Depresyon ve mutlulukta otomatik düşüncelerin rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 53976).

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 185-192.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

Kirkley, J. (2003). *Principles for teaching problem solving*. Minnesota: Plato Learning Inc.

Klaczyrıski, P. A., Byrnes, J. B., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction: Special ıssue on decision making. *Journal of Applied Develpomental Psychology, 22*, 225- 236

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 177-184

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

Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencileri problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 381614).

Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği; Geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuzgun, Y. (1998). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leahy, R. (2010). Bilişsel terapi yöntemleri (Çev Ed: H. Türkçapar ve E. Köroğlu), Ankara: HYB Basım Yayın

Leahy, R. (2015). *Bilişsel terapi ve uygulamaları* (3. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Leighton, J. P., & Sternberg, R. J. (2003). Reasoning and problem solving. İçinde A. F. Healy ve R. W. Proctor (Eds.). *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence. 12*(3), 265-278.

Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Education 121*(3), 470–475.

Miller, P.H. (1997). Theories of developmental psychology. (3 rd ed.). New York: W.H.Freeman and Company.

Murdock, N. L. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach*. Merrill/Pearson.

Muris, P., Mayer, B., Adel, M., Tamara, R., & Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary ınvestigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child Psychiatry Hum Dev, 40*, 139-151.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

Ocak, G., & Yurtseven, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (66), 317-332.

Öngen, D. (1995). Ergenlikte zihinsel gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(1): 289-302

Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 84359).

Payne, W. J., Bettman, R. J., & Johson, J. E. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge University Press: Cambridge.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Raphel, M. (2003). Problems Solving. http:/progvest.umi.coom/pqdqeb? Ord. (30.04.2007).

Saban, A. İ., & Yüce, S. G. (2012). Problem solving, metacognition and epistemological beliefs in 6th, 7th and 8th grade students. *Journal of Human Sciences, 9*(2), 1402-1428.

Santrock, J. W. (2014). Ergenlik adolescence (14. Basımdan Çeviri; Çeviri Editörü: D.M. Siyez). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

Sayar, K., & Dinç, M. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Nesir Matbaacılık.

Sayıl, I., (1997). *İnsan gelişimi yaşam boyu gelişim. Psikiyatri temel kitabı*. C. Güleç & E. Köroğlu (Ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2002). Development and validation of a measure of children's automatic thoughts: The children's automatic thoughts Scale. *Behaviour Research and Therapy*, *40*(9), 1091-1109.

Schotte, D. E., & Clum, G. A. (1987). Social problem solving skills in suicidal psychiatric patients. *Journal of Clinical and Consulting Psychology, 55*, 49-54.

Schvaneveldt, J. D., & Adams, G. R. (1983). *Adolescent and the decision-making process.* Theory Into Practice, 22(2), 98-104.

Scott, S., G., & Bruce, R. A. (1995). Decision making style, the development and of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 818-831.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaası.

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 446-458.

Sinangil, K. H. (1993). *Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkileri*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology, theory and practice*. (8. Baskı). Massachuset: Allyn and Bacon.

Stewart, A.C., Perlmutter, M., & Freidman, S. (1989). *Lifelong human development*. New York: John Wiley & Sons.

Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 17*(4), 379-396.

Şirin, H., & Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 12*(1), 254-266.

Tanrıkulu, T. (2002). *Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları (olumsuz otomatik düşünceler) ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 111229).

Taşdelen A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(10), 40-52.

Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 116971).

Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 293021).

Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(6), 143-158.

Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2019). http://sozluk.gov.tr/.

Türkçapar H, (2008). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve uygulama* (3. Baskı). Ankara. HYB yayıncılık

Türkçapar, M. H. (2009). *Klinik uygulamada depresyon*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3),107-123.

Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 123194).

Wright, J. H. (1988). Cognitive therapy of desicion. Review of Psychiatry. Vol.7 A.J. Frances, R. E. Hales (Ed.) Washington DC. American Psychiatric Press. İnc., 556.

Yalçın, S. B. (2014). *Bilişsel terapi. Psikolojik danışma kuramları*. (Editör: A. Akın & R. Şahin). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 23*, 1-7.

Yayla, A., & Bacanlı, F. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(3), 1148-1159.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2017). Ergenlerde olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerileri etkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 3*(1), 45-55

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 358187).

Zarychta, K., Luszczynska, A., & Scholz, U. (2014). The asociation between automatic thoughts about eating, the actual-ıdeal weight discrepancies, and eating disorders symptoms: A longitudinal study in late adolescence. *Eating and Weight Disorders, 19*, 199- 207.