

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARAR
VERMEDE ÖZSAYGISININ VE KARAR VERME
STİLLERİNİN ÜST BİLİŞE VE ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞE GÖRE İNCELENMESİ

HARUN ERTURAL

15736005

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. FULYA YÜKSEL ŞAHİN

İSTANBUL

2019

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARAR
VERMEDE ÖZSAYGISININ VE KARAR VERME
STİLLERİNİN ÜST BİLİŞE VE ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞE GÖRE İNCELENMESİ

HARUN ERTURAL

15736005

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 16.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 12.06.2019

Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu İle Başarılı Bulunmuştur

Ünvan Ad Soyad

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. M. Engin DENİZ

: Dr. Öğretim Üyesi Cengiz POYRAZ

İmza



İSTANBUL

2019

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERMEDE ÖZSAYGISININ VE KARAR VERME STİLLERİNİN ÜST BİLİŞE VE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜĞE GÖRE İNCELENMESİ

Harun ERTURAL

Mayıs, 2019

Araştırma, üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş, öğrenilmiş güçlülüğe ve bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik olarak yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini 2017-2018 Bahar yarısında Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sanat ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören 278 kadın, 189 erkek olmak üzere toplamda 467 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için, “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Üst-biliş Ölçeği-30” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 Paket Programı’ndan yararlanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş, öğrenilmiş güçlülüğe ve bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmede MANOVA-WilksLambda(λ) Testi ve MANOVA-Pillai’s Trace Testinden yararlanılmıştır. Farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için Diskriminant (Ayrıcı) Analiz Testi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin %52’si işlevsel tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahipken; %48’i ise işlevsel olmayan tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin %48,9’u işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. %51’i ise işlevsel olmayan tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin %52’si işlevsel tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahipken; %48’i ise işlevsel olmayan tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin %48,9’u işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin karar vermede %16,5’u düşük özsaygı, %53,1’i orta özsaygı ve %30,4’ü ise yüksek özsaygıya sahiptir. Karar verme stilleri açısından, üniversite öğrencilerinin %37’si düşük, %0,4’ü orta ve %62,6’sı yüksek düzeyde dikkatli karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %19,9’u düşük, %55’i orta ve %25,1’i yüksek düzeyde kaçınan karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %25,5’u düşük, %52,9’u orta ve %21,6’sı yüksek düzeyde panik karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %30,8’i düşük, %51,4’ü orta ve %17,8’i yüksek düzeyde erteleyici karar verme stiline sahiptir. Araştırmanın sonucunda, işlevsel üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, işlevsel olmayan üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, işlevsel üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar, panik karar ve erteleyici karar verme stili düzeyleri, işlevsel olmayan üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda,

yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stili düzeyleri, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre kadın üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrenim görülen fakülteye göre üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı olma düzeyi ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stil düzeyleri, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üst Biliş, Öğrenilmiş Güçlülük, Karar Verme Stilleri, Karar Vermede Özsaygı, Dikkatli Karar Verme Stili, Kaçınan Karar Verme Stili, Panik Karar Verme Stili, Erteleyici Karar Verme Stili, Üniversite Öğrencileri

ABSTRACT

EXAMINATION OF DECISION SELF-ESTEEM AND DECISION-MAKING STYLES OF UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO METACOGNITION AND LEARNED RESOURCEFULNESS

Harun ERTURAL

May, 2019

This is a descriptive study conducted to examine whether decision self-esteem and decision-making styles of university students differ according to metacognition, learned resourcefulness, and certain personal variables. The study sample consists of a total of 467 university students (278 female, 189 male) studying in the Faculties of Education, Engineering, and Art , Design at Yıldız Technical University in the spring semester of 2017-2018 academic year. “The Melbourne Decision Making Questionnaire I-II”, “Rosenbaum’s Learned Resourcefulness Scale”, “the Metacognition Scale-30” and a “Personal Information Form” were employed to obtain the study data. SPSS21 Software Pack was used for data analysis. MANOVA-Wilks’ Lambda(λ) Test AND MANOVA-Pillai’s Trace Test were employed to determine whether decision self-esteem and decision-making styles of university students significantly differ according to metacognition, learned resourcefulness, and certain personal variables. Discriminant Analysis Test and t-test were used to identify the source of the difference. The study results revealed that 52% of the university students have functional metacognitive processes, while 48% of them have dysfunctional metacognitive processes. On the other hand, 48.9% have functional learned resourcefulness, while 51% of the students have dysfunctional learned resourcefulness. Of all the university students, 16.5% have low decision self-esteem, 53.1% have moderate decision self-esteem, and 30.4% have high decision self-esteem. As for decision-making styles, 37% have low, 0.4% have moderate, and 62.6% have a high level of vigilance decision-making style. 19.9% have low, 55% have moderate, and 25.1% have high avoidance decision-making style. 25.5% have low, 52.9% have moderate, and 21.6% have high panic decision-making style. 30.8% have low, 51.4% have moderate, and 17.8% have high procrastination decision-making style. The study results demonstrate that the university students with functional metacognition have significantly higher levels of self-confident decision-making with self-esteem when compared to those with dysfunctional metacognition. On the other hand, the university students with functional metacognition were found to have avoidance, panic, and procrastination decision-making styles which are significantly lower than those of the university students with dysfunctional metacognition. According to the study results, the university students with a high level of learned resourcefulness have significantly higher levels of self-confident decision-making with self-esteem when compared to those with low learned resourcefulness. Vigilance decision-making style was found to be significantly higher among the students with a high level of learned resourcefulness when compared to those students with a low level of learned resourcefulness. On the other hand, levels of avoidance, panic, and procrastination decision-making styles were

significantly higher among the university students with low learned resourcefulness when compared to those with high learned resourcefulness. According to gender, the study found that female university students have a high level of panic decision-making style. As for the faculties, the study results revealed no significant differences between the students' self-confidence/self-esteem levels and decision-making styles (vigilance, avoidance, panic, and procrastination decision-making styles). According to the study results, the university students stating that their parents rely on the decision (yes) were found to have significantly higher levels of self-confident decision-making with self-esteem than those stating that their parents do not rely on the decision (no). Levels of vigilance decision-making style were found to be significantly higher among the students stating that their parents rely on the decision (yes) when compared to those stating that their parents do not rely on the decision (no). On the other hand, the students stating that their parents rely on the decision (yes) were found to have significantly lower levels of avoidance, panic, and procrastination decision-making styles than those stating that their parents do not rely on the decision (no).

Key Words: Metacognition, Learned Resourcefulness, Decision Self-Esteem, Decision-Making Styles, University Students.

ÖN SÖZ

Yaşamımız kararlarımızla şekillenir. Verdiğimiz kararlar, sınırlı olan ekonomik, fizyolojik ve bilişsel kaynaklarımızı ne yönde kullanacağımızı belirler. Özellikle yaşamın erken dönemlerinde verilen etkili ve yerinde kararlar yaşamımızı olumlu yönde etkilerken, yanlış alınan kararlar ise istemediğimiz bir hayatı yaşamamıza bile neden olabilir. Bu açıdan, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerinin, üst biliş, öğrenilmiş güçlülük ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli amaçlarından birisi olan sağlıklı karar verme konusunda, üniversite öğrencilerine ilişkin objektif veri sağlanarak bu verilerden pratik sonuçların çıkarılması umulmaktadır.

Sürecin başından beri engin bilgi ve deneyimlerini her ihtiyaç duyduğumda mesai kavramı olmaksızın benimle paylaşan, kendisinden psikolojik danışmanlığa, profesyonelliğe ve çalışma disiplinine dair birçok şey öğrendiğim değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Fulya Yüksel Şahin'e en içten duygularıyla çok teşekkür ediyorum. Sayın hocam sizin öğrenciniz olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Tezimin savunma jürüsünde yer alan ve değerli geri bildirim ve katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz'e ve Dr. Öğr. Üyesi Cengiz Poyraz'a teşekkür ederim.

Tezin ölçeklerinin uygulanması sürecinde yardımcı olan Yıldız Teknik Üniversitesi'nin değerli akademisyenlerine ve soruları içtenlikle cevaplayan lisans öğrencilerine teşekkür ederim. Çocukluğumuzdan beri birçok güçlüğü birlikte aştığımız, birlikte okuyup, birlikte düşünüp, birlikte geliştirdiğimiz değerli dostum Taha Yasin Bacakoğlu'na, sevgili dostum Türkçe öğretmeni Eyüp Kara'ya katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde iyi ve mutlu bir insan olmam için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan hep yanımda olan babama, anneme, kardeşime, varlığıyla hayatıma anlam ve güzellik katan, her şeyiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiğim çok değerli eşime en içten dileklerle teşekkür ederim.

İstanbul; Mayıs, 2019

Harun ERTURAL

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Tanımlar.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1 Karar Verme	11
Aşağıda, karar, karar verme ve karar verme stilleri ile ilgili alanyazın açıklamaları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.	11
2.1.1 Karar Verme Kavramı	11
2.1.2 Karar Verme Süreci	13
2.1.3 Karar Verme İle İlgili Model ve Kuramlar	16
2.1.3.1 Gelatt'ın Karar Verme Kuramı	16
2.1.3.2 Rasyonel Karar Verme Kuramı	18
2.1.3.3 Kısıtlı Rasyonellik kuramı.....	18
2.1.3.4 Tahmin ve Pişmanlık Kuramı.....	19
2.1.3.5 Vroom'un Beklenti Kuramı.....	19
2.1.3.6 Gati'nin karar verme kuramı	20
2.1.3.7 Oyun Kuramı	20
2.1.4 Karar Verme Stilleri.....	21
2.1.5 Karar Verme Ve Psikolojik Danışma	24
2.1.6 Karar Verme Stilleri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	25
2.1.6.1 Karar Verme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	25
2.1.6.2 Karar Verme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	27
2.2 Üst Biliş.....	30
2.2.1 Biliş Kavramı	30
2.2.2 Üstbiliş Kavramı	31
2.2.3 Üstbilişle İlgili Modeller.....	32

2.2.3.1 Flavell'in Üstbilişsel Modeli	32
2.2.3.2 Nelson ve Narens'in üstbilişsel modeli	34
2.2.3.3 Brown'un Üstbilişsel modeli	35
2.2.3.4 Wells 'in Üstbilişsel Modeli	37
2.2.3.4.1 Üstbilişsel bilgi	37
2.2.3.4.2 Üstbilişsel Deneyimler	38
2.2.3.4.3 Üstbilişsel Stratejiler	38
2.2.3.4.4 Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (S-REF)	39
2.2.3.4.5 Bilişsel Dikkat Sendromu (Cognitive Attentional Syndrome).....	39
2.2.4 Üstbiliş ve Psikolojik Danışma.....	41
2.2.4.1 Üstbilişsel Terapi	41
2.2.5 Üst bilişle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	43
2.2.5.1 Üstbilişle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
2.2.5.2 Üstbilişle İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	45
2.3 Öğrenilmiş Güçlülük	47
2.3.1 Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı.....	47
2.3.2 Öğrenilmiş Güçlülük Kavramının Gelişmesine Zemin hazırlayan çalışmalar	48
2.3.3 Öğrenilmiş Güçlülük ve Öz düzenleme	51
2.3.4 Öğrenilmiş Güçlülük Ve Bilişleri Düzenleme Süreci.....	53
2.3.5 Bireyde Öğrenilmiş Güçlülüğün Gelişimi	55
2.3.6 Öğrenilmiş Güçlülüğün İşlevi.....	56
2.3.7 Orta Düzey Öğrenilmiş Güçlülük Teorisi.....	56
2.3.8 Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikolojik Danışma	58
2.3.9 Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yapılan Araştırmalar	59
2.3.9.1 Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
2.3.9.2 Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	
63	
3.YÖNTEM.....	68
3.1. Evren ve Örneklem.....	68
3.2. Veri Toplama Araçları.....	70
3.2.1 Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II).....	70
3.2.2 Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği	71
3.2.3 Üst-biliş Ölçeği-30.....	73
3.2.4 Kişisel Bilgi Formu.....	74
3.3. İşlem Yolu	74
3.4. Verilerin Analizi.....	75
4. BULGULAR	77
4.1. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri, Üst Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi ve Yüzdeliğine İlişkin Bulgular.....	78
4.2. Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulgular	80
4.3. Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulgular	82
4.4. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulgular	84

4.5. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulgular	90
4.6. Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	90
5. TARTIŞMAVE YORUM	94
5.1. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin, Üst Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi ve Yüzdeliğine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	94
5.2. Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	96
5.3. Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	98
5.4. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	99
5.5. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	100
5.6. Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	101
6. VARGI VE ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	137

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1:	$\alpha= 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri	69
Tablo 3.2:	Öğrencilerin Cinsiyete ve Fakültelere Göre Dağılımı	70
Tablo 4.1:	Karar Vermede Özsayı, Karar Verme Stilleri, Üst-Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Skewness ve Kurtosis Değerleri.....	77
Tablo 4.2:	Üst-Biliş, Öğrenilmiş Güçlülük ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilleri Box's M Testi.....	78
Tablo 4.3:	Üst Biliş, Öğrenilmiş Güçlülük, Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ve Yüzdeler Değerleri.....	79
Tablo 4.4:	Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Pillai's Trace Testi Sonuçları	80
Tablo 4.5:	Üst Biliş Göre Karar Vermede Özsayı, Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları	81
Tablo 4.6:	Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Pillai's Trace Testi Sonuçları	82
Tablo 4.7:	Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Karar Vermede Özsayı İle Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları	83
Tablo 4.8:	Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları	85
Tablo 4.9:	Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilleri Puan Ortalamaları	86
Tablo 4.10:	Cinsiyet İçin Hesaplanan Fonksiyona İlişkin, Kanonik Diskriminant (Ayırma) Fonksiyon Testi Sonuçları	87
Tablo 4.11:	Diskriminant Fonksiyonuna İlişkin Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Katsayıları ve Yapı Matrisi.....	89
Tablo 4.12:	Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları	90
Tablo 4.13:	Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları	91

Tablo 4.14: Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Karar Vermede Özsaygı İle Dikkatli Stil, Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları92



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Gelatt'ın karar verme modeli (1962).....	17
Şekil 2:	Flavell'in Üstbilişsel Modeli.....	33
Şekil 3:	Nelson ve Narens'in üstbilişsel modeli.....	34
Şekil 4:	Brown'un Üstbilişsel modeli.....	36
Şekil 5:	Rosenbaum ve Ben-Ari (1986)	54



KISALTMALAR

BDS	: Bilişsel Dikkat Sendromu
Diğ.	: Diğerleri
MKVÖ	: Melbourne Karar Verme Ölçeği
RÖGÖ	: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ()
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ÜBÖ-30	: Üstbiliş Ölçeği-30
TDK	: Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde; karar verme stilleri, öğrenilmiş güçlülük, üstbiliş konuları ve konularla ilgili olan çeşitli araştırmalar açıklanmaktadır. Ayrıca bu bölümde, araştırmanın önemi, problem ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar da yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşam, sürekli olarak bireyi çeşitli seçenekler arasından birini seçmesi gerektiği karar verme durumlarıyla karşı karşıya getirmektedir (Ersever,1996; Kuzgun, 2014). Çünkü hayatın akışı içerisinde insanlar birçok güçlkle karşılaşır. Başa çıkılmak istenen her güçlük aynı zamanda bireyler için bir problemdir. Problemler ise insanoğlunu fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eder. Bunun için bireyler sürekli olarak karşılaştıkları problemlere güvenilir çözümler arama uğraşı içerisindeyler (Ağır, 2007; Çekici,2009; Ulufer, 2013). Problemlerin birden çok olası çözümü vardır ve bu durum bireyde kararsızlığa yol açar. Problemlere çözüm bulabilmek için doğru kararların alınması gerekir. Doğru kararlar sayesinde problemler çözülür ve var olan durumdan özlenen duruma ulaşmak mümkün olur (Philips, Pazienza, Ferrin, 1984; Marco ve diğ. 2003; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007; Karasar,2009).

Günümüzde hak ve özgürlüklerin artmasıyla karar verme insan hayatında daha da önemli bir hale gelmiştir. Aldığımız ve uyguladığımız her kararın bir sonucu vardır (Miller ve Byrnes, 2001) Hayatın olağan akışı içerisinde bazen önemli sonuçları olmayan basit kararlar verdiğimiz gibi, eğitim, ilişki, ekonomi, siyaset ve meslekler gibi konularda hayatımızın büyük bir bölümünü etkileyecek kadar önemli kararlar da veririz. Doğru kararlar bireylerin hayatında olumlu sonuçlara yol açarak onların hedeflerine ulaşmasını sağlayabilir. Yanlış kararlar da bireyleri hedeflerine ulaşmaktan alıkoyarak kişinin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Eldeleklioğlu 1996). Aldığımız kararların hepsi aynı önem düzeyinde olmadığı için ilk bakışta karar verme süreci karmaşık olarak düşünölmeyebilir. Fakat, yapılan araştırmalar birçok insanın karar vermede düşündüğü kadar yetkin olmadığını ortaya koymuştur (Taşdelen, 2001).

Karar sözcüğü, dilimizde “bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı, hüküm, düzenlilik” (TDK,2018) gibi anlamlara gelmektedir. Kararın İngilizce ve Fransızca karşılığı “decision” sözcüğüdür. Bu sözcüğün kökeni Latince; kararsızlık ve istikrarsızlığı bitirmek, sonlandırmak anlamındaki “decidere” kelimesidir (Tosun, 1992).

Karar verme, bir gereksinimi karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bu bilgilerin değerlendirilip alternatif seçenekler oluşturularak en uygun olan seçeneğin tercih edilmesi şeklinde anlaşılabilir (Güçray, 2001). Bununla birlikte karar verme ile ilgili psikoloji alanında birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarına göre karar verme: bireyi ulaşmak istediği bir hedefe götüreceği düşünülen yollardan birini tercih etme işlemi (Kuzgun, 1992; Eldeleklioğlu, 1996), bireyin çeşitli alternatif eylemleri tanımladığı, değerlendirdiği ve uygulama için alternatiflerden birini seçtiği karmaşık bir süreç (Philips, Paziienza, Ferrin,1984; Byrnes, 2002), sunulan seçenekler arasından bireyin kendisine en uygun olanını seçmesi (Dülger, 2009; Tatlılıoğlu, 2010), mevcut koşulları ve olasılıkları değerlendirerek hedefe ulaştıracağı düşünülen eylem biçimlerini seçmekle ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların tamamıdır (Sağır, 2006; Avşaroğlu, 2007).

Karar verme davranışı ardışık evrelerden oluşan bir süreçtir. Karar verme sürecinin başlayabilmesi için önce karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılması gerekir. Birey, karar vermesi gereken durumu belirli bir yaklaşım kullanarak değerlendirir; hedefe ulaştıracak her bir seçeneği ve sonucunu inceleyip değerlendirdikten sonra seçime yönelir. Birey durum karşısında vereceği kararı netleştirdiğinde karar süreci tamamlanır. (Alver, 2011). Karar verme, bilgiyi araştırma ve değerlendirme, yargılama, öğrenme, bellek gibi bir dizi işlevi kapsamaktadır. Bireylerdeki karar verme yeteneği kararın verildiği andaki bilişsel becerilerin gelişim düzeyine, seçenekleri değerlendirme gücüne, kararın verildiği alanlardaki güncel bilginin geçerliliğini ve zenginliğine dayanmaktadır (Mann, Harmoni ve Power, 1989; Kuzgun, 2014).

Bireylerin karar verirken kullandıkları yöntemler ve soruna yaklaşım tarzları birbirinden farklı olabilmektedir. Karar verme durumunda bireylerin, genel olarak izledikleri yollar, benimsedikleri soruna yaklaşım tarzları karar verme stilleri olarak

adlandırılmaktadır. Karar verme süreci, bireylerin karar verme stillerine göre şekillenmektedir. (Nas, 2006; Avşaroğlu, 2007; Kuzgun, 2014).

Alanyazında farklı karar verme stilleri tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: İçtepisel, kaderci, boyun eğici, erteleyici, kendine eziyet eden, planlı, sezgisel, donup kalan, kaçınan, güvenli karar verme stilleridir (Dinklage, 1967'den aktaran, Alver, 2003). Düşüncesizce, uyumlu, mantıksal, duygusal, sezgisel, tereddütlü karar verme stilleridir (Arroba, 1978). Akılcı (rasyonel), sezgisel, bağımlı karar verme stilleridir (Harren, 1979). Direktif, analitik, kavramsal, davranışsal karar verme stilleridir (Rowe, Boulgarides ve McGrath, 1984). Bağımlı, kararsız, mantıksal-sistemik, içtepisel karar verme stilleridir (Kuzgun, 2014). Rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan karar verme stilleridir (Scott ve Bruce, 1995). Dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleridir (Mann ve diğ. 1998' den aktaran Deniz, 2004).

Bu araştırmada incelenen karar verme stilleri; dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri şeklindedir. Dikkatli karar verme stiline sahip olan kişiler, karar verirken öncelikle bilgiye özenli bir biçimde ulaşırlar. Alternatifleri dikkatli bir şekilde inceledikten sonra karar alırlar. Kaçınan karar verme stiline sahip olan kişiler ise karar verme davranışından kaçınırlar. Kararlarını başkalarına bırakarak, sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışırlar. Erteleyici karar verme stiline sahip olan bireyler, kararlarını sürekli olarak erteleme eğilimindedirler. Panik karar verme stiline sahip olan bireyler ise karar vermeleri gerektiğinde, bir an önce karar vermeleri gerektiğini düşünürler. Yeterince düşünmeden, acele bir şekilde çözüme ulaşma eğilimine girerler (Deniz, 2004). Karar vermede özsaygı ise bireylerin kendilerine güven duymaları ve özgür olmaları olarak açıklanmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Karar vermede özsaygı, karar verme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Karar vermede özsaygısı yüksek olan bireyler, yaşamın getirdiği problemlerle başedebileceklerine inanırlar. Kararlarına güvenerek aldıkları kararların arkasında dururlar. Karar verme becerileriyle ilgili olumlu ve gerçekçi bir yaklaşım içerisindedirler. Karar vermede özsaygısı düşük olan bireyler ise başkalarının kendileriyle ilgili karar, istek ve önerilerine göre davranırlar. Hata yapmaktan korkarak karar verme becerilerine güvenmezler. Bu durum karar verme sürecini olumsuz yönde etkiler (Atsan, 2017; Gül ve Çağlayan, 2017).

Karar verme durumundaki kişilerin soruna yaklaşım tarzları, karar verirken izledikleri yollar; yani, karar verme stilleri stresten etkilenebilir. Çünkü, karar verme durumunda yaşanan stres, karar verme davranışını doğrudan etkiler. Yoğun stres, hatalı kararlara yol açar. Stresin orta düzeyde olması ise dikkatli ve ihtiyatlı bir karara yol açar (Güçray, 2001). Görüldüğü gibi, stresin birey üzerindeki etkisi önemlidir. Öte yandan, bireylerin stresle başa çıkma becerileri de diğer önemli bir konudur. İnsanlar fiziksel ve zihinsel olarak kaçınılmaz bir şekilde strese maruz kalırlar. Strese yola açan durumları her zaman ortadan kaldırmak mümkün olmasa da stresle başa çıkmak mümkündür (Rosenbaum, 1993). Bu baş etme stratejilerinden birisi de öğrenilmiş güçlülüktür.

Öğrenilmiş güçlülük, “algılanan stres kaynaklarına yönelik içsel bilişsel ve duygusal tepkileri kontrol etmek ve yönetmek için gerekli olan bir repertuar”, olarak tanımlanmaktadır. Bu repertuar bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu ve bilişlerin düzenlenmesini içerir. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenilmiş güçlülüğün temel işlevinin stresli durumları yönetmek ve bu durumların üstesinden gelmek olduğu değerlendirilebilir (Gonzalez ve diğerleri, 2014). Rosenbaum (1989) öğrenilmiş güçlülüğün, temel olarak dört öz düzenleme becerisi içerdiğini öne sürmüştür. Bunlardan birincisi; duygusal ve fizyolojik problemlerle başa çıkabilmek amacıyla bilişlerin ve öz yönergelerin kullanımınıdır. İkincisi, problem çözme stratejilerinin (planlama, problemi tanımlama, alternatifleri değerlendirme, sonuçları öngörme gibi) uygulanmasıdır. Üçüncüsü, anlık hazzı erteleyebilme yeteneğidir. Dördüncüsü ise bireyin içsel olaylarını, duygularını ve bilişlerini kendi kendine düzenleyebileceğine olan genel inancıdır.

Öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireyler, problem çözme stratejilerini kullanırlar. Memnuniyeti erteleyebilir, duygu ve bilişlerini hedefe ulaşmak için düzenleyebilirler (Yalçın-Menteş, 2007). Hayatlarındaki olumsuz olayların kendi üzerlerindeki etkileriyle daha kolay bir şekilde baş ederler. Olumsuz yaşam olaylarına daha fazla direnç göstererek stresin olumsuz etkilerini azaltabilirler. Böylece stres, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan bireyleri daha az etkilemektedir (Türesin, 2012). Öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireyler, kendi duygu durumlarını pozitif tutmak için problem çözme yöntemlerini kullanarak öz-denetim stratejilerini sıklıkla uygularlar (Yürür, 2011). Bireylerin bütün bu etkinlikleri sağlıklı yapabilmeleri için, bilişsel süreçlerinin normal ve sağlıklı bir

şekilde işleme gerekir. Kişinin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olarak bu süreçleri kontrol edebilmesi çok önemlidir. Bu durum, üstbiliş kavramı ile açıklanmaktadır. Üstbiliş, bilişsel süreçleri (öğrenme, dikkat, hafıza, algı, kavrama, akıl yürütme vb.) izlemekte ve düzenlemektedir (Karakelle, 2012). Üst biliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemlerdir (Yüksel-Şahin, 2018; Tosun ve Irak, 2008; Gönüllü, 2010). Üstbilişin temelinde bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini düzenleme ve kontrol etme, kendini değerlendirme, planlama ve öğrenmeyi izleme gibi kavramlar vardır (Duman, 2013). Üstbiliş zihnin önemli yönleriyle karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Bu nedenle, çoğu zaman insanların en gelişmiş bilişsel kapasitelerinden biri olarak kabul edilir (Beran ve diğ., 2010; Sáiz-Manzanares, Montero-García, 2015).

Birçok bilişsel sürecin nasıl sonuçlanacağı, bu süreçleri kontrol eden ve izleyen üstbilişsel koşullarla ilişkilidir. Üstbiliş işlevsiz düşünmeyi kapsayan düşünmenin durdurulması, devam ettirilmesi ve değiştirilmesinde rol oynar (Wells, 2009; Fisher, Wells, 2009). Wells'e (2015) göre psikolojik bozuklukların çoğu, bu tarz esnek olmayan, tekrarlayan olumsuz öz odaklı düşünmenin (endişe ve ruminasyon) bir sonucudur ve bu düşünme şekli de üstbiliş tarafından düzenlenmektedir.

Üstbiliş bilişsel süreçlerle ilgili bilgileri ve bunların denetimini içerdiği için problem çözme ve karar verme sırasında bireyin bilişsel süreçlerini düzenleme işlevine sahiptir (Schoenfeld, 2016). Birey, üstbiliş bilgisi sayesinde algı, dikkat, tekrar, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetleyerek yönlendirir (Altun, 2011). Üstbiliş olarak adlandırılan bu yetenek, bazen “düşünmeyi düşünmek” olarak tanımlanır, ancak aynı zamanda diğer, daha temel “birinci dereceden” bilişsel süreçlerin izlenmesi anlamına da gelir (Flavell, 1979). Dolayısıyla üstbiliş algı, dikkat aktivasyonu gibi birinci dereceden bir sürecin sonuçlarını alan ve bir karar için bu birinci dereceden sürecin ürünlerini kullanan zihinsel bir süreçtir (Proust, 2007). Bu sayede bireyler bir sorunu çözmek için, benzer görevlerin çözümündeki kişisel deneyimlerini ve bu konuyla ilgili üstbilişsel bilgilerini gözden geçirerek karar verirler (Sáiz-Manzanares, Montero-García, 2015).

Üstbilişle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üstbilişin, karar verme davranışıyla (Ormond ve diğ., 1991; Batha, Carroll, 2007), üstbiliş ve mesleki kararsızlık (Symes,

Stewart, 1999), akademik başarı (Coutinho, 2007), öz yeterlik algısı (Yavuz, 2009), empatik beceri düzeyi (Güzel, 2011), problem çözme becerileri (Kışkır, 2011), başarı motivasyonu (Duman, 2013; Gayef, 2013), bilişsel farkındalık, güdülenme (İflazoğlu, Saban ve Saban, 2008), ile ilişkili olduğu görülmüştür. İşlevsiz üstbilişsel aktivitenin ise, olumsuz duygular ve erteleme (Spada, Hiou, Nikcevic, 2006) olumsuz düşünceler ve düşünce baskılama (Bruin, Muris, Rassin, 2007) obsesif kompulsif bozukluk (Çağlar, 2014), anksiyete bozukluğu (Görgü, 2014), kaygı ve depresyon belirtileri (Esin, 2007; Seval, 2010) panik bozukluk ve majör depresif bozukluk (Köseoğlu, 2013) ile ilgili olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi, alan yazın incelendiğinde, üstbiliş ve karar verme arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Ormond ve diğ., 1991; Batha, Carroll, 2007).

Diğer yandan, öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde öğrenilmiş güçlülüğün, acıyı tolere etme yeteneği (Rosenbaum, 1980), diyaliz hastalarının diyetine uyma (Rosenbaum ve Ben-Ari Smira, 1986), epilepsi hastalarının baş etme davranışları (Rosenbaum, Palmon, 1984), deniz tutması ile baş etme (Rosenbaum ve Rolnick, 1983) hazzı erteleme, öğrenilmiş çaresizlikle mücadele (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985), infertilite ile baş etme (Siva, 1991), başarı ve başarısızlığının yüklendiği nedensel etkenler (Yıldız, 1997), bağımsız ve üretken yaşam tarzını teşvik etme, olumlu kendilik değerlendirmesi (Zauszniewski, 1997), riskli alkol kullanımının azalması (Gözene, 2002), algılanan stres düzeyleri, öz-yeterlik beklentileri ve baş etme stratejileri (Akgun, 2004), düşük depresif semptomlar, (Zauszniewski ve diğ., 2002; Huang, Sousa, Tu, Hwang, 2005) öznel ve psikolojik iyi oluş (Cenkseven, 2004), sigara kullanımı bırakma (Kennett, Morris, Bangs 2006), kontrol odağı (Akbalık, 2005; Coşkun, 2007), saldırganlığın azalması (Ronen, Rosenbaum, 2010), mesleki tatmin (Coşkun Cenk ve Şarlak, 2015), karar verme stilleri (Tatar ve diğ., 2017) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğrenilmiş güçlülük ve karar verme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Alan yazında, karar verme stilleri ile ilgili yapılmış olan çeşitli araştırmalarda da, karar verme stillerinin etkili problem çözme (Philips, Paziienza ve Ferrin, 1984; Develioğlu, 2006), anne-baba tutumları (Eldeleklioğlu, 1996), algılanan sosyal destek (Güçray, 1998; Kaşık, 2009), kültürel farklılıklar (Radford ve diğ., 1991; Mann ve diğ., 1998), baskın ben durumları (Deniz, 2004), stresle başa çıkma, yaşam

doyumunu (Deniz, 2006), öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi (Avşaroğlu, 2007), benlik saygısı (Sarı, 2007), öz değerlendirme (Di Fabio, Palazzeschi, 2012), öğrenilmiş güçlülükle (Tatar ve diğ., 2017) ilişkili olduğu bulunmuştur.

Alanyazına bakıldığında, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ya da etkiyi inceleyen araştırmalara rastlanılamamıştır. Ayrıca, üniversite öğrencileri reşit olmalarıyla birlikte kişisel özerklik, meslek sahibi olma, duygusal bağımsızlığını kazanma gibi konularda önemli kararları vermeye başlamaktadırlar (Yüksel-Şahin, 2008). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin karar verme sorunlarına yardımcı olmak, karar verme süreçlerinin incelenmesi ve bu sürecin ardındaki dinamiklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Güçray, 2001; Poyraz, 2006; Gati ve Tal, 2008; Alver, 2011; Bacanlı, 2016). Bu düşünceden hareketle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerinin, üst biliş, öğrenilmiş güçlülük ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan yapılmış olan bu araştırmanın, alan yazına bir ölçüde de olsa katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli amaçlarından birisi olan sağlıklı karar verme konusunda üniversite öğrencilerine ilişkin objektif veri sağlanarak bu verilerden pratik sonuçlar çıkarılması da umulmaktadır.

1.2. Problem

Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri, üst bilişe, öğrenilmiş güçlülüğe ve bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

Belirtilen problemin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve yüzdeliği nedir?
2. Üst bilişe göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenilmiş güçlülüğe göre üniversite öğrencilerinin özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrenim görülen fakülteye göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ailenin karara olan güvenine göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üniversiteye başlayan gençlerden ergenlik döneminin özelliklerini taşımanın yanında bir yetişkin gibi davranmaları, özerk olmaları, bir meslek sahibi olmaları, duygusal bağımsızlıklarını kazanarak kendileriyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilmeleri beklenmektedir (Yüksel-Şahin, 2008; Akkaya, 2009; Türküm, Kızıldaş, Sarıyer, 2016). Üniversite öğrencileri hayatlarını etkileyen kararlar alma ve bu kararlarının sorumluluğunu hissetme nedeniyle stres ve kaygı gibi duygular yaşayabilmektedir (Candangil ve Ceyhan, 2006). Zaman zaman yaşamlarını etkileyen kararlar vermek durumunda kalan üniversite öğrencilerinin sistematik düşünmeden ve tepkisel davranarak verilen ani kararlar verdiklerinde kararın sonuçlarından hem kendilerini hem de çevrelerindeki kişiler olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Akılcı davranarak planlı bir yaklaşımla verilen kararlar ise hem gencin hem de çevresindekilerin yaşamını olumlu olarak etkilemektedir (Ersever 1996; Çolakkadioğlu, 2010; Keskin ve diğerleri, 2016)

Sağlıklı kişilik gelişiminin en önemli göstergelerinden biri olan uygun ve etkili karar verebilme becerisi, bireyin yaşam doyumu açısından çok önemlidir (Ersever, 1996; Kuzgun, 2014). Bu nedenle etkili karar verme becerisinin kazandırılması ve akıllı seçimler yapabilmeyi kolaylaştırma psikolojik danışma sürecinin önemli amaçlarından biri olarak görülmektedir (Philips, Paziienza Ferrin, 1984; Güçray, 2001; Alver, 2011; Eldeleklioğlu, 1996; Bacanlı, 2016)

Üniversite öğrencilerinin karar verme sorunlarına yardımcı olmak, öğrencilere yönelik hizmet veren psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin sunduğu hizmetler arasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere etkili karar verme becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikle öğrencilerin karar verme süreçlerinin

incelenmesi ve sürecin ardındaki dinamiklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Güçray, 2001; Bacanlı, 2016).

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerinin, üst biliş, öğrenilmiş güçlülük ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli amaçlarından birisi olan sağlıklı karar verme konusunda, üniversite öğrencilerine ilişkin objektif veri sağlanarak bu verilerden pratik sonuçların çıkarılması umulmaktadır.

Özetle, bu araştırmanın;

- Karar verme stilleri, öğrenilmiş güçlülük, üstbiliş kavramlarının birbiriyle olan ilişkisinin araştırmacılar tarafından anlaşılmasına,
- Öğrenilmiş güçlülük ve üstbilişin karar verme stilleriyle olan ilişkisinin psikolojik danışmanlarca anlaşılmasına,
- Üniversite öğrencilerinin kendilerini karar verme yönünden geliştirebilmeleri için üniversite kariyer gelişim merkezlerinin öncülüğünde eğitim programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına,
- Elde edilen verilerin karar verme stilleri, öğrenilmiş güçlülük ve üstbilişle ilgili yapılacak yeni çalışmalara, bir ölçüde de olsa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sayıtları

Katılımcıların, “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Üst-biliş Ölçeği-30” ve “Kişisel Bilgiler Formu”nu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017-2018 bahar yarıyılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sanat ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 467 kişi ile sınırlıdır.

Ayrıca araştırma, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Üst-Biliş Ölçeği-30”dan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Karar Verme: Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünölen bir nesneye, kişiyeye, duruma ulaştıracak birden çok alternatif olduğunda ya da ulaşılmak istenen hedefin gereksinimi karşılamada uygun ve yeterli olup olmadığı belli değil iken yaşanan sıkıntıyı giderme amacıyla gösterilen bilişsel ve davranışsal çabadır (Kuzgun, 2014).

Karar Verme Stilleri: Karar verme stili, bireyin genel olarak karar verme durumlarında izlediği yaklaşım ve davranış tarzıdır (Arroba, 1977).

Öğrenilmiş Güçlölük: Öğrenilmiş güçlölük, “algılanan stres kaynaklarına yönelik içsel bilişsel ve duygusal tepkileri kontrol etmek ve yönetmek için gerekli olan bir repertuar”dır. Bu repertuar bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu ve bilişlerin düzenlenmesini içerir (Gonzalez ve diğerleri, 2014).

Üst-Biliş: Üstbiliş bireyin bilişsel süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir (Flavell, 1979).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde karar verme, karar verme stilleri, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin literatür açıklamalarına ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Karar Verme

Aşağıda, karar, karar verme ve karar verme stilleri ile ilgili alanyazın açıklamaları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1 Karar Verme Kavramı

İnsan, biyo-psiko-sosyal ihtiyaçları olan bir varlık olarak çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde (Bacakoğlu, 2017). İnsanın doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde birçok konuda aşılması gereken problemleri ve ulaşılması gereken hedefleri vardır. Bütün bu sorunların çözümlenmesi ve hedeflere ulaşılması için de sağlıklı karar vermek gerekir. Verilen kararın nitelik ve niceliği, bireyin içinde bulunduğu gelişimsel döneme ve karar verilecek durumun özelliklerine bağlı olarak değişir (Çolakkadioğlu, 2010; Güçray, 2001). Bu nedenle, bilişsel bir süreç olan karar verme, önemli bir yaşamsal beceridir. Birçok insan davranışları, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. Doğru kararlar bireylerin yaşamını olumlu, yanlış kararlar da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Günümüzde teknolojik, ekonomik ve siyasi gelişmelere paralel olarak bireylerin seçenekleri artmakta ve yaşamları daha karmaşık hale gelmektedir. Bu durum bireylerin karar vermelerini güçleştirmekte ve kişiyi seçenekler üzerinde daha çok düşünmeye itmektir (Çoban ve Hamamcı, 2006).

Karar verme davranışına ilişkin açıklamalar endüstride, meslek seçiminde, uluslararası ilişkilerde, askeri ve idari yapılanmalarda, eğitimde özellikle bireylerin gelişim süreçlerinde yoğunlaşmıştır (Temel, 2015).

Karar sözcüğü, dilimizde “bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı, hüküm, düzenlilik” (TDK,2018) gibi anlamlara gelmektedir. Kararın İngilizce ve Fransızca karşılığı “decision” sözcüğüdür. Bu sözcüğün kökeni Latince; kararsızlık ve istikrarsızlığı bitirmek, sonlandırmak anlamındaki “decidere”

kelimesidir (Tosun, 1992). Karar vermeyle ve problem çözüme süreçleri benzerlik göstermekte ve ortak becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle literatürde karar verme ve problem çözüme kavramlarının zaman zaman yer değiştirilerek kullanıldığı görülmektedir (Çolakkadıoğlu, 2010).

Karar verme ile ilgili olarak, alanyazında, araştırmacılar tarafından yapılmış olan tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan örneğin; Kuzgun'a göre (2014) Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir nesneye, kişiye, duruma ulaştıracak birden çok alternatif olduğunda ya da ulaşılmak istenen hedefin gereksinimi karşılamada uygun ve yeterli olup olmadığı belli değil iken yaşanan sıkıntıyı giderme amacıyla gösterilen bilişsel ve davranışsal çaba olarak tanımlanabilir. Karar verme, bir bireyi ulaşmayı istediği bir hedefe götürüleceği düşünülen çeşitli yollardan birisini seçme işlemidir (Kuzgun, 1992). Bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesidir (Güçray, 2001). Arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için karşılaşılan durum ile ilgili bilgilerin toplanarak sistematik bir akıl yürütme süreciyle bu bilgilerin sonuca ulaşma açısından ele alındığı bir seçim sürecidir (Sağır, 2006). Karar, mevcut koşulları ve olasılıkları değerlendirerek hedefe ulaştıracığı düşünülen eylem biçimlerini seçmekle ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların tamamıdır (Sağır, 2006; Avşaroğlu, 2007). Sunulan seçenekler arasından en uygun olanın seçilmesi (Tatlılıoğlu, 2010), problemi çözmek amacıyla yapılan eylem (Dülger, 2009), karar veren kişinin mevcut seçenekleri inceleyerek aralarında sıralama, sınıflandırma ve seçim yaparak bir problemi çözüme süreci şeklinde de tanımlanabilir (Yıldız, 2015). Bir kişinin bir konuda yaptığı seçim karardır. Karar verme seçme, tercih etme, benimseme ile yakından ilgilidir. Bir problem üzerine düşünerek çözüm olarak benimsediği şey kişinin kararı olarak ifade edilir. Etkili veya etkisiz karar verme daima seçim yapma ile eşdeğerdir (Koçel 2007).

Karar verme alanyazında farklı açılardan ele alınmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu sebeple karar verme ile ilgili tek bir tanım yapıldığı söylenemez. Alanyazından yola çıkarak karar vermeyle ilgili yapılan tanımların ortak özellikler şunlardır:

- 1) Etken eylemin seçilmesidir.
- 2) Eylemi etkileyen bir yargı türüdür.
- 3) Yapılan değerlendirmeler sonucunda hüküm verme sürecidir.
- 4) Problem çözme hedeflenir.
- 5) Olası davranışlar arasından amaca ulaşmada etkili olanın seçilmesidir.
- 6) Bir süreç içerisinde gerçekleşir (Dülger, 2009; Alver, 2003).

2.1.2. Karar Verme Süreci

Çevresine esnek bir uyum yapabilen insan, ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken hemen her zaman karar verme davranışı göstermektedir. İnsan çevresine otomatik bir şekilde, içgüdüsel tepkiler ile uyum sağlayan bir canlı olmadığı için sıklıkla karar verme yaşantısı geçirmektedir (Kuzgun, 2014). Bu sebeple denilebilir ki karar, yaşamın her anında kendini hissettiren bir eylemdir (Ulufur, 2013). Literatür incelendiğinde karar vermenin belli ardışık evrelerden oluştuğu görülmüştür. Kuzgun'a (2000) göre karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için; Karar verme ihtiyacına neden olan bir güçlüğün varlığı ve bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi gerekmektedir. Karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılmasıyla karar verme sürecinin başlamaktadır. (Avşaroğlu, 2007). Karar verme durumunda olan birey, kişisel ihtiyaçlar ve çevresel koşullar arasında bir denge sağlamaya çalışır. Bu açıdan bakıldığında karar verme bir anlamda kişisel homeostatis yani öz-düzenleme, denge sağlama süreci olarak da görülebilir (Marco ve diğerleri, 2003). Alanyazında karar verme süreciyle ilgili farklı aşamalar tanımlanmıştır.

(Drucker, 1967)'a göre etkin kararlar alabilmek için adımları açıkça tanımlanmış, sistematik bir süreç izlemek gerekmektedir. Bu adımlar:

1. Sorunun sınıflandırılması,
2. Sorunun ne olduğunun tanımlanması,
3. Sorunun cevabının belirlenmesi,
4. Çözüm koşullarını karşılamak için neyin kabul edilebilir olduğundan çok neyin "doğru" ne olduğuna karar verilmesi,
5. Karar verilen eylemin gerçekleştirilmesi,
6. Kararın geçerliliğini ve etkinliğini gerçek olaylarla test etmek.

Mann ve diğerleri (1988)'ne göre karar verme süreci 5 evredir. Bunlar:

1. Amaçların belirlenmesi

2. Amaçlara ulaştırılacak seçeneklerin belirlenmesi
3. Alternatiflerle ilgili bilgilerin toplanması
4. Her seçimin etkisinin incelenmesi
5. Karar verme sürecinin tekrar gözden geçirilmesi

Ersever'e (1996) göre ise karar verme süreci belli ardışık evrelerden oluşur. Bunlar:

1. Karar verilmesi gereken durumun farkına varılması: Birey karar vermesini gerektiren bir durumu algıladığında karar verme süreci başlatmaktadır.
2. Karar probleminin tanımlanması: Bu aşamada birey karar vermesini gerektiren durumu incelemekte ve tanımlamaktadır.
3. Seçenekler oluşturma: Birey bir karar verici olarak sorunu çözmeye yönelik olarak yapabilecekleriyle ilgili bir liste oluşturmaktadır.
4. Oluşturulan seçenekleri değerlendirme: Birey seçenekleri uyguladığında karşılaşması muhtemel sonuçları, kendisine sağlayacağı yararlar ve neden olacağı olası kayıplar açısından incelemektedir.
5. Seçeneklerin elenmesi: Birey seçenekleri muhtemel sonuçlarını düşünerek seçeneklerin sayısını azaltmaya çabalar.
6. Kararın verilmesi: Birey istediği sonuca ulaştıracağını düşündüğü tek bir seçeneği uygulamak üzere karar verir.
7. Verilen kararın uygulamaya konulması: Birey uygulamaya karar verdiği seçenikle ilgili davranışsal girişimde bulunur.
8. Kararın sonuçlarının değerlendirilmesi: Birey uyguladığı kararın sonuçlarını değerlendirir; kararın kendisine sağladığı kazanç ve kayıpları inceler.
9. Gerekirse yeniden karar verilmesi: Birey kararın sonuçlarından memnun değilse bu durumu değiştirmek için yeni seçeneklere yönelir.

Koçel'e (2007) göre karar verme, belirli bir başlangıç noktası olan ve bu noktadan itibaren farklı iş, faaliyet veya düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir süreçtir. Bu süreç aşamalardan oluşur. Karar verme aşamalarından öncesi kişiye gelen bilgi ve veri akışıdır. Bilgi kararda çok önemli bir rol oynar. Çünkü karar vermek bir bakıma bilgi işlemektir. Bunun için doğru bilgiye ulaşabilmek, bilgi akışını düzenlemek bilgiyi istenildiğinde kullanıma hazır halde kaydetmek sağlıklı bir karar için çok önemlidir. Karar verici kendisine gelen bilgiler sonucu ortada kararı gerektiren bir durum olduğunu algılayınca karar verme süreci başlar. Karar sürecinin aşamaları:

1. Amaç Belirleme ve Sorun Tanımlama: Konudan bağımsız olarak karar vermenin ilk aşaması amaç belirlemek veya sorunu tanımlamaktır. Amaç, karar verme sürecinin hedeflenen ve ulaşılmak istenen sonucudur. Amaç belirleme karar verme süreci için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü karar sürecinin diğer aşamaları amaç doğrultusunda şekillenir. Bu sebeple amaçların etkili olabilmesi için ölçülebilir olması, bir zaman ölçüsüne sahip olması, motive edici olması, önceliklerinin belirlenmiş olması ve bir faaliyete işaret eder olması gerekmektedir. Sorun (problem) amaç doğrultusunda ilerlerken ortaya çıkan engel veya engeller şeklinde tanımlanabilir. Sorun ortadan kaldırılması gereken bir engeldir. Amacı gerçekleştirirken ortaya çıkabilecek sorun ve engellerin tanımlanması karar verme sürecini etkilemektedir. Sonraki aşamalarda geliştirilen çözüm alternatifleri hep belirlenen amaç ve tanımlanan sorun doğrultusundadır.
2. Amaç ve Sorunları İrdelenme (Öncelikleri Belirleme): Her ne kadar amaç belirlenmiş ve sorun tanımlanmış olsa bile bu durum seçim için gerekli kriterleri netleştirmek için yeterli değildir. Amaç veya sorunların özelliklerinin, öneminin, çözülmediğinde nelere yol açacağına incelenmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir.
3. Çözüm Alternatiflerinin ve Seçeneklerinin Belirlenmesi: Karar verme sürecinin üçüncü aşamasında amacı gerçekleştirecek veya sorunu ortadan kaldıracak seçenekler belirlenir mevcut alternatiflerin listesi yapılır. Bu listedeki alternatiflerden amacı gerçekleştirmek veya sorunu ortadan kaldırmak için uygun, kullanılabilir olanları seçilir.
4. Geliştirilen Seçeneklerin İrdelenmesi: Bu aşamada geliştirilen çözüm seçeneklerinin irdelenmesi yapılır. Bu alternatifler çeşitli açılardan değerlendirmeye tabi tutulur. Muhtemel sonuçları, uygulanabilirliği, maliyeti, arzu edilirliliği, hedefe ulaştırma olasılığının derecesi, beklentiye uygunluğu gibi açılardan değerlendirmeye tabi tutulur. Bu aşamada amaç, uygulama ve hedefe ulaştırma ihtimali yüksek olan alternatifleri ön plana çıkarmaktır.
5. Seçim Kriterini Belirleme ve Seçim Yapma: Karar verme sürecinin son aşaması alternatiflerden birini seçmektir. Seçilen alternatif kararı temsil eder. Böylece kişinin kaynaklarını kullanmak için hangi işlerin kullanılacağına karar verilir. Verilen karar uygulamaya geçirilir.

Adair'e (2000) göre ise karar verme sürecinde ilk olarak sorunun ne olduğu belirlenmelidir. Bir sonraki adım, durumla ilgili ihtiyaç duyulan bilgilerin toplanmasıdır. Sonraki adımda sonuca ulaşabilmek için bireyler kriterlerine uygun seçenekler oluşturulmalıdır. Kriterleri karşılamayan alternatifler elenmelidir. Bireyi kriterlerine ulaştıran alternatifler ise istenenleri oluşturmaktadır. Kalan kriterler ise "olsa iyi olurdu" olarak ifade edilmektedir. Sürecin son adımını verilen kararların uygulanıp sonuçların değerlendirilmesi oluşturmaktadır (Akt. Deniz, 2002). Drucker'a (1967) göre, kararın etkililiği için kararın sonuçlarını değerlendirmeye yönelik bir geri bildirim mekanizması geliştirilmelidir. Bu sayede karar verme süreci seçimle değil seçimin uygulamaya konup sonuçlarının değerlendirilmesiyle sonuçlanır ve kararın uygulanışında ortaya çıkan yeni bilgiler ileride alınacak kararlar verimliliğine katkı sağlar. Gelatt'a (1962) göre karar verme sürecinde hedeflerin açık bir şekilde tanımlanması, verilerin toplanarak amaca ulaşmadaki uygunluğunun analiz edilmesi, olası alternatiflerin incelenmesi ve kararın sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Karar verme süreci genel özellikleri ile aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Karar verme işlemi etkinlik ve rasyonelliğe dayanmaktadır.
2. Karar verme işleminin bir maliyeti vardır.
3. Karar verme risk taşır.
4. Karar verme sorun çözme sürecidir.
5. Karar verme sürecine ayrılacak zaman sınırlıdır.
6. Karar gelecekle geçmiş arasında bir köprüdür.
7. Çevre, kararların verilme biçimini ve niteliğini etkiler (Acıbozlar, 2006).

2.1.3. Karar Verme İle İlgili Model ve Kuramlar

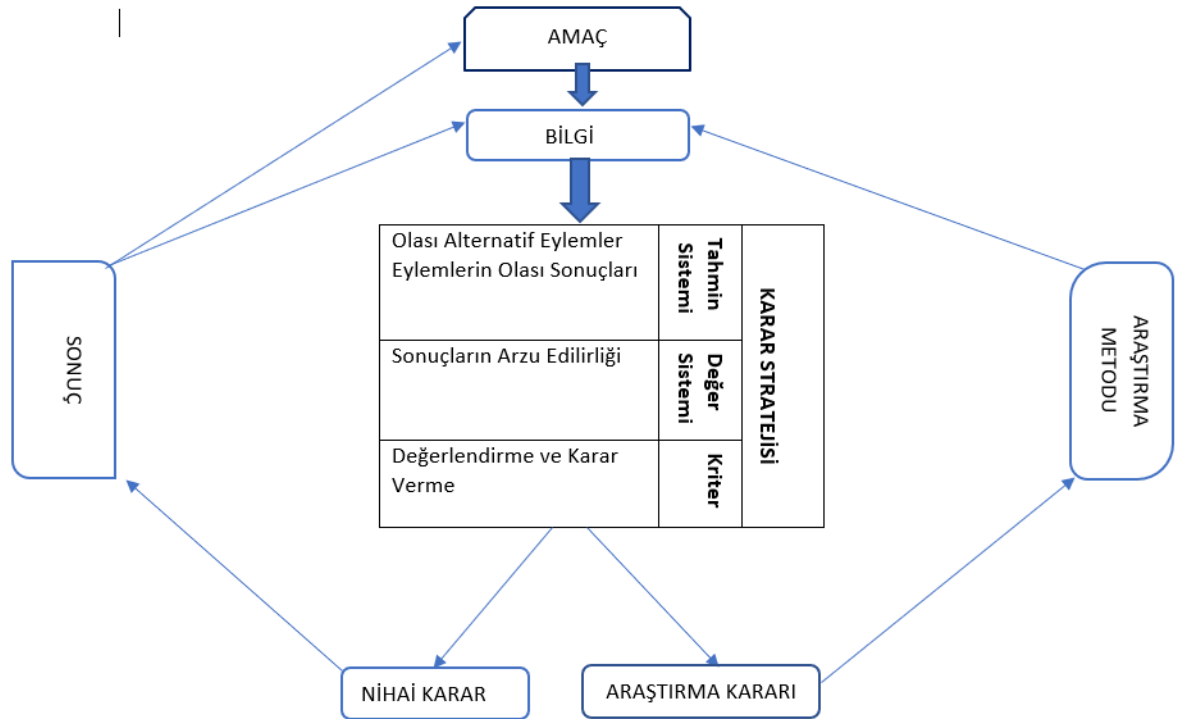
Karar vermeyle ilgili ilk kuramsal görüşler daha çok ekonomik ve matematik alanında yapılan çalışmalara dayandırılmıştır (Gelatt,1962). Günümüzde ise karar verme davranışına ilişkin açıklamalar yaygın olarak; Gelatt'ın karar verme modeli, Sosyal Öğrenme Kuramı, Fayda Kuramı ve Çatışma Kuramı çerçevesinde sunulmaktadır (Çetin 2009).

2.1.3.1. Gelatt'ın Karar Verme Kuramı

Galatt'a (1962) göre toplum, insanları sürekli olarak, alternatif eylem biçimleri arasında seçim yapmaları gereken durumlarla karşı karşıya getirir. Bu yüzden karar

alma becerisi, zaman zaman ortaya çıkan bir eylem olmaktan çok bir süreçtir. Bu süreçte, yakın gelecek, orta gelecek ve uzak gelecek hakkındaki kararlar arasında sürekli bir etkileşim vardır. Bir yandan, yakın gelecekle ilgili kararlar orta ve uzak gelecekle ilgili daha belirsiz kararlarla belirlenirken, diğer yandan orta ve uzak gelecekle ilgili kararlar şimdi verilen kararların sonuçlarından etkilenir.

Gelatt (1962) karar vermeyle karşı karşıya kalan bireyin birinci dereceden bir değerler sistemine ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır. Karar verme sürecinin ilk aşaması olan öngörücü sistemde birey; seçenekler, eylemlerin sonuçları ve bu sonuçlara ulaşması muhtemel eylemlerle ilgili bilgi toplar. Değer sisteminde, birey seçeneklerin olası sonuçlarını kendi değerlerini göz önünde bulundurarak değerlendirir ve karar sistemindeki karar verme sisteminin önceliklerini dikkate alır. Bu görüşe göre, birey iyi, doğru ve ayrıntılı bilgiye sahipse, farklı eylemleri uygularken alacağı risk konusunda o kadar net bir fikre sahiptir. Herhangi bir kararda riskten kurtulmak mümkün olmadığı için riskten kaçmaya gerek yoktur. Alınacak riski bilerek kişinin uygun kararları alabilmesi önemlidir (Kuzgun, 2014).



Şekil 1: Gelatt'ın karar verme modeli (1962)

Gelatt'ın karar verme modeli (1962) yukarıdaki süreçleri içermektedir ve kararların döngüsel niteliğini göstermektedir. Böylece karar stratejisi, alternatifleri ve sonuçları

bilmeyi, kararları değerlendirmeyi gerektirir. Karar, daha fazla veri toplanmasına ya da durumu değiştiren yeni bir stratejinin uygulanmasını gerektiren sonuçlara yol açabilir. Sonuç, amaçları değiştirebilir ya da amaca ulaştırabilir.

2.1.3.2. Rasyonel Karar Verme Kuramı

Rasyonel karar verme iktisat temelli bir kuramdır. İnsanların tüketici olarak faydalarını ve üretici olarak karlarını maksimum düzeyde tutmaya çalıştıkları kabulüne dayanır. Rasyonel karar verme kuramı, karar vermeyi alternatiflerin sistematik olarak değerlendirildiği, alternatiflerin arasından rasyonel bir seçimin yapıldığı bir süreç olarak görür ve aşağıdaki varsayımlara dayanır:

1. Karar vericinin alternatifleri tam olarak bilmesi gerekir.
2. Her alternatifin sonucu hakkında tam bilgi sahibidir.
3. Karar vericinin bu sonuçlarla ilgili belirgin bir öngörüsü vardır.
4. Karar verici, alternatiflerin sonuçlarını karşılaştırmak için hesaplamalar yapabilir.
5. Sorun açık ve kesin olarak tanımlanabilir (Koçel, 2007).

Bu modele göre, rasyonel karar verme süreci şunları içermelidir:

1. Karar verme sürecinde her bir alternatif birey tarafından tercih sırasına göre listelenmelidir.
2. Karar verme sürecinde bireyler, alternatif stratejiler arasından diğerlerine oranla doğruya en yakın, en baskın ve en etkili olanı seçmelidir.
3. Karar seçeneklerinin risk miktarları eşitse alternatifleri değerlendirirken sonuçlar dikkate alınmamalıdır.
4. Bir seçeneğin verimi en yüksek ve kazanma olasılığı yeterince iyiyse bu seçenek kazanma olasılığı kesin ama getirisi orta düzeyde olan alternatiflere tercih edilmelidir.
5. Alternatiflerin sunulma şeklinin karar vermede etkisi olmamalıdır (Kökdemir 2003).

2.1.3.3. Kısıtlı Rasyonellik kuramı

Herbert Simon'un sınırlı rasyonellik teorisine göre, karar vericiler gerçek hayatta çeşitli sınırlayıcı etmenlerin etkisi altındadır. Bu faktörler karar vermeyi

rasyonellikten uzaklaştırır. Bu durumda karar verici kendisi için tatmin edici olduğunu düşündüğü seçeneğe yönelir. Karar verici olarak insanı sınırlayıcı faktörler arasında, zihnin sınırlı kapasitesi, sorunların belirsizliği veya karmaşıklığı, gerekli bilgiyi bulamamak, zaman yetersizliği vb. sayılabilir. Bu sebeple, en iyi sonucu veren rasyonel bir seçimden çok karar verme; sınırlı bilginin işlendiği ve tatmin edici bir sonucun sağlandığı seçim süreci olarak düşünülmelidir. Rasyonel karar verme yaklaşımına göre karar verme eylemi, en iyi veya orta düzey sonuçlara ulaştırmasına rağmen, kısıtlı rasyonellik yaklaşımına göre tatmin edici bir sonuca ulaştırmaktadır. Kısıtlı rasyonellik, gerçek hayatta daha sık kullanılan bir karar yaklaşımıdır (Koçel, 2007).

2.1.3.4. Tahmin ve Pişmanlık Kuramı

Bu kuramı hayali olarak sonuçların birbiriyle karşılaştırılması üzerinde durmaktadır. Seçenekleri karşılaştırırken karar veren kişi, belirli bir seçeneğin ortadan kaldırılması sonucu yaşayacağı pişmanlık duygusunu değerlendirir ve pişman olmayacağını düşündüğü seçeneği tercih eder. Kuram değer ağırlıklı olup, her bir seçeneğin karar vericiye getireceği kazanç ve kayıpların öznel değeri önemlidir. (Ersever, 1996). Bu kuramda birey, ne yapacağına karar vermek için, seçeneklerin olası sonuçlarını incelemekte ve her seçeneğin kendisine getireceği faydaları değerlendirmektedir. Bu bağlamda en iyi davranış, durumla ilgili olan herkes için en fazla kazanç getiren ve en az pişmanlığa neden olan eylemdir (Acıbozlar, 2006).

2.1.3.5. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom, bireyin karar vermedeki motivasyonunu beklenti kavramı ile açıklamaktadır (Lee, 2007). Beklenti kuramına göre karar vermedeki temel kriter bireylerin seçimlerinin olası sonuçlarıyla ilgili oluşturdukları beklentilerdir. Kurama göre karar vericinin amacı, kişisel çıkarlarına en uygun kendisi için en avantajlı olumsuz ve acı verici sonuçları en az seçeneğe yönelmektir (Parijat ve Bagga, 2014).

Vroom'un (1964), modelinde alternatifler arasından yalnız bir tanesini seçme durumunda olan kişilerin karar verme davranışları açıklanmaktadır. Fakat günlük hayatta birçok durumda insanlar seçeneklerini istenirlik açısından sıraya koysa da hemen hepsine başvurabilmektedir. Beklenti kuramına göre insanlar öncelikle erişmeyi en çok istedikleri ve erişme olasılığını en yüksek gördükleri hedefe yönelmektedirler. Bu görüş, kaybetme riskinin çok fazla olduğu durumlar için

geçerlidir. Riskin az olduğu durumlarda ise kişi elde etmeyi en çok istediği seçeneğe yönelebilir. Bunun örneği ülkemizde üniversiteye girişte bildirilen tercihlerde gözlenmektedir. Üniversite adayları genellikle girmeyi en çok istedikleri, girme olasılığı en zayıf olan seçeneği en başa; en az istedikleri, girme olasılığını en çok gördükleri seçeneği en sona yazarak tercihlerini oluşturmaktadırlar (Akt: Kuzgun, 2014).

2.1.3.6. Gati'nin karar verme kuramı

Gati'nin karar verme kuramına göre karar verme davranışı, genellikle tercih edilen seçeneğin gerçekleştirilmesinin garanti olmadığı durumlarda ve belirsiz koşullar altında yapılır. Örneğin, bir iş bulma olasılığı sadece asgari şartların yerine getirilmesine değil, aynı zamanda diğer başvuru sahiplerinin sayısına ve niteliğine de bağlıdır. Dolayısıyla, önemli bir kararlarda sadece tek bir alternatif seçmek son derece risklidir. Bu belirsizlik durumunda, tercih edilen "en uygun" alternatifi seçmiş olan birey, bu seçimiyle yetinmemeli karar sürecinde topladığı tüm bilgilerle "en iyi ikinci" olarak kabul edilebileceği uygun alternatifleri de araştırmalıdır. Eğer ikinci alternatifin gerçekleşme ihtimali düşükse "üçüncü en iyi" ve hatta "dördüncü en iyi" olarak değerlendirilen alternatifleri de belirlemelidir (Gati ve Asher, 2001). Özetle bu kurama göre karar verme davranışı belirsizlik içerdiği için seçim süreci tek seçenek tercih edildiğinde bitmemeli; bu seçeneğe ulaşamama ihtimalinden dolayı yedek seçenekler de belirlenmelidir.

2.1.3.7. Oyun Kuramı

Oyun kuramı, karar vericilerin birbirleriyle etkileşimde olduklarında nasıl karar verdiklerini açıklayan bir kuramdır. Kuramı oluşturan temel varsayımlar, karar vericiler iyi tanımlanmış hedefleri takip ederler (rasyoneldirler) ve diğer karar vericilerin davranışları hakkındaki bilgilerini veya beklentilerini dikkate alırlar (stratejik olarak karar verirler). Oyun teorisi modelleri gerçek yaşam durumlarının soyut temsilidir. Soyut olmaları, çok çeşitli fenomenleri incelemek için kullanılmasını sağlar. Oyun teorisi, fikirlerini ifade etmek için matematiği kullanır (Osborne, Rubinstein, 1994).

Oyun teorisi insanların etkileşime girdiği ve rasyonel davrandığı karar verme durumlarını açıklamakta kullanılmaktadır. Teoriye göre karar veren kişiler oyuncu olarak kabul etmekte ve her bir oyuncu diğer oyuncuların vereceği kararı da hesaba

katarak kendisi için en kazançlı olduğunu düşündüğü seçeneğe yönelmektedir (Binmore, 2007).

2.1.4. Karar Verme Stilleri

Karar verme karmaşık bir süreçtir. Karar verme durumunda kalan kişi kişi çeşitli davranış seçeneklerini belirler, bunları değerlendirir, nihayetinde bir karar verir ve bu kararı uygulamaya koyar. Bu süreç, kişinin karar verme sorununa yaklaşımına göre şekillenir. İnsanların bir konuda karar verme, soruna yaklaşım ve karar verme yöntemleri birbirinden farklı olabilir. İnsanların karar alma sürecinde karar verme tarzı, belirli bir karar formunu nasıl takip ettikleri ve izledikleri çözüm yollarına karar stratejisi denir. Bu stratejiler arasında bireysel özellikler, karar türü, karar süresi, bilgi, beceri ve deneyim bulunur. Bu sebeple bireylerin karar verme davranışları genel olarak karar alma stilleri ve karar alma stratejilerine dayanmaktadır. (Nas, 2006; Avşaroğlu, 2007; Kuzgun, 2014).

Stil hem bireylerin hem de bir davranışın açıklaması olarak iki şekilde kullanılabilen bir kavramdır. Stiller bireyin özelliklerini tanımlamak için kullanılsa da aslında bireyin davranışındaki tutarlılığı tanımlar ve bireyin davranışına dayanmaktadır. Bireyde bir stilin varlığından söz edebilmek için bireyin davranışlarının belli düzenlilik oluşturması beklenir. Başka bir deyişle, bir stil bireyin karakteristik davranış tarzı olarak görülür. Bu tanımdan yola çıkarak karar verme stili ise bireyin genel olarak karar verme durumlarında izlediği yaklaşım ve davranış tarzı olarak tanımlanır (Arroba, 1977).

Literatürde birçok farklı karar verme stili tanımlanmıştır. Örneğin Harren (1979), üç tane karar verme stili tanımlamıştır. Buna göre:

- 1) Akılcı (rasyonel) karar vericiler: Karar vermede sistematik değerlendirme ve mantıksal müzakere gibi stratejiler kullanır. Bu stil karar vermede en etkili yaklaşımdır.
- 2) Sezgisel karar vericiler: Karar vermede genellikle duygularına ya da duygusal öz-farkındalıklarına güvenir.
- 3) Bağımlı karar vericiler: Kararlarının sorumluluğunu reddeder veya karar verirken başkalarının otoritesine uyar.

Arroba (1978)'ye göre 6 çeşit karar verme stili vardır. Bunlar:

- 1) Düşüncesizce karar verme stili: Adından da anlaşılacağı gibi, düşüncesizce karar verme stilinin ana bileşeni, kararın çok az veya hiç düşünülmeden verilmesidir. Bunun nedeni meselenin az düşünceyi gerektirdiği düşüncesi veya karar vericinin herhangi bir sebepten ötürü, konuyu dikkatli bir şekilde değerlendirme eğiliminde olmamasıdır.
- 2) Uyumlu karar verme stili: Uyumlu tarz karar vericiler bir kişinin önceki kararına ya da algılanan beklentilere uygun olabilecek kararlar verirler.
- 3) Mantıksal karar verme stili: Mantıksal karar verenler hedefleri açısından alternatifleri objektif olarak değerlendirirler. Alternatifler arasından en iyi temeline dayanan bir seçim yaparlar.
- 4) Duygusal karar verme stili: Duygusal tarz karar vericinin duygularına dayanmaktadır. Her ne kadar bir dereceye kadar değerlendirme ve alternatiflerin karşılaştırması yapılsa da birey karar verirken öznel bir ölçüt olarak hoşlandığı şeyi seçer.
- 5) Sezgisel karar verme stili: Sezgisel tarz kaçınılmazlık ya da kadercilik duygusuna güvenme ile karakterize edilir. Bu tür bir kararın tek açıklaması genellikle “Neden bunu seçtiğimi bilmiyorum, ama sadece haklı” ya da “kaçınılmaz görünüyor” şeklindedir. Karar vericinin aktif olarak karar almasına rağmen, içsel baskıları ile uzlaşmaya çalışmaktadır.
- 6) Tereddütlü karar verme stili: Son olarak, tereddütlü karar verme tarzında birey ayrıntılı ve uzun bir değerlendirme ile birlikte nihai karara ulaşmada zorlanır.

Dinklage (1967 ‘den aktaran: Alver 2003), on farklı karar verme stili olduğunu belirlemiştir.

1. İçtepisel Karar Vericiler: Sunulan ilk alternatifi kabul ederek “Önce karar ver, sonra düşün.” yaklaşımı içindedir.
2. Kaderci Karar Vericiler: Kararlarını çevresel olay ve koşullara bırakarak karar verme eğilimindedirler.
3. Boyun eğici Karar Vericiler: Kendileri yerine başkalarının karar vermesini ister. Diğer insanların kararları kendilerine uygun değilse bile yine de onların kararlarıyla hareket ederler.
4. Erteleyici Karar Vericiler: Karar vermeyi ve problem çözmeyi öteleyerek düşüncelerini ertelediler. “Bu konuyu daha sonra düşüneceğim.” yaklaşımı içindedirler.

5. Kendine Eziyet Ederek Karar Vericiler: Bilgi toplama ve düşünmeye aşırı zaman harcayarak veriler arasında kaybolurlar. “Karar veremiyorum.” Yaklaşımı içindedirler.
6. Planlı Karar Vericiler: Duygu ve düşüncelerini dengeleyerek ile akılcı bir şekilde karar verirler.
7. Sezgisel Karar Vericiler: Kararda hisleri hakimdir. “Bana öyle geliyor ki ...” Şeklinde fikir yürütürler.
8. Donuk Karar Vericiler: Kararın sorumluluğunu üstlenirler ancak karar alma konusunda harekete geçemezler.
9. Gerçeklerden kaçan karar vericiler: Birey karar verirken gerçeklerden kaçınır ve karar durumuyla ilgili kendi ön kabullerini kriter olarak alır.
10. Risk almak istemeyen karar vericiler (Güvenli Karar Verici): Birey risk seviyesi en düşük olan alternatifi seçme eğilimindedir.

Scott ve Bruce’a (1995) göre dört tane karar verme stili vardır: Bunlar:

- 1) Rasyonel karar verme stili: alternatifler mantıklı bir şekilde araştırılıp değerlendirilir.
- 2) Sezgisel karar verme stili: önsezi ve duygulara göre karar verilir.
- 3) Bağımlı karar verme stili: Başkalarının öneri ve isteklerine göre karar verilir.
- 4) Kaçınan karar verme stili: Karar vermekten kaçınma eğilimi yaşanan karar verme stilidir.

Deniz’e göre (2004) bireyler karar verirken; dikkatli, erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stillerini kullanır:

1. Dikkatli karar verme stilini uygulayan bireyler: Karar verirken bilgi ve alternatifleri dikkatlice değerlendirerek sonra seçim yaparlar.
2. Kaçınan karar verme stilini uygulayan bireyler: Karar almaktan kaçınırlar ve kararları başkalarına bırakma eğilimindedirler. Böylece sorumluluğu başkasına devrederek karardan kurtulmaya çalışırlar.
3. Erteleyici karar verme stilini uygulayan bireyler: Kararı sürekli olarak erteleyerek sürüncemede bırakma eğilimindedir.
4. Panik karar verme tarzını uygulayan bireyler: Bir karar durumlarıyla karşılaştıklarında kendilerini zaman baskısı altında hissederler. Bunun sonucunda, yeterince düşünmeden hemen karar verme eğilimindedirler.

Ayrıca, karar vermede özsaygı, karar verme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Karar vermede özsaygı, bireylerin kendilerine güven duymaları ve özgür olmaları olarak açıklanmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Karar vermede özsaygısı yüksek olan bireyler, yaşamın getirdiği problemlerle başedebileceklerine inanırlar. Kararlarına güvenerek aldıkları kararların arkasında dururlar. Karar verme becerileriyle ilgili olumlu ve gerçekçi bir yaklaşım içerisindedirler. Karar vermede özsaygısı düşük olan bireyler ise başkalarının kendileriyle ilgili karar, istek ve önerilerine göre davranırlar. Hata yapmaktan korkarak karar verme becerilerine güvenmezler. Bu durum karar verme sürecini olumsuz yönde etkiler (Atsan, 2017; Gül ve Çağlayan, 2017).

Kuzgun'a (2014) göre dikkatli ve özenli karar veren birey çok sayıdaki alternatifleri araştırarak seçenekleri nesnel bir biçimde inceleyebilen ve her bir seçeneği değerlendirerek, hepsinin istenen ve istenmeyen yönlerini belirleyebilen düzenli olarak yeni bilgileri araştıran, bilgi hoşuna gitmese bile o bilgiyi kullanan ve kararı uygulamaya koymak için plan yapan kişidir. Dikkatsiz karar verme ise karar verme yetersizliği olarak değerlendirilmektedirler. Dikkatsiz kişi, çözmesi gereken bir problemle karşılaştığında rahat veya kendinden emin olamayan, probleminden kaçan veya aşırı hızlı davranarak üzerinde yeterince düşünülmemiş seçimler yapan kişidir (Kuzgun,2014).

Kuzgun (2014)'a göre, dikkatli ve özenli bir karar verici farklı seçenekleri inceleyebilir, değerlendirebilir, seçeneklerin istenen ve istenmeyen yönlerini karşılaştırabilir, durumun gerçekleriyle ilgili bilgileri araştırarak bu bilgilerden hoşlanmasa bile karar vermek için kullanabilir. Böylece planlı bir şekilde kararlarını uygulamaya koyabilir. Dikkatsiz karar verme ise bir karar verme eksikliği olarak kabul edilir. Dikkatsiz kişi, çözülmesi gereken bir sorunla karşılaştığında, sorundan kaçan veya aceleci bir şekilde üzerinde yeterince düşünmeden karar veren kişidir (Kuzgun, 2014).

2.1.5. Karar Verme Ve Psikolojik Danışma

İnsanlar günlük yaşamlarında pek çok problemlerle karşılaşabilmekte ve problemlerinin çözümüne yönelik doğru kararlar almak durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle sağlıklı kişilik gelişiminin en önemli göstergelerinden biri olan uygun ve etkili karar verebilme becerisi, bireyin yaşam doyumu açısından çok önemlidir

(Ersever, 1996; Kuzgun, 2014). Bu nedenle etkili karar verme becerisinin geliştirilmesi (Yüksel-Şahin, 2008) ve akıllıca seçimler yapabilmeyi kolaylaştırma psikolojik danışma sürecinin önemli amaçlarından biri olarak görülmektedir (Philips, Paziienza Ferrin, 1984; Güçray, 2001; Alver, 2011; Eldeleklioğlu, 1996; Avşaroğlu, 2007; Bacanlı, 2016).

Bireylere etkili karar verme davranışını öğretmek ve onların nasıl karar verdiklerini belirlemek psikolojik danışma sürecinin önemli bir hedefi olarak görülmektedir (Alver, 2011; Bacanlı, 2016). Rehberlik servislerinin, öğrencilerin karar verme düzeylerini artırma amaçlı hizmet vermeleri, onların mesleki, kişisel ve gelişimsel, günlük yaşamlarında seçim yapmaları söz konusu olduğu zaman mantıklı kararlar vererek, özerk ve zorlanmalarını kolay aşan bireyler olmalarının sağlanması açısından önemlidir (Avşaroğlu, 2007).

Psikolojik danışma sürecinde önce danışanın amacı belirlendikten sonra, sorunu tanımlanır ve değerlendirilir. Bundan sonraki evrede ise sorunun çözümü için çözüm seçenekleri oluşturulur ve plan yapılır (Yüksel-Şahin, 2018). Bu evrede, danışanın hedefe ulaşmada kullanışlı olabilecek bütün alternatifleri gözönüne alarak ve her alternatifin sonuçlarını avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmesi gerekmektedir. Bu aşama bireyin kendisi için önemli kararlar aldığı bir aşamadır. Sonrasında amaçlarına erişmek için plan geliştirip planın etkililiğine değerlendirmesine yardımcı olma önem kazanmaktadır. Böylece psikolojik danışma etkileşiminde danışman bireye sorunlarına yönelik çözüm yolları bulabilmesinde ve kararlar almasında yardımcı olmaktadır (Ersever, 1996)

2.1.6. Karar Verme Stilleri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Aşağıda, karar verme stilleri ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.6.1. Karar Verme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Philips, Paziienza ve Ferrin'in (1984), yaptığı bir araştırmada karar verme stilleri ve etkili problem çözme boyutları karşılaştırılmıştır. 243 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma sonuçları, bağımlı karar verme stilini benimseyen üniversite öğrencilerinin rasyonel karar verme stilini benimseyen öğrencilerine göre problem çözme yeteneklerine daha az güven duyduklarını göstermiştir. Araştırma

bulgularından hareketle problem çözme yeteneğine duyulan güvene rasyonel ve sezgisel karar verme stillerinin eşlik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Radford, Mann, Ohta ve Nakane (1991) tarafından yapılan bir araştırma, üniversite öğrencilerinin kültürel farklılıkları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 16 ila 24 yaşları arasında 309 Avustralyalı ve 743 Japon öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma bulguları; Karar vermede özsaygının yüksek olduğu üniversite öğrencilerinin karar verme stresinin daha az olduğu ve seçim ve sorumluluk stillerini kullanmaya daha yatkın olduğunu, Avustralyalı üniversite öğrencilerinin Japon üniversite öğrencilerinden daha yüksek öz saygı seviyelerine sahip olduğunu, daha fazla seçim sorumluluklarının olduğunu ve daha az karar stresi yaşadıklarını göstermiştir.

Leung ve diğerleri (2011) kültürel değerler çatışması ve ebeveyn beklentilerinin üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme zorlukları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Çin'deki üç şehirde (Pekin, Wuhan ve Hong Kong) öğrenim gören 1342 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kültürel değerler çatışması ve kültürel yönelimin bir ölçüsü olarak Çok Boyutlu Bireysel Geleneksellik ve Modernite Ölçekleri kullanılmıştır. Ebeveyn beklentilerini ölçmek için Yaşam Boyu Ebeveyn Beklentisi Envanteri kullanılmıştır. Kariyer Karar Verme Zorlukları Anketi bağımlı bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çinli öğrenciler için kültürel değer çatışması seviyelerinin yüksek düzeylerde kariyer karar verme zorlukları ile ilişkili olduğu, ancak Hong Kong'daki öğrenciler için olmadığı bulunmuştur. Yine bir diğer sonuç olarak algılanan ebeveyn beklentileri ve algılanan öz performans, kariyer karar verme zorluklarının yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Di Fabio ve Palazzeschi (2012), öz değerlendirmeye, kariyer karar verme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla lisede öğrenim gören 143 öğrenciyle bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu öz-değerlendirmenin dikkatli ve rasyonel karar verme stiliyle, olumsuz öz değerlendirme ise kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleriyle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Allwood ve Salo (2012), karar verme stilleri ile stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya çeşitli kamu kurumlarında çalışan 472 yetişkin katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kaçınan karar verme

stilinin algılanan stresle pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, bağımlı karar vermeyle algılanan stresin ise düşük düzeyde de olsa ilişkili olduğu bulunmuştur.

Geisler ve Allwood (2017) üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin sosyal yönelim ve zaman yönetimiyle ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya İsveç'te farklı üniversitelerde ve bölümlerde öğrenim gören 118 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları göre rasyonel karar verme stilini kullanan öğrencilerin zamanlarını planladıklarını, spontan stili sık kullandığını bildiren öğrencilerin kararlarını daha az ciddiye alma eğiliminde olduklarını, kaçınan karar verme stilini kullandığını bildiren kişilerin sosyal yaşamda da çekingen olma eğiliminde olduğunu, bağımlı karar verme stilini kullanan öğrencilerin, sosyal olarak daha pasif ve endişeli bir duruşa sahip insanlarını göstermiştir.

2.1.6.2. Karar Verme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Eldeleklioğlu (1996) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 1994-1995 Öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumunun mantıksal ve bağımsız karar verme ile pozitif, kararsızlıkla negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumlarının kararsızlık, otoriter ebeveyn tutumlarının mantıklı karar vermeyle negatif korelasyon gösterdiği bulunmuştur.

Güçray (1998) tarafından yapılan bir araştırmada ise, aile ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve atılganlık, karar verme stilleri ve bazı değişkenler açısından araştırmıştır. Araştırmaya farklı lise türlerinde öğrenim gören 800 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları; karar verme stilleri ile sosyal destek, atılganlık ve ele alınan sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda uyumsuz karar verme stili olan " Seçicilik Stilini" sosyal destek ve atılganlığın anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir.

Deniz (2004), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında Melbourne Karar

Verme Ölçeği I-II'nin uyarlama çalışması yapılmış; ikinci aşamada ise üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre karar vermede özsaygı puanlarıyla, problem çözme ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum bireylerin karar vermede özsaygıları yükseldikçe, problem çözme becerilerine olan güvenlerinin arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Benlik saygısı ile dikkatli karar verme tarzı arasında problem odaklı başa çıkma tarzı ve karar alma tarzı arasında pozitif bir ilişki varken, karar verme stilleri ile önleyici, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir negatif ilişki vardı.

Deniz (2006), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma, yaşam doyumu, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 492 üniversite öğrencisinden oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, stresin üstesinden gelebilmek için problem odaklı başa çıkma stilini kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme stillerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri açısından ise anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin bazı özellik niteliklerine göre farklılaşma durumu Avşaroğlu (2007) tarafından incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin cinsiyetleri, karar vermede özsaygı puanları ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını; okunulan sınıf ile, karar vermede özsaygı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimi ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sarı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin kararsızlık biçimleri ile kendine saygı arasında ilişkinin, yordayıcılık ve cinsiyete göre farklılığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 320 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlere göre kendilik saygısı ile kararsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, kadın üniversite öğrencilerinin araştırmacı

kararsızlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, kendilik saygısı ile kararsızlık arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Deveci (2011), lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 776 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğum sırasıyla karar verme stilleri arasında ihtiyatlı-seçicilik karar verme stilinde ortanca çocuklar lehine anlamlı fark olduğunu; diğer karar verme stillerinde anlamlı farklılık olmadığını; aileden algılanan sosyal desteği yüksek olan grubun karar vermede özsaygı ve panik stilleri puanlarının daha yüksek; umursamazlık ve sorumluluktan kaçma stilleri puanlarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi yüksek ve orta olan grupların ihtiyatlı-seçicilik stili puanları düşük olan gruptan yüksek olarak bulunmuştur.

Ulaş ve diğerleri (2015) tarafından öğretmen adaylarının karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin incelenmesi amacıyla 343 öğretmen adayıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu, dikkatli karar verme stilleri puanının diğer karar verme stillerinden yüksek olduğu, cinsiyet, sınıf, ailenin gelir düzeyi, ailenin yaşadığı yer, aile yapısı, anne-babanın eğitim durumu ve anne-babanın iş durumu açısından karar verme stillerinin farklılaşmadığı; aylık kişisel gider değişkenine göre karar vermede özsaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Katman (2017) tarafından yapılan meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin karar verme stilleri ile öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin incelenmesi amacıyla bir diğer araştırmaya ise 253'ü kadın, 189'u erkek öğrenci olmak üzere toplam, 442 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin, karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu, dikkatli karar verme düzeyinin yüksek, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme alt boyutlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tatar ve diğerlerinin (2017) karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yaptıkları araştırmaya yaşları 17 ile 70 arasında değişen toplam 721 kişi katılmıştır. Araştırmada Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği toplam puanı ile dikkatli karar verme alt boyut toplam

puanı arasında 0,39, benlik saygısı ölçeği toplam puanı arasında 0,38, panik karar verme stili alt boyut toplam puanı arasında -0,33, erteleyici karar verme stili alt boyut toplam puanı arasında -0,32, kaçınan karar verme stili alt boyut toplam puanı arasında -0,27 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği toplam puanındaki varyansın %26,5'inin Melbourne karar verme ölçeği alt boyut puanları tarafından açıklandığı görülmüştür.

2.2. Üst Biliş

Aşağıda, biliş, üstbiliş, üstbilişle ilgili yaklaşımlar, üstbilişin psikolojik danışmayla olan ilişkisi ile ilgili alanyazın bilgileri ve ilgili araştırmaları yer almaktadır.

2.2.1. Biliş Kavramı

Türk dil kurumuna göre biliş, canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi anlamına gelmektedir (TDK, 2018). Bir diğer ifadeyle biliş, bir insanın dünyayı nasıl algıladığı ve anladığı ile ilgili bilgiler bütünüdür. Biliş, çok çeşitli bilgi ve bilişsel etkinliklerin kazanılması, geliştirilmesi ve kullanılması anlamına gelir. Bilişteki bilgi işe, görme, işitme, tat, dokunma ve koku alma duyarımızla algılanan bilgilerden günlük bilişsel aktivitemizin sonucundan oluşan hatıralara gerçeklerden inançlara ve sembollere uzanan çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Bilişimizin bir kısmı bilgilerimizin benzerlikler veya kategoriler halinde düzenlenmesini içerir. Eylemi hedeflere doğru yönlendirmek ve uyarlamak için bilgiyi kullanmak bilişsel etkinliğin temelidir. İnsanlar, en basit görevden en karmaşık performanslara kadar hemen hemen her eylemi gerçekleştirmek için bilişsel aktivitede bulunurlar. Bilişsel aktivite, belirli bilişsel amaçlara ulaşmak için organizasyonlarını, uygulamalarını ve kontrollerini yönlendirmek için bilişsel yetenekler olarak düzenlenir. Örneğin, telefona cevap vermek bile en azından şunları içerir: algı (zil sesini duymak), karar verme (cevaplama veya cevaplanma), motor beceri (alıcının kaldırılması), dil becerileri (dili konuşma ve anlama) ve sosyal beceriler (konuşma tonu, karşıdaki kişiyle uygun bir şekilde etkileşime geçmek vb). Biliş kavramı, daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmacılar tarafından algı, dikkat, akıl yürütme, konuşma, planlama, öğrenme gibi alt dallara bölünmüştür (Peña-Ayala, Cárdenas, 2015).

2.2.2. Üstbilif Kavramı

İnsanlar sadece matematik, müzik, siyaset, futbol, elektronik, biyoloji veya başka bir alanla ilgili değil, aynı zamanda kendi zihni ve zihinsel işlevleri hakkında da bilgilere sahiptir (Flavell, Miller, Miller,1985). Böyle bir bilif idrakinden ilk olarak Platon tarafından bahsedilmiştir. Aynı şekilde Aristoteles de ruhun görme ve duymayı fark etmesiyle ilgili ayrı bir güçten söz etmiştir. Daha sonra yazarlar ve filozoflar kişinin kendini bilifine farklı şekillerde değinmişlerdir (Spearman, 1923’ den Akt Georghiadès, 2004). Örneğın 17. Yüzyılda Spinoza: “... eğer birisi bir şeyi biliyorsa o halde onu bildiğini biliyordur ve aynı zamanda onu bildiğini bildiğini de biliyordur” diyerek üstbiliften bahsetmiştir (Spinoza 1632–1677; Georghiadès, 2004).

Yazarlar ve filozoflar bilim adamlarından çok daha önceleri bilif idrakinden bahsetse de üstbilif kavramı 1970’li yıllardan itibaren dünyada, 2000’li yıllardan itibaren de ülkemizde bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Üstbilif (meta-cognition), kelimesi Yunanca bir kelime olan ve öte, üst gibi anlamlara gelen meta sözcüğü ile bilif anlamında kullanılan cognition kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Bars, 2016). İngilizcede “metacognition” olarak ifade edilen bu kavram için, Türkiye’de yapılan çalışmalarda bilifüstü, yürütücü bilif, ileri bilif, bilif ötesi, yönetici kontrol, bilifsel farkındalık ve üst bilif gibi karşılıklar kullanılmaktadır (Şahin, 2016), (Türkyılmaz, 2016). “Metacognition” kavramının Türkçe karşılığının ne olabileceği ile ilgili Özsoy (2008) tarafından Türk Dil Kurumu’na yapılan yazılı müracaat yapılmıştır. Türk Dil Kurumu da karşılık önerisi olarak üstbilif kelimesini önermiştir. Bu çalışmada Türk Dil Kurumu’nun karşılık önerileri ve son yıllarda yapılan araştırmalarda en çok kullanılan kavramlar göz önüne alınarak “metacognition” kavramı yerine “üstbilif” kavramı kullanılmıştır.

Flavell çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez üstbilif terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır. Flavell’e (1979) göre üstbilif bireyin kendi bilifsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Üstbilif, bilifleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilifsel yapı, bilgi ve süreçlerdir (Tosun ve Irak, 2008). Üst bilif, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilifsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılır (Karakelle, 2012).

Literatürde kısaca “kendi düşüncesini düşünmek” veya “bilişler hakkında biliş” olarak adlandırılan (Georghiadis,2004) üstbilişin temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini düzenleme ve kontrol etme (self regulation- control), kendini değerlendirme (self assesment), planlama ve öğrenmeyi izleme gibi kavramlar vardır (Duman, 2013). Bu açıdan üstbiliş zihnin önemli yönleriyle karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Bu nedenle, çoğu zaman insanların en gelişmiş bilişsel kapasitelerinden biri olarak kabul edilir (Beran ve diğerleri, 2010; Sáiz-Manzanares, Montero-García, 2015).

Temel olarak üstbiliş, bilişseldir ve üstbilişsel olarak nitelendirilen çeşitli bilgi ve etkinlik türlerini kazanmayı ve uygulamayı amaçlamaktadır. Örneğin, üstbilişsel bilgi bireylerin bilişlerinin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili bildiklerini ifade eder. Ayrıca, bir tür bilişsel faaliyetin diğerlerinden daha çok tercih edildiği koşullar altındaki deneyimleri ve stratejileri ifade eder (Peña-Ayala, , Cárdenas, 2015).

Üst biliş, başarılı biliş için gereklidir, çünkü bireylerin bilişsel becerilerini daha iyi yönetmelerine ve yeni beceriler oluşturarak bilişsel zayıflıklarını tespit ederek düzeltilebilmelerine olanak sağlar. Neredeyse bir beceri gerçekleştirebilen herkes üstbiliş yeteneğine sahiptir. Yani, bu beceriyi nasıl yaptıklarını düşünür (Schraw,1998). Üstbilişsel beceriler bireyin kendini algılamasına aracılık eder. Üstbilişin öğrenme süreçlerinin öz düzenlemesi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu değerlendirilmektedir. (Sáiz-Manzanares , Montero-García, 2015).

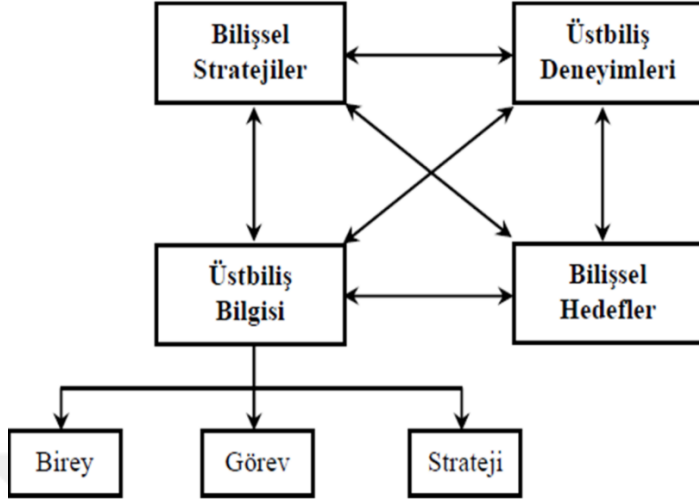
Üstbilişle ilgili çalışmalar genel olarak psikoloji ve nöroloji alanlarında yoğunlaşmıştır. Fakat farklı alanlardaki bilim insanları da üstbiliş üzerinde çalışmakta ve kapsamı genişletmeye katkıda bulunmaktadır. Üstbilişin uygulama alanları, sadece öğrenme ve eğitim amaçlı değil, aynı zamanda sağlık bilimleri, işletme, pazarlama ve sosyal ağlar için de çeşitlilik göstermektedir. Bulguları paylaşmak için ampirik çalışmaların sonuçları sıklıkla yayınlanmaktadır (Peña-Ayala, Cárdenas, 2015).

2.2.3. Üstbilişle İlgili Modeller

2.2.3.1. Flavell’in Üstbilişsel Modeli

Flavell, insanın çeşitli bilişsel fonksiyonlarını izlenmesinin, dört üstbilişsel durumun arasındaki eylemler ve etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bunlar:

(a) üstbilişsel bilgi, (b) üstbilişsel deneyimler, (c) hedefler (veya görevler) ve (d) eylemler (veya stratejiler).



Şekil 2: Flavell'in Üstbilişsel Modeli

Flavell (1979), üstbiliş terimini açıklarken üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim öğelerini kullanmıştır. Bu öğelerin açıklaması aşağıda verilmiştir:

a)Üstbilişsel bilgi: Üstbilişsel bilgi, bireyin bilişsel süreçler hakkında edindiği genel bilgisini ve kendisinin ve diğer insanların bilişsel süreçlerinin niteliği ile ilgili inançlarından oluşan bilgileridir. Üstbilişsel bilginin bileşenleri ise kendi içinde birey, görev ve strateji değişkenleri olmak üzere üçe ayrılır.

a.1) Birey kategorisi: Kişinin kendisinin ve diğer kişilerin bilişsel süreçleriyle ilgili inançlarını kapsar. Bireyler arası bilişsel farklılıkları değerlendirme becerisi ve bilişle ilgili genel düşünceler bu kategori sayesinde edinilir. Örneğin kişinin kendi öğrenme tarzıyla ilgili en iyi yöntemin okuyarak öğrenmek olduğuna inanması veya arkadaşlarından birinin aritmetik becerilerinin diğerinden daha iyi olduğunu düşünmesi gibi.

a.2) Görev kategorisi: Bireyin bilişsel çabası esnasında kullanılabileceği bilginin doğası ve verilen bilişsel görevin gerektirdikleri, zorluğu hakkındaki inancını ilgili bir kategoridir. Bireye verilen bilgi her zaman tam ve kategorize edilmiş şekilde olmaz. Bazen amaç için fazla veya yetersiz, tanıdık veya alışılmamış, iyi veya kötü organize edilmiş olabilir. Bu durumda birey, sahip olduğu üstbilişsel bilgi sayesinde bilişsel çabasını nasıl en iyi şekilde yönetmesi gerektiğini ve hedefine ulaşmakta bilgileri nasıl tamamlayıp organize edeceğini düşünebilir.

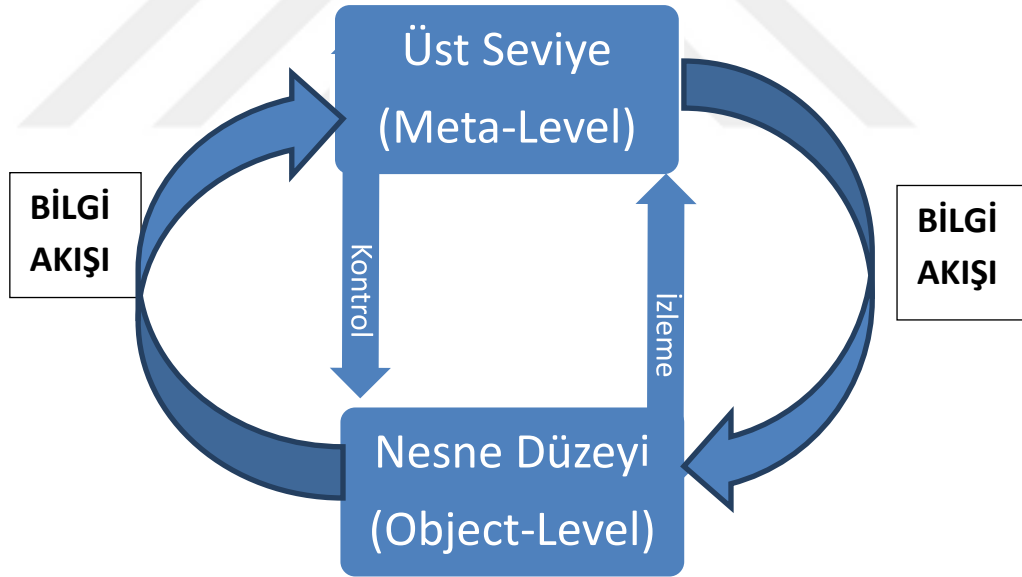
a.3) Strateji kategorisi: Üstbilişsel bilginin son kategorisi olan strateji bilgisi ile, bireyin hedeflerine ulaşılmasında etkili olabilecek bilişsel stratejilerin farkında olması demektir. Bu sayede bireyler öğrenmelerini izler değerlendirir ve düzenlemek için üstbilişsel stratejiler geliştirir.

b) Üstbilişsel Deneyim: Üstbilişsel deneyimler, kişinin bilişsel girişimlerini değerlendirerek üstbilişsel bilgilerini oluşturma sürecidir. Üstbilişsel deneyimler, kişinin bilişsel girişimlerinin öncesinde, sonrasında veya daha sonra herhangi bir zamanda ortaya çıkabilir (Flavell, 1979).

2.2.3.2. Nelson ve Narens'in üstbilişsel modeli

En çok bilinen üstbilişsel modellerden biri, Nelson ve Narens'in iki seviyeli (1990) Üstbiliş Modelidir. Nelson ve Narens üstbilişle ilgili analizlerini şu üç soyut ilkeye dayanmaktadır:

İlke 1: Bilişsel süreçler iki veya daha fazla spesifik ve birbiriyle ilişkili seviyelere ayrılmıştır. Bu seviyeler aşağıdaki modelde gösterilmiştir.



Şekil 3: Nelson ve Narens'in üstbilişsel modeli

İlke 2: Üst seviye, nesne düzeyinin dinamik bir modelini (örneğin zihinsel bir simülasyonu) içerir.

İlke 3: Üst seviye ile nesne düzeyinin arasındaki bilgi akışı, kontrol ve izleme ile gerçekleştirilir.

Nelson ve Narens' e (1990) göre üst seviye ile nesne düzeyi arasındaki bilgi akışını telefonla iletişim kurmaya benzetmiştir. Üst seviye kontrolle ilgili talimatları nesne düzeyine iletirken nesne düzeyi de telefon ahizesini dinleyerek izleme fonksiyonunu gerçekleştirir. Kontrolün altında yatan temel kavram, üst seviyenin nesne seviyesini değiştirmesidir. Özellikle, meta seviyeden nesne düzeyine akan bilgi ya nesne düzeyindeki sürecin durumunu değiştirir ya da nesne düzeyindeki sürecin kendisini değiştirir. Bu durum nesne düzeyinde bilişsel bir eylemi başlatır, devam ettirir ve sonlandırır. Bu sayede üstbilgi biliş izler ve kontrol eder.

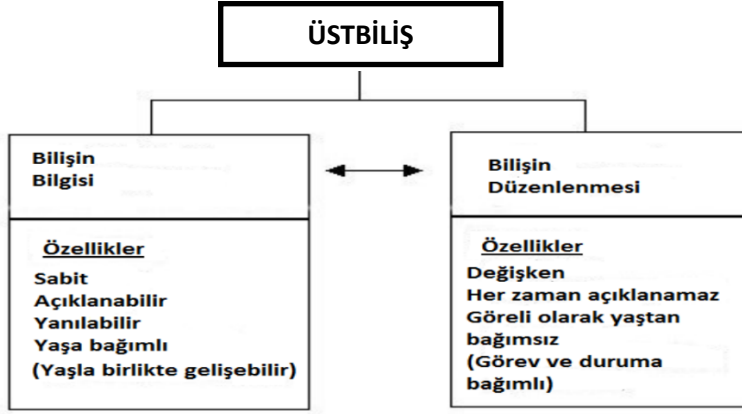
Nelson ve Narens'in modelini daha iyi açıklamak için, Buratti ve Allwood (2015) tarafından aşağıdaki örnek önerilmiştir: Bir konuyla ilgili herhangi bir soruyu cevaplaması için sınava giren bir öğrencinin yanıtı ulaşmak için gerekli stratejiyi kendi kendine yönetmesi ve böylece doğru sonuca ulaşması gerekir. Bu arama stratejisinin seçimi ve aramanın sona ermesi kontrol işlemleridir. Nelson ve Narens'in modeli, eğitsel üstbilgi araştırma alanında oldukça etkili olmuştur. Bununla birlikte bazı araştırmacılara göre uygulama için soyut bir model olduğu değerlendirilmektedir (Nelson ve Narens, 1990; Buratti ve Allwood, 2015).

2.2.3.3. Brown'un Üstbilgişsel modeli

Brown'a (1977) göre üstbilgiş, bireyin bilişleri hakkında bilgi sahibi olarak kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmesi ve kontrol etmesidir. Üstbilgiş eğitimde ve günlük yaşamda problem çözmeye sırasında kullanılan önemli bir beceridir.

Brown bilişüstünü iki kapsamlı kategoriye ayırmıştır: (1) bilişin bilgisi: kişinin bilişsel yeterlikleri ve etkinleriyle ilgili olarak yaptığı bilinçli yansıtılardır. (2) bilişin düzenlenmesi: Devam eden öğrenme girişimi veya problem çözmeye esnasındaki özdüzenleme mekanizmaları ile ilgili etkinlikler. Brown'a göre, bilişüstünün bu iki formu birbiri ile yakın bir ilişki içerisindedir, birbirlerini sürekli beslerler

Brown üstbilgiş iki geniş kategoriye ayırır: (1) bilişsel yetenekler ve aktiviteleri ile ilgili bilinçli bir yansıma içeren etkinlikler olarak biliş bilgisi; ve (2) devam eden öğrenme veya sorunları çözmeye girişimi sırasında kendi kendini düzenleyen mekanizmalarla ilgili faaliyetler olarak bilişin düzenlenmesi. Brown'a göre, bu iki üstbilgiş şekli birbiriyle yakından ilişkilidir, her biri diğerinden aldığı geri bildirimle beslenir, ancak kolayca ayırt edilebilirler (Brown (1987) 'den aktaran Gama, 2005)



Şekil 4: Brown'un Üstbilişsel modeli

Bilişin bilgisi: İnsanların kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları, istikrarlı, açıklanabilir, çoğu zaman yanılabilir bir bilgidir. Bireylerin düşünürken geri çekilmelerini ve kendi bilişsel süreçleriyle ilgili düşüncelerini gerektirdiği için çoğu zaman geç gelişen bir bilgi türüdür (Brown, 1987'den aktaran Gama, 2005).

Bilişin düzenlenmesi: öğrenmeyi düzenlemek ve denetlemek için kullanılan faaliyetlerden oluşur. Bu süreçler, bir problemi yerine getirmeden önce planlama faaliyetlerini (sonuçları tahmin etme, strateji geliştirme ve çeşitli deneme yanılma biçimlerinin tasarlanması vb.); öğrenme sırasında etkinlikleri izleme (izleme, test etme, gözden geçirme ve öğrenme stratejilerinin yeniden planlanması); ve sonuçları kontrol etmeyi (verimlilik ve etkinlik ölçütlerine karşı herhangi bir stratejik eylemin sonucunu değerlendirmek) içermektedir. Bu faaliyetlerin göreceli olarak dengesiz olduğu varsayılmıştır (her ne kadar yetişkinler tarafından basit problemler üzerinde her yerde kullanılırlarsa da), zorunlu değil (bir şeyi nasıl yapmaları gerektiğini bilmek, etkinliklerin bilinçli farkındalık seviyesine getirilebileceği ve rapor edileceği anlamına gelmez) başkalarına karşı) ve nispeten yaş bağımsız (yani, görev ve duruma bağlı). Ek olarak, Brown, "otomatik pilot" kavramını ortaya koymuş; belli bir eğitsel beceride uzman olan öğrencilerin kendi anlama ve kavrama durumlarını, ilerlemelerini izlediklerini ve zaman içinde bu becerilerin otomatik hale geldiğini öne sürmüştür. Bu kavram öğrenme durumlarında üstbilişsel bilgi ve becerileri uygulayan öğrencilerin bazen kullandıkları üstbilişsel stratejilerinin bilincinde olmamalarını ve ifade edememelerini de açıklamaktadır. Çünkü bu öğrenciler, üstbiliş stratejilerini otomatik olarak kullandıkları için üzerinde düşünmeye ihtiyaç duymamaktadır (Gama, 2005).

2.2.3.4. Wells 'in Üstbilişsel Modeli

Üstbiliş, düşünmeyi, öğrenmeyi ve hafızayı izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmekle sorumlu olan bilişin bir parçasıdır (Wells, 2015). Wells'e göre düşünme, birçok oyuncu ve enstrüman içeren büyük bir orkestra etkinliğine; üstbiliş ise düşüncenin ardındaki orkestra şefine benzetilebilir. Üstbiliş, bilince uygulanan biliştir. Bilginin ürünlerini ve süreçlerini izler, kontrol eder ve değerlendirir. Birçok bilişsel sürecin nasıl sonuçlanacağı, bu süreçleri kontrol eden ve izleyen üstbilişsel koşullara bağlıdır. Üstbiliş işlevsiz düşünmeyi kapsayan düşünmenin durdurulması, devam ettirilmesi ve değiştirilmesinde rol oynar (Wells, 2009; Fisher , Wells, 2009).

Bu modelde bireyler düşünce ve inançlarına yönelik iki çeşit bakış açısına sahiptir. Üstbilişsel biçim ve nesne biçimi. Üstbilişsel biçimde kişi düşüncelerinin ve algılarını değerlendirebileceğinin, düşünce ve algılarının gerçekliğin doğrudan temsilleri olmayabileceğinin farkındadır. Nesne biçiminde ise kişi düşüncelerini ve algılarını olayların kesin temsilleri olarak görmekte, değerlendirilemez olarak kabul etmektedir. (Pak, 2018). Wells'e (2015) göre psikolojik bozuklukların çoğu, bu tarz esnek olmayan, tekrarlayan olumsuz öz odaklı düşünmenin (endişe ve ruminasyon) bir sonucudur ve bu düşünme şekli de üstbiliş tarafından düzenlenmektedir.

Wells'in modelinde üstbilişin üç boyutu vardır. Bunlar üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim ve üstbilişsel kontrol stratejileridir (Wells, 2000).

2.2.3.4.1. Üstbilişsel bilgi

Üst bilişsel bilgi insanların kendi düşünceleri hakkında sahip oldukları inanç ve teorileri ifade eder. Örneğin bireyin kendi bellek veya konsantrasyon gücü hakkındaki inançları, bazı düşüncelerinin zararlı olduğuna inanması veya dindar bir kişinin, bazı düşüncelerini günah olarak adlandırması ve cezaya neden olacağına inanması vb. gibi olmasıdır (Wells, 2000, 2009; Hjemdal, Hagen, Nordahl, , Wells, 2013)

Üstbilişsel bilgi aynı zamanda olumlu ve olumsuz üstbilişsel inançları da içerir. Olumlu üstbilişler etkin bir biçimde dikkati düşüncelere yönlendirme ve sorunun çözebileceğine yönelik üstbilişsel inançlardan oluşmaktadır. Olumlu üstbilişler, "Sorunlarımın nedenlerini analiz etmek bana sorunun cevabını verecektir" ve "En kötüsünü düşünerek kontrolü sağlayabilirim" gibi ifadelerle örneklenebilir. Negatif üstbilişler ise düşüncelerin kontrol edilemezliği ve tehlikesiyle ilgilidir. Negatif üst

bilişler, tekrar tekrar ve uzun süreli ruminatif düşüncelerin aktive olmasına neden olur. Negatif üst biliş örnekleri şunlardır: "Düşüncelerimi kontrol edemiyorum", "Düşüncelerim arızalı beynimden kaynaklanıyor" ve "Böyle düşünmek zihinsel çöküşüm demektir" vb. Olumsuz üstbilişler, daha fazla sıkıntıya ve etkin başa çıkmayı azaltacak yararsız davranışlara neden olur (Hagen ve diğerleri, 2017).

2.2.3.4.2. Üstbilişsel Deneyimler

Üstbilişsel deneyimler, o an yaşanan düşünce ve duyguların kişi için anlam ve yargılarını içerir. Üstbilişsel deneyimler, bilişsel deneyimlerin bilinçli yorumları olarak tanımlanabilir. Bilişi değerlendirmek için üstbilişsel bilginin kullanımının göstergesidir. Örneğin bir kişi bir şeyin ismini hatırlayamasa da o şeyin hafızasında kodlandığından emin olduğu için "dilimin ucunda" gibi bir tepki vermesi yaşanan üstbilişsel bir deneyimin göstergesidir (Wells, 2000).

2.2.3.4.3. Üstbilişsel Stratejiler

Üst bilişsel stratejiler, duygusal ve bilişsel özdenetim için düşünceyi kontrol eder ve değiştirir. Bu stratejiler bilişsel etkinliklerin niteliğini yoğunlaştırabilir, bastırabilir veya değiştirebilir. Bazıları, bilişin yönünü değiştirerek olumsuz düşünce ve duyguların azaltılmasını sağlar. (Wells, 2000). Psikolojik rahatsızlıklarda, bireylerin kullandığı üstbilişsel stratejileri genellikle düşünce yapısını aşırı biçimde kontrol etme girişimlerinden oluşur. Bu girişimler uzun vadede ters etki eğilimindedir ve bireylerin kendilerini sürekli tehdit altında hissetmelerine neden olur. Örneğin anksiyete bozukluklarında, bireyler genelde olumsuz düşüncelerin oluşumunu yorumlar ve stratejileri çoğu kez bunları bastırma girişimleri içerir. Genelleşmiş kaygı gibi bozukluklarda strateji, belirli olumsuz uyarılara odaklanmak ve bunlarla ilgili endişelendirmek gibi yöntemlerdir (Wells, 2009).

Wells'in üst bilişsel modelinde, üstbilişsel bilgi, deneyim ve stratejilerdeki uygunsuzluk, psikolojik rahatsızlığa götüren "bilişsel dikkat sendromu" adı verilen yararsız bir düşünce biçimini ortaya çıkarmak için bu üç boyutu bir araya getirir (Wells, 2009). Bilişsel dikkat sendromunun işlevsiz düşünmedeki rolü Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (S-REF) ile ele alınmıştır.

2.2.3.4.4. Kendini Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (S-REF)

Kendini düzenleyici yürütücü işlevler modeli (S-REF) adı verilen model, aslında Wells ve Matthews (1994) tarafından önerilmiş ve daha sonra detaylandırılmıştır (akt:Wells, 2000). Model psikolojik bozuklukları ağırlıklı olarak bilişten üstbilişe uzanan süreçler ve uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak açıklar. Modele göre, kişinin düşünme tarzı veya düşünceleri, duygularla ve stresle başa çıkma tarzı, duygusal sıkıntıların yoğunlaşmasına ve sürdürülmesine yol açar. Model, bilişsel psikolojideki dikkatin kontrol seviyeleri arasındaki ayrımlara dayanmaktadır. Psikolojik rahatsızlığın temel olarak düşünce, tehdit ve duygularla ilgili değerlendirme ve başa çıkma için kontrollü süreçlerin seçiminde ve uygulanmasındaki önyargılarla bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Bireyin tehdit ve zorluklara cevaben düşünme ve kendini düzenleme stratejisi duygusal acıyı uzatabilir veya daha geçici duygusal tepkilere yol açabilir. Psikolojik bozukluk, kişinin düşünme ve başa çıkma biçiminin istemeden duygusal tepkilerin kalıcılığını ve güçlenmesini sağladığında gelişir. Bu durum temel olarak, olumsuz duyguları uzatan genişletilmiş düşünme sonucunda ortaya çıkar. Bilişsel dikkat sendromu (Bds) olarak adlandırılan belirli bir düşünce şekli, psikolojik bozuklukta olumsuz düşüncenin yaygınlaştırılmasında nedensel bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Fisher , Wells, 2009).

2.2.3.4.5. Bilişsel Dikkat Sendromu (Cognitive Attentional Syndrome)

Üstbilişsel yaklaşıma göre, birçok insan zihinlerinin oluşturduğu olumsuz düşüncelerle esnek bir şekilde başa çıkabilir. Fakat bazı insanların üstbilişleri, olumsuz duygu ve düşünceleri sürdüren güçlendiren bir düşünce tarzına sahiptir. Endişe, ruminasyon, sabit dikkat ve davranışlarından oluşan bu modele denir. CAS Bilişsel dikkat sendromu (BDS) olarak adlandırılan bu tarz, endişe ve ruminasyon şeklinde ısrarcı düşünme, tehdit kaynaklarına odaklanma, yararsız öz düzenleyici stratejiler ve başa çıkma davranışlarından oluşur. Olumsuz düşüncelerin etkili bir şekilde düzenlemesini ve düzeltici bilgilerin öğrenilmesini engellediğinden dolayı işlevsizdir. Bu düşünme stili, olumsuz duygu ve düşüncelerin korunup güçlenmesine yol açan birtakım sonuçlara sahiptir. Genel olarak BDS, bireyin kendini sürekli tehdit altında hissetme duygusunu canlı tutar (Wells, 2009).

Psikolojik olarak sağlıklı insanlar da endişelenebilir ve potansiyel tehlikelere dikkatlerini yönlendirebilirler. Bu bağlamda endişenin içeriği genel olarak bireylerin sağlık, kişilerarası ilişkiler ve diğer günlük problemlerle ilgili temalara odaklanır. Bu temalarla ilgili endişe bireyler tarafından “sorunlarımla etkili bir şekilde başa çıkmada bana yardımcı oluyor” şeklinde algılanır. Bu kişiler olumsuz düşünce ve duygulara cevap verme konusunda daha esnektirler. Fakat bilişsel dikkat sendromu endişe ve olumsuz duyguları uzatır, yoğunlaştırır. (Hjemdal, Hagen, Nordahl, Wells, 2013) Örneğin bir sınavda başarısız olan öğrenciler olduklarını varsayalım. Bu olay bireylerde “Ben bir başarısızlık yaşıyorum” düşüncesini harekete geçirir. Fakat bu düşünceye verdikleri üstbilişsel cevaba göre bazı bir öğrenci depresyona girebilir, bir diğeri ise sadece kısa süreli hayal kırıklığı yaşayabilir. Depresyona giren öğrenci, başarısız olmanın sebeplerini, neden şimdi başarısız olduğunu, geçmişte de başarısız olduğunu ve gelecekte de başarısız olabileceğini ruminatif bir biçimde sorgular. Yeteneğiyle ilgili endişelenir. Bu ruminasyon, olumsuz fikirleri ve duyguları uzatır, yoğunlaştırır. Öğrenci başarısızlığın neden olduğunu ve bunun ne anlama geldiğini analiz etmeye odaklanır; Bununla birlikte, başarısızlığıyla ilgili sürekli düşünerek nadiren faydalı çözümler üretir veya duygusal olarak iyi hissedebilir. Bu durumda daha adaptif olan çözüm, depresyona girmeyen öğrencinin tepkisi ile temsil edilir. Bu birey kısa süreli bir değerlendirme döneminde başarısızlığıyla meşgul olur ancak daha sonra yapılacak en iyi şeyin, bir dahaki sefere performansını nasıl artırabileceğine odaklanmak olduğuna karar verir. Aslında, bu öğrenci ruminasyonu üzerinde kontrol sağlar ve başarısızlık konusundaki düşüncelerine / inançlarına cevap olarak farklı bir strateji geliştirir. Böylelikle olumsuz bir düşünceyle esnek bir şekilde baş edebilir. (Fisher, Wells, 2009).

Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi çoğu insan için negatif duygu ve değerlendirme dönemleri (örn. üzüntü, kaygı, öfke, değersizlik) yalıtılmış ve geçicidir. Bununla birlikte, BDS insanları bu türden uzun süreli veya tekrar eden rahatsızlıklara kilitleyen etkilere sahiptir (Wells, 2009). Aslında BDS bir başa çıkma stratejisidir; örneğin bireyin düşüncelerini anılarını bastırmaya çalışması, olumsuz düşüncelerden kaçınması, tehdit olarak gördüğü durumlara odaklanması kendi kendini düzenleme çabasıdır. Fakat bu başa çıkma stratejisi uzun dönemde geri tepebilir artan ve uzun süreli sıkıntı (kaygı / depresyon) gibi olumsuz etkilere neden olur (Wells, 2015).

Üstbilişte başarısızlık, endişe gibi düşüncelerin içeriğine meydan okumak gerekli değildir; bunun yerine, bireyin bu düşünceleri esnek bir biçimde terk ederek bu düşüncelere alternatif olumlu bir düşünce biçimini seçmesi psikolojik olarak iyi hissetmesini sağlar (Fisher , Wells, 2009).

2.2.4. Üstbiliş ve Psikolojik Danışma

2.2.4.1. Üstbilişsel Terapi

Geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapi, psikolojik sorunlara neden olan şeyin olaylar değil, bu olayların yorumlanma biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Bilişsel Davranışçı Terapi, insanların deneyimlerine verdikleri anlamları ele alır. Sorunun, benliğin ve dünyanın, çarpıtılmış algısına dayandığını varsayar. Olumsuz düşüncenin içeriğinin değiştirilmesi ve kişinin düşüncelerinin geçerliliğine olan inancıyla ilgilidir. Üstbilişsel terapi ise, insanların düşünme biçimini ele alır ve sorunun, olumsuz düşünce, duygu ve inançlara yanıt olarak esnek olmayan ve tekrar eden düşünme stilleri ile varsayılmasını varsayar. Yardımcı olmayan üstbilişsel başa çıkma stillerinin kaldırılmasına odaklanmaktadır (Wells, 2009).

Üstbilişsel terapide önemli olan ve onu geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapiden ayıran temel düşünce: “Olumsuz düşünce ve inançlar, psikolojik bozukluğun temel kaynağı değildir, olumsuz düşünceler; bireyin onlara cevap verme biçiminden dolayı problem haline gelir” ilkesidir. Üstbilişsel terapi'de önem taşıyan inançlar, dünyaya ve sosyal ve fiziksel benliğe ilişkin sıradan bilişleri değil, düşünce ile ilgili üstbilişsel inançlardır (metakognitif inançlar). Çünkü Wells'e göre, birçok insan olumsuz düşünce ve inançlara sahiptir. Genellikle bu düşünce ve inançlar geçici zihinsel deneyimlerdir. Bir bireyin üstbilişleri düşüncelere verilen tepkileri izler ve kontrol eder. Psikolojik ve kişilerarası problemlerin temel nedeni üstbilişsel izlem ve kontrol sonucu olumsuz düşüncelere odaklanarak bu olumsuz düşünce ve inançların kalıcı hale gelmesidir (Wells, 2009), (Hjemdal, Hagen, Nordahl , Wells, 2013)

Üstbilişsel terapi, Bilişsel Dikkat Sendromunu kaldırmayı ve arkasındaki işlevsel olmayan üst bilişleri değiştirmeyi amaçlayan kanıta dayalı bir terapi modelidir. Bilişsel Davranışçı Terapi, hastanın olumsuz düşüncelerinin geçerliliğine meydan okurken, Üstbilişsel Terapi, olumsuz düşüncelerini azaltmasına, üzücü düşüncelere odaklanan yararsız düşünce kalıplarının devre dışı bırakılmasına yardım eder. Örneğin Bilişsel Davranışçı Terapi ve Üstbilişsel terapinin danışanlara farklı

sorularla yardımcı olmaya çalışır. Sözelimi benlik saygısı düşük, "Ben değersiz biriyim" diyen bir danışana Bilişsel Davranışçı Terapiyi kullanan danışman, danışanla birlikte gerçeği test eder ve şu soruları sormayı hedefler: "Değersiz olduğunuzun kanıtı nedir? Değersiz olduğunuza dair herhangi bir kanıt var mı? Veya Bu durumu farklı bir şekilde nasıl yorumlayabilirsiniz? ". Bunun aksine Üstbilişsel terapiyi kullanan danışman ise, bu soru dizisini engelleyecektir; çünkü amaç, gerçekliği test etmek ya da değiştirmek değil, normalde olumsuz düşünceleri kontrol altında tutan BDS'yi devre dışı bırakmaktır. Bu amaçla psikolojik danışmada şu sorular sorulabilir: "Değerinizi analiz ederken aklınızdan hangi düşünceler geçiyor? Değersiz olduğunuzu düşünmekle ne kadar zaman harcıyorsunuz? Ve Değersiz olduğunuzla ilgili düşündüğünüz süreyi azaltabilir misiniz?" vb. Bu şekilde Üstbilişsel Terapinin tekniklerini kullanan danışman, danışanın düşüncelerini esneterek kontrol altında tutmasına yardımcı olur ve olumsuz düşünceleri, bağımsız yeni ve uyumlu yollarla cevaplamının mümkün olduğunu keşfetmesine yardımcı olur. Yukarıda geçen diyalog, 'Meta seviyeli Sokratik diyalog' olarak adlandırılır ve Üstbilişsel terapinin temel tekniklerinden biridir (Wells,2015).

Üst bilişsel terapiyi kullanan bir psikolojik danışman, sezgisel ve yararsız olan başa çıkma davranışlarını azaltmayı ve bilişsel dikkat sendromunu devre dışı bırakmayı ve böylece ruminasyon davranışını durdurmayı ve depresif belirtileri azaltmak için olumsuz üstbilişlere meydan okumayı amaçlamaktadır. Bunun için üstbilişsel terapi, aynı zamanda, esnek kontrol ve düşünceye karşı alternatif tepkiler üzerinde seçim geliştirmek için yaratılmış belirli teknikler kullanır. Bunlar, dikkat eğitimi, ayrık dikkatlilik ve duruma dikkat eden yeniden odaklanma gibi tekniklerdir. Bu yaklaşımında üst bilişsel inançlara doğrudan sözel soruşturma ve davranış deneyleri uygulanarak meydan okunur. Örneğin, endişe verici ya da aydınlatılmış bir şeyin kontrol edilemeyeceğine olan inanç, danışmanlara bir tetikleyici düşünceyi uyandırdığında günün sonuna kadar onunla uğraşmayı ertelemesini istemek gibi. Daha sonra danışmada kişinin endişe sürecinin kontrolünü bırakmaya çalıştığı deneyler yürütülebilir (Wells, 2015).

Bilişsel davranışçı terapistlerin aksine, üst bilişsel terapist, hastaların depresif ruminasyon ve öfkelenme içeriğine meydan okumaz. Aksine, bu semptomları neden olduğunu araştırmaya devam etmenin onları kötüleştirilebileceğine işaret eder. Bunun yerine danışman, bilinç dışına itmeye teşebbüs etmeden danışanı olumsuz

düşünceleri tek başlarına terk etmeye teşvik edecektir. Tetikleyici düşünceleri zorlayarak bilinçten uzaklaştırmak mümkün değildir. Ayrıca, olumsuz düşüncelerle mücadele ederken ruminasyon, sürekli düşünmek, endişe veya başka tekrarlayıcı zihinsel işlem biçimlerine girmek, yararsız baş etme davranışlarıdır. Çünkü olumsuz düşünceler bu stratejiler nedeniyle paradoksal olarak daha da güçlenerek bilinçte daha sık görünürler. Bunun yerine danışman olumsuz düşüncelere karşı danışanda ayrı bir dikkatlilik duruşu oluşturmaya çalışır. Bu yeni dikkat biçimi olumsuz ve tetikleyici düşünceleri yalnız bırakarak, onlara ilgi duymamaktan ibarettir. (Kennair, ve diğerleri 2017).

2.2.5. Üst bilişle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.5.1. Üstbilişle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ormond ve diğerleri (1991), ergenlerin karar verme davranışlarıyla üstbilişleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 84 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler yaş gruplarına göre erken ergenlik (13 yaş) ve orta ergenlik (15 yaş) şeklinde ikiye ayrılmıştır. Sonrasında öğrenciler kişi bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi ile ilgili olarak üç üstbilişsel bilgi kategorisinde karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda orta ergenler, üç ölçeğin hepsinde erken ergenlerden önemli ölçüde daha fazla üstbilişsel bilgi göstermiştir. Ayrıca ergenlerin varsayımsal bir senaryodaki karar verme performansı da ölçülmüştür. Ölçüm sonucunda orta ergenlerin, erken ergenlerden daha yetenekli bir karar verme tarzı olduğunu bildirirken, senaryodaki grup farklılıkları bulunamamıştır. Senaryoyu tamamlayan ergenler, tüm üstbiliş kategorilerinde ölçüde daha yüksek puan almıştır.

Symes ve Stewart (1999) tarafından bir çalışmada üstbiliş ve mesleki kararsızlık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya Kanada'da Psikoloji bölümünde öğrenim gören 100 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda üstbiliş ve mesleki kararsızlık arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, izleme ve düzenleme gibi üstbilişsel aktivitenin arttığına işaret eden üstbiliş ölçeğinde daha yüksek puan alan bireyler, daha yüksek derecede mesleki karar verdiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, daha düşük puan alanların mesleki olarak kararsız olduğu tespit edilmiştir.

Spada, Hiou ve Nikcevic (2006) üst biliş, olumsuz duygular ve erteleme arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla 179 katılımcı ile bir çalışma yapmıştır. Üstbiliş 30

ölçeğinin sonuçlarının davranışsal erteleme ve karar vermeyi erteleme ile ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üstbilişlerin olumsuz duygulardan bağımsız olarak da ertelemecilik davranışını yordadığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından karar vermeyi erteleme davranışı da düşüncelerin kontrol edilmesi gerektiğine dair üstbilişsel inançla ilişkilendirilmiştir.

Batha ve Carroll (2007) üst bilişle karar verme arasındaki ilişkiyi belirlemek ve üstbilişsel strateji öğretiminin karar verme performansını arttırmada etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 98 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler araştırmacılar tarafından karar verme yeteneğine göre ortalama, ortalamanın altında ve ortalamanın üstünde şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Üstbilişsel strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında deney grubundaki katılımcılara iki karar verme görevi sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, üstbilişsel farkındalık ile karar verme performansı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Üstbilişin farklı boyutları olan bilişin düzenlenmesinin karar verme üzerinde biliş bilgisinden daha büyük bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Ayrıca üstbilişsel strateji öğretiminin, ortalamanın altındaki gruptakiler için faydalı olduğu, ancak ortalamanın veya üstü grupların altındakiler için faydalı olmadığı da araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Bruin, Muris ve Rassin (2007) psikolojik olarak sağlıklı, yaşları 15 ve 72 arasında değişen bir örneklem üzerinde üstbiliş, olumsuz düşünceler ve düşünce baskılama arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda kişilerin kendi düşüncelerine dair farkındalıklarının ve düşüncelerine dair olumsuz değerlendirmelerinin obsesif düşünceleri ve düşünceyi bastırma çabasının da endişeyi yordadığına dair bulgular elde etmişlerdir.

Coutinho'nun (2007) üstbiliş, hedef koyma ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmaya Midwestern Üniversitesinde öğrenim gören 179 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, ne kadar iyi öğrendiklerini izlemekte olan üstbiliş, yüksek öğrenim düzeyine yansıyan akademik başarı ve başarı konusunda iyi performans göstermeye yönlendiren hedef yönelimi arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik performansla işlevsel üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bilgide ustalaşmayı hedeflemeyle akademik

performansın güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, performans hedeflemeyle ise akademik performansın ilişkili olmadığı saptanmıştır

2.2.5.2. Üstbilişle İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Esin (2007), psikolojik olarak sağlıklı bireylerle yaptığı çalışmada Türk ve İngiliz örnekleriyle üstbilişlerin kaygı ve depresyon belirtilerinin yordanmasına yaptığı etkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türk örneğinde üst biliş 30 ölçeğinden alınan puan yükseldikçe araştırmaya katılan bireylerin kaygı ve depresyon düzeylerindeki artış bulgulanmıştır. Ayrıca, Türk ve İngiliz örnekleri arasında yapılan istatistikî karşılaştırmalar, Türk örneğinin üstbiliş puanlarının İngiliz örneğine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yavuz (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine ilişkin öz yeterlik algıları ve üstbiliş farkındalıkları incelenmiştir. Araştırma Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gönüllü (2010), tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve bu farkındalığı arttırmak amacıyla düzenlenmiş olan eğitim sürecinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim gören 63 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre eğitimle üstbilişsel becerilerin arttırılabileceği gösterilmiştir.

Seval (2010), yaptığı araştırmada depresyon, kaygı veya yaşam deneyimlerinin olumsuz etkisi ile sigara bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide üstbilişlerin oynadığı aracı rolü incelemiştir. Araştırmaya katılan 202 yetişkin sigara içen kişiye, Beck Depresyon Envanteri, Beck Anksiyete Envanteri, Yaşam Deneyimleri Anketi, Üstbilişler Ölçeği-30 ve Fagerström Nikotin Bağımlılığı Ölçeğini uygulanmıştır. Bulgulara göre toplam üstbiliş puanları depresyon, kaygı veya yaşam deneyimlerinin olumsuz etkisi ile sigara bağımlılığı arasındaki ilişkiye aracılık etmemektedir.

Güzel (2011), psikolojik danışman adaylarının biliş üstü beceri düzeyleri ile empatik beceri, akademik başarı, sınıf seviyesi ve ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişkilerin

araştırılması amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya İstanbul ilinde çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 1. 543 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulguları rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin 272'sinin düşük düzey, 266'sının orta düzey ve 5'inin yüksek düzeyde üstbilişsel beceriye sahip olduğunu, sınıf seviyesi artıkça düşük üstbilişsel puan düzeyinde bulunma oranının azaldığını, orta ve yüksek düzeyde bulunma oranının arttığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel becerileri ile empatik beceri puanları arasında orta düzeyde manidar ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Demir ve Özmen (2011) üniversite öğrencilerinin algıladıkları üstbilişsel düzeylerini belirlemek ve üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 1083 üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin üstbiliş ölçeğinde en yüksek puanı bilişsel farkındalık alt boyutunda aldıklarını, üst biliş toplam, bilişsel güven ve düşünce kontrol ihtiyacı boyutlarında kız öğrenciler açısından; öğrenim gördükleri fakülteler açısından, bilişsel farkındalık boyutunda İktisadi İdari Bilimler fakültesi lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Kışkır (2011), tarafından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 402 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri algısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Üstbiliş farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Üstbiliş farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Duman (2013), üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşünmelerine etkisini belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 97 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: uygulanan ön test – son testte akademik başarı, başarı motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık son test lehine anlamlı

farklılıklar çıkmıştır. Araştırma sonuçları; üstbilişsel dayalı bir öğretim uygulamasının, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

İflazoğlu Saban ve Saban (2008) tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerinin bilişsel farkındalık, güdülenme ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği okuyan toplam 545 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilişsel farkındalık ve güdülenme puanlarının ortalamasının biraz üstünde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrencilerle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunurken sınıf ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdü puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, bilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin güdülenme puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Gayef (2013), sağlık bilimlerinde eğitim alan doktora öğrencilerinin motivasyonel yönelimleri, üstbilişsel adaptasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 139 öğrenciyle bir araştırma yürütmüştür. Ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin akademik başarılarının üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmaya yönelik kendine güven duyma düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüş ve sonuç olarak doktora öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde motivasyonel yönelimlerden üstbilişsel öğrenme stratejilerinin, üstbilişsel adaptasyonlardan esnek ve gerçekleştirilebilir hedefler hiyerarşisi oluşturmanın ön plana çıkan iki değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3. Öğrenilmiş Güçlülük

Aşağıda, öğrenilmiş güçlülükle ilgili alanyazın açıklamaları ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

2.3.1. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin bir hedef davranışı düzgün bir şekilde yerine getirmesini engelleyen duygu, acı, olumsuz düşünce gibi içsel olayları kendi kendine düzenleyen bilişsel ve davranışsal beceriler repertuarı olarak tanımlanmaktadır (Rosenbaum, Jaffe, 1983). Kişinin sağlığını ve yaşam kalitesini arttırmak,

hayatındaki stresle etkin bir şekilde mücadele edebilmek için içsel olaylarını izleme ve değerlendirme, problem çözme stratejilerini kullanma, anlık doyumunu erteleyebilme becerisi gibi bir dizi bilişsel, davranışsal beceri öğrenilmiş güçlülük kavramı içine girmektedir (Rosenbaum, Jaffe, 1983; Argun, 2005; Zauszniewski, 2006; Gonzalez ve diğerleri, 2014).

Öğrenilmiş güçlülükle ilgili becerileri Rosenbaum (1980) şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Duygusal ve fizyolojik problemlerle başa çıkabilmek için bilişsel ve kendi kendine yönerge verme becerilerinin kullanımı;
- 2) Problem çözme stratejilerinin uygulanması (ör. planlama, problem tanımı, alternatiflerin değerlendirilmesi ve sonuçların öngörülmesi);
- 3) Anlık hazzı erteleme eğilimi;
- 4) Kişinin eylemleri, duyguları ve bilişleri kendi kendine düzenleyebileceğine olan inancı.

Rosenbaum'a (1983) göre öğrenilmiş güçlülük bilişsel bir beceridir, entelektüel ve sosyal güçlülük anlamına gelmez (Akt: Siva,1991). Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük tanımına girebilmesi için içsel bir olgudan kaynaklanması ve hedef davranışı engelleyen içsel olguların etkisini ortadan kaldırması ya da aza indirmesi gerekir. Bu da kendi kendini izleyebilme, değerlendirme ve duyguları adlandırabilme gibi becerileri gerektirmektedir (Yıldız, 1997).

2.3.2. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramının Gelişmesine Zemin hazırlayan çalışmalar

Kavram olarak öğrenilmiş güçlülük, ilk olarak Meichenbaum (1977) tarafından kullanılmış olsa da Rosenbaum tarafından ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramını ortaya atarken daha önceden, davranış repertuarı (Staats, 1975) başa çıkma stratejileri (Lazarus, 1976; Kanfer, 1977), öz-yeterlik (Bandura 1978) ve öz kontrol (Meichenbaum, 1977) ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmaları temel almış; öğrenilmiş güçlülük kavramını bu kavramların tamamlayıcısı olarak öne sürmüştür (Rosenbaum,1980).

Öğrenilmiş güçlülük kavramı, Staats'ın (1975) temel davranış repertuarı veya kişilik repertuarı terimleri ile de benzerlik göstermektedir. Staats'a (1975) göre bireyler yaşantıları sonucunda koşullanma ilkeleri doğrultusunda geliştirdikleri, farklı

yeteneklerin bir araya gelmesiyle oluşan bir davranış repertuarına sahiptirler. Dilsel-bilişsel, duygusal- güdüsel ve algısal-motor olarak üç bölüme ayrılan bu repertuar bireylerin temel davranış dağarcığını oluşturmaktadır. Rosenbaum'a göre (1983) ise, "öğrenilmiş güçlülük" bir davranış repertuarı olarak sadece koşullanma ile değil, modelle, öğrenme ve eğitim yoluyla da kazanılmaktadır. (akt: Aslan, 2006, Coşkun, 2007).

Öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesine zemin hazırlayan çalışmalardan biri de Bandura'nın öne sürdüğü öz yeterlik kavramıdır. Bandura'ya göre öz yeterlik (self-efficacy) kişinin eylemi başarıyla gerçekleştirmesi ile ilgili kendi performansı ve yeteneğine ilişkin öznel yargısıdır. Bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde öz yeterlik inancına sahip olabilirler. (Bandura, 1977; Bandura, Adams, 1977).

Kişisel etkililik beklentileri durumsal faktörlerden bağımsız kişilik özellikleri değildir. Bandura'ya göre (1977), öz-yeterlik inançlarını şekillendiren çeşitli faktörler:

- 1-Kişinin yaşadığı deneyimler,
- 2- Çevresindekilerin yaşadığı deneyimlerle ilgili algıları,
- 3- Ailesinden ve çevresinden yapılan sözlü geri dönütler,
- 4- Bireyin fizyolojik durumudur.

Algılanan öz-yeterlilik, insanların ileriye dönük davranışları etkileyerek engeller ve zorlu deneyimler karşısında ne kadar çaba harcayacaklarını belirleyebilir. Algılanan öz-yeterlilik ne kadar güçlü olursa, baş etme daha aktif olur, kişi daha fazla çabalar, stresli bir deneyimde bulunsu bile eninde sonunda, özyeterlilik algılarıyla içsel engellemeleri ortadan kaldırabilir. Stresli deneyimlerden kaçınan ya da başa çıkma çabalarını erken bırakanlar, kendi yeterlilikleriyle ilgili zayıf ve savunmacı bir algı oluştururlar. (Bandura, 1977; Bandura, Adams, 1977). Rosenbaum' a göre ise istedik davranışların gerçekleştirilmesinde sadece inançlar ve yetkinlik beklentileri yeterli olmamakta, kişinin hedef davranışı yapabilmesi için yeteneğe de sahip olması gerekmektedir ki, bu yetenekler bireyin öğrenilmiş güçlülük davranış repertuarını oluşturmaktadır (Rosenbaum,1983'den akt: Masalcı Burçak, 2012).

Öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesine zemin hazırlayan çalışmalardan bir diğeri de başa çıkma stratejileridir. Başa çıkma stratejileri ile ilgili çalışmalar yapan Lazarus

ve Folkman (1984), bireylerin sağlığını ve refahını olumsuz etkileyen olguları stres etkeni olarak değerlendirdiğini öne sürmüşlerdir. Strese neden olan olgu ile davranışsal ve duygusal yanıtlar arasındaki ilişkiye bilişsel değerlendirme ve psikolojik kaynaklar gibi etkenler aracılık eder. Bilişsel değerlendirme, bireyin refahı ve sağlığı için olgunun stres etkeni olup olmadığının (birincil değerlendirme) ve başa çıkma seçeneklerinin değerlendirdiği (ikincil değerlendirme) bir süreçtir. Birey tarafından olaylar olumlu, stresli veya etkisiz olarak değerlendirilebilir. Bir olay stresli olarak değerlendirildiğinde başa çıkma tepkisi tetiklenir. Başa çıkma, stresli karşılaşmaları yönetmek veya azaltmak için bilişsel ve davranışsal çabaları içerir. Stresli durumların olası sonuçları bilişsel değerlendirmelerde ve seçilen baş etme stratejilerinde farklılıklara neden olur. Lazarus ve Folkman (1984), doğrudan durumu yönetme ve durumla ilgili duygularla başa çıkmayı içeren duygu odaklı çabalar olmak üzere iki ana başa çıkma türü tanımlamışlardır. Rosenbaum (1983) ise, öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin kendilerini yönetmede sahip oldukları yetenekleri içerdiiğini öne sürmekte; olayların kontrolünden çok, olayların birey üzerindeki istenmeyen etkilerini kontrol etmede kullanıldığına dikkat çekmektedir (Akt: Masalçı Burçak, 2012).

Öğrenilmiş güçlülükle ilgili olan bir diğer model, Kanfer'e (1970) ait olan "Etkileşimsel Model"dir. Bu modelde, herhangi bir zamanda ortaya çıkan davranış, birbiri ile etkileşen üç değişkenle açıklanmaktadır. Bu değişkenler; ortama özgü (situational), kişinin tarafından üretilen (self-generated) ve biyolojik değişkenlerdir. Kanfer'e göre öz düzenleme bireyin bir durumu kendi davranışlarıyla değiştirebileceğine inanmasıyla başlar. Öz düzenleme süreci "kendini izleme" (self-monitoring), "davranışlarını düzenleme" (self-regulation) ve "kendini güçlendirme" (self-reinforcement) aşamalarından oluşmaktadır. Davranışları düzenleme süreci için gerekli olan bilişsel becerileri açıklaması ve bu becerilerin birey tarafından hangi durumlarda kullanılacağını ele alması, öğrenilmiş güçlülüğün etkileşimsel modeli tamamlayıcı niteliğini göstermektedir (Akt: Siva, 1991, Gün Öztaykutlu,2014).

Öğrenilmiş güçlülükle ilgili olan bir diğer model de Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik modelidir. Seligman'a (1975) göre çaresizlik, olayların kontrol edilemediği durumlarda sıklıkla ortaya çıkan psikolojik bir durumdur. Birey, tepkilerinden bağımsız sonuçlarla karşı karşıya kaldığında, sonucun kendi yanıtlarından bağımsız olduğunu öğrenir. Böyle bir öğrenme, bireyi bilişsel ve duygusal yönden olumsuz

etkiler; olaylara tepki verme motivasyonunu zayıflatır. Gerçekten başarılı olduğunda bile yanıtının başarılı olduğunu öğrenmekte zorlanmasına neden olur. Kontrol edilemezlik düşüncesi bireyin kontrol algısını bozar. Sonuçların çabalarından bağımsız olduğu algısını genelleştirerek durumu kontrol edemeyeceğini düşünmesine öğrenilmiş çaresizlik denir. Rosenbaum öğrenilmiş güçlüğün belli yönleriyle öğrenilmiş çaresizliğin bir anti tezi olduğunu öne sürmektedir. Rosenbaum ve Jaffe (1983) yaptıkları araştırmada yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülük repertuarına sahip bireylerin daha sınırlı repertuara sahip olanlara göre öğrenilmiş çaresizliğe karşı daha dirençli olduğunu bulmuşlardır.

Genel olarak özetlersek öğrenilmiş güçlük kavramı kişinin kendi davranışlarına düzenlemesi sürecine özel bilişsel beceriler açısından ağırlık veren bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu sürece daha önceleri güdülenme temeli ile yaklaşan modellerin tamamlayıcısı olarak ortaya atılan öğrenilmiş güçlük kavramının duyguların ve bilişlerin düzenlenmesi işlevi gördüğü öne sürülmektedir (Dağ, 1991).

2.3.3. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öz düzenleme

Bireyleri etkileyen bilişsel, duyuşsal, biyofiziksel ve çevresel birçok değişken vardır. Öğrenilmiş güçlülük, hedefe yönelik olmayan ve potansiyel olarak çatışma yaratan değişkenlere rağmen hedefe yönelik davranışları sürdürmek için gereken davranışlar kümesidir. Bu davranışlar: olumlu içsel konuşma, kendini izleme, kendini değerlendirme, kendini güçlendirme, problem çözme becerileri ve dikkat ve bilgi işleme yetenekleri gibi bir becerilerdir. Aynı zamanda öğrenilmiş güçlülük sadece davranışların kontrol edilmesi süreci değil, bireylerin kendi duygu ve düşünceleri üzerinde de değişiklik yaparak kendilerini kontrol edebilmeleri sürecidir. Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük bireylerin dış olaylar üzerindeki kontrolünün aksine öz-düzenleme üzerinde durmaktadır (Rosenbaum , Baker,1984).

Rosenbaum'a (1989) göre üç tür öz düzenleme vardır:

1. Tip öz düzenleme: Dış dünyanın değişimlerine rağmen organizmanın fizyolojik fonksiyonların dengeli bir şekilde devam ettirebilmesi için otomatik ve bilinçsiz olarak gerçekleşir. Duyusal reseptörler iç ve dış ortamdaki değişiklikleri algılayarak beyne iletir. Herhangi bir olumsuz değişim, negatif geri besleme tarafından otomatik olarak düzeltilir. Örneğin sıkıntı ve ağrı, vücudu öz-düzenleme davranışına teşvik etmek için ön koşul olan olumsuz bir geri beslemedir. Vücut rahatsız edildiyse, beyin

otomatik olarak öz-düzenleme yaparak sağlığı ve dengeyi düzeltmeye yardımcı olmak için düzeltici eylemleri gerçekleştirir.

2. Tip öz-düzenleme, bilinçli ve otomatik olmayan düzeyde ortaya çıkar. Birey olumsuz, acı ve strese sebep olan bir uyarana karşılaştığında sağlığını ve fizyolojik dengesini düzeltmek için bilinçli olarak harekete geçer. Rosenbaum bu tip öz-düzenlemeye redresif öz-düzenleme adını vermiştir. Örneğin: dişi ağrıyan bir kimsenin tedavi olması için diş hekimine gitmesi gibi. Bu örnekte birey diş ağrısı gibi olumsuz bir uyarana karşılaştığında ağrısız, sağlıklı, dengeli normal fizyolojik durumuna geri dönebilmek için bilinçli olarak harekete geçmiştir. Teorik olarak vücuttan gelen ağrı, acı gibi olumsuz geribildirimlere duyarsız kalmaya çalışmak, vücudun normal dengesinde düzensizliğin artmasına yol açabilir, böylece fizyolojik bozukluk ve hastalığa neden olabilir.

3. Tip öz-düzenleme: kişinin davranışsal değişiminin gelecekte ödüllendirileceği umuduyla kendini tatsız bir duruma sokması durumudur. Rosenbaum bu durumu reformist öz-düzenleme olarak adlandırır. Rosenbaum'a göre stres ve başa çıkma ile ilgili literatür, esas olarak, öz-düzenlemenin bütünsel işlevine odaklanmıştır. Bu işlev herhangi bir müdahale etkenini ortadan kaldırarak homeostaziye yönelik çabadır. Ancak, insanlar sadece stresi önlemek ve homeostazi korumak için motive olmazlar. İnsanlığın gelişimi, stres ve acı söz konusu olsa bile, sürekli bir değişim arayışı ve yeni zorluklar ile karakterize edilmiştir. İnsanlar, gelecekte daha ödüllendirici bir yaşam beklentisiyle, davranışlarını değiştirmek için sıklıkla stresi hayatlarına sokarlar. Örneğin, birey diş hekimine acı çektiği için gittiğinde, davranışını redresif öz-düzenleme açısından açıklanabilir. Ancak, birey hiç dişi ağrımasa bile önleyici bir tedbir olarak diş hekimine gittiğinde, reformist öz-düzenleme şeklinde, kendini kontrol altına aldığını söylenebilir. Diyet yapma, egzersiz, tıbbi muayenelere gitme vb. gibi sağlığı teşvik edici davranışları benimseyen çoğu kişi o anda daha zevkli bir şeyler yapabilme imkanına sahip olsa da reformist öz düzenleme yapmaktadır. Yani gelecekte daha büyük ve daha anlamlı ödüller kazanmak için anlık hazlardan fedakârlık etmektedir (Rosenbaum, 1989).

Sağlıkla ilgili pek çok davranış, özellikle de gelecekteki hastalığı önlemek için yaşam tarzını değiştirmeye dahil olanlar, reformcu kendini kontrol etmeyi gerektirir. Değiştirilmesi gereken davranışın altında yatan motivasyon, yemek yemekten hoşlanan ancak zayıflamak için belirli yiyeceklerden kaçınması gerekli olan obez

bireylerde olduğu gibi yaklaşma-kaçınma çatışmasıdır (Rosenbaum, 1993). Böyle bir içsel çatışmada kişinin davranışsal değişiminin (diyet), gelecekte ödüllendirileceği (zayıflamak) umuduyla kendini tatsız bir duruma sokması gerekir. Fakat bunun için birey öncelikle içsel olarak motive olmalıdır çünkü dış dünyada motivasyon kaynakları kolayca mevcut değildir. Bu nedenle, insanlar işlevsiz alışkanlıklarını kırmayı ve yeni davranış biçimlerini benimsemeyi oldukça zor bulmaktadır. Rosenbaum Diyet veya egzersiz gibi kişinin kendi kendini değiştiren bir programı sonuna kadar uygulayabilmesinin reformist öz-kontrole bağlı olduğunu varsaymaktadır (Rosenbaum, 1989).

Reformist öz-düzenleme erken yaşta başlayarak kazanılan belirli yetenekleri ve bilişsel tutumları gerektirir. Bunlar gelecekteki ödülleri tahmin etme, ileriye yönelik planlar yapma, problemleri çözme, değerlerini önceliklendirme ve anlık memnuniyetleri geciktirme becerisini içerir. Rosenbaum, “öğrenilmiş güçlülük” terimini öz-düzenleme becerilerinin edinilmiş bilişsel ve davranışsal repertuarını tanımlamak için ortaya atmıştır. Öğrenilmiş güçlülük kişinin, redresif ya da reformist öz-düzenleme gerektiren durumlarla karşılaştığı zaman kullandığı davranış ve bilişlerden oluşur (Rosenbaum, 1989).

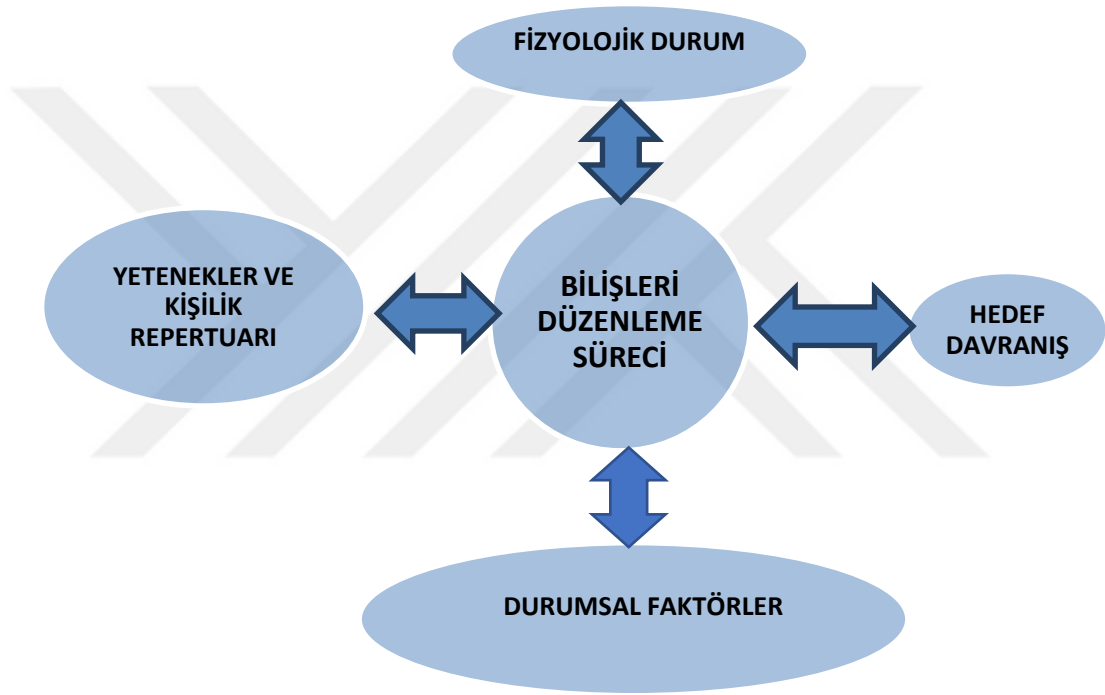
Rosenbaum (1998) daha sonraları değişim çabası olmadan ve değişimlerden kaçınmadan yeni yaşantılara karşı açık olunmasını ifade deneysel öz-düzenleme adını verdiği yeni bir öz-düzenleme türü daha tanımlamıştır. Deneysel öz düzenleme ile özellikle müzik, sanat, spor, meditasyon gibi rahatlatıcı aktiviteler yaparak ve anı deneyimleyerek stresle başa çıkmanın mümkün olduğunu öne sürmüştür (Rosenbaum, 1998).

2.3.4. Öğrenilmiş Güçlülük Ve Bilişleri Düzenleme Süreci (Process Regulating Cognitions-PRC)

Rosenbaum ve Ben-Ari-Smira (1986) gelecekteki sonuçlar uğruna anlık hazzın ertelenmesi ve ertelenen sonuçlara yönelik hayal kırıklığını tolere etme yeteneğinin, öğrenilmiş güçlülük sürecinin önemli bir bileşeni olduğunu öne sürmüştür. Çünkü günlük hayatta bireyler hedefledikleri sonuca ulaşamayabilirler, beklentileri hemen gerçekleşmeyebilir. İşte bu durumun neden olduğu stresin üstesinden gelebilmek ve hedef davranışı gerçekleştirebilmek için bireylerin mevcut yeteneklerinin ve kişilik

repertuarının nasıl kullanılacağı ile ilgili bilişleri düzenleme modeli (PRC) geliştirilmiştir.

Rosenbaum ve Ben-Ari (1986)'ye göre bilişleri düzenleme süreci, bireyin öğrenilmiş güçlülük sürecinin bilişsel repertuarını oluşturur. Birey, kendisini etkileyen durumsal ve fizyolojik faktörleri, kişilik repertuarını, yeteneklerini ve davranışlarını, bilişleri düzenleme süreci ile değerlendirerek hedef davranışı gerçekleştirmeye çalışır. Hedef davranışın gerçekleştirilmesi sürecini karşılıklı olarak belirleyen faktörler arasındaki etkileşimleri gösteren şema aşağıdaki gibidir:



Şekil 5: Rosenbaum ve Ben-Ari (1986)

Bu şemada yer alan yetenekler ve kişilik repertuarı: bireyin öz-düzenleme becerilerini, hedef davranışla uyumlu yeteneklerini kapsamaktadır (Rosenbaum , Ben-Ari,1986) Fizyolojik durum: yaş, cinsiyet, ırk, ağrı, yorgunluk, açlık gibi bireyin fiziksel durumunu ifade etmektedir (Güloğlu, 2006) Durumsal değişkenler: bireylerin hedeflerine ulaşma konusundaki performansı ile ilgili, çevresinden aldığı geri bildirimlerdir. Alınan geri dönüşlere dayanarak birey daha ödüllendirici hedefler için herhangi bir girişimde bulunup bulunmamaya karar vermektedir. Aynı zamanda durumsal değişkenler hedef davranışı gerçekleştirirken bireyin üzerindeki stres konusunda belirleyici rol oynamaktadır (Türesin, 2012).

Hedef davranışı gerçekleştirme sürecinde öz-düzenleme davranışını etkileyen öğelerin hepsi bilişleri düzenleme süreci ile karşılıklı etkileşim içindedir. Bilişleri düzenleme süreci öz kontrol davranışından önce gelir. Birey bilişleri düzenleme işlemi ile içinde bulunduğu durumu, yeteneklerini, fizyolojik ve durumsal faktörleri değerlendirir. Davranışlarının sonuçlarıyla ilgili nedensel atıflar yaparak öz-yeterlilik beklentileri oluşturur; tepkilerini koordine eder. Bu sayede öz-düzenleme yaparak kendi bilişsel süreçlerini hedef davranışı gerçekleştirmek için düzenlemiş olur (Rosenbaum, Ben-Ari,1986; Kennett, Keefer, 2006).

2.3.5. Bireyde Öğrenilmiş Güçlülüğün Gelişimi

Öğrenilmiş güçlülüğün oluşumunda yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyin içinde yaşadığı çevre ve yaşantılar çok önemlidir Dağ (1991). Rosenbaum'a (1980) göre öğrenilmiş güçlülük bireyde bilişsel bir dağarcık halinde bulunur ve çevreyle girdiği etkileşim sonucunda küçük yaşlardan itibaren informel olarak öğrenilir. Bireylerin öğrenme geçmişleri farklılık gösterdiğinden, öğrenilmiş güçlülük repertuarında önemli bireysel farklılıklar olabilir (Rosenbaum, 1990'dan akt: Kennett ve Keefer, 2006).

Öğrenilmiş güçlülük becerileri erken çocuklukta ebeveynler, öğretmenler ve çocuk için önemli görülen diğer kişilerle olan etkileşimle kazanılır. Bireyin erken yetişkinliğe ulaşmasıyla kendini kontrol becerilerinin repertuarı nispeten istikrarlı hale gelir. Her ne kadar bu beceriler çocukların ve gençlerin kötü alışkanlıklar geliştirmelerini engellemese de ya da her türlü sorunlara çözüm üretmelerini sağlamasa da değişim için motive olduklarında, kendi başlarına veya başkalarının yardımıyla hedeflerine ulaşmakta daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Kennett, O'Hagan, Cezer, 2008).

Sonuç olarak temelleri çocuklukta atılan öğrenilmiş güçlülük yaşam boyu süren bir sosyalleşme sürecinin sonucudur. Çocuklar bilişsel ve sosyal yönden eşzamanlı olarak gelişirken, anlık memnuniyetlerini nasıl geciktireceklerini öğrenmekte, planlama ve problem çözme yetenekleri edinmektedirler. Edindikleri bu becerileri yaşamlarının sonraki dönemlerine de transfer ederek kişiliklerinin bir parçası haline getirmektedirler. Böylece birey stres durumlarıyla karşılaştığında öğrenilmiş güçlülük için ihtiyaç duyduğu bilişsel-davranışsal repertuara yaşamı boyunca istikrarlı ve tutarlı bir şekilde sahip olmaktadır (Rosenbaum, 1989).

2.3.6. Öğrenilmiş Güçlülüğün İşlevi

İnsanlar fiziksel ve zihinsel olarak kaçınılmaz bir şekilde strese maruz kalırlar. Strese yola açan durumları her zaman ortadan kaldırmak mümkün olmasa da stresle başa çıkmak mümkündür (Rosenbaum, 1993). Bu baş etme stratejilerinden biri olarak öğrenilmiş güçlülük, algılanan stres kaynaklarına yönelik içsel bilişsel ve duygusal tepkileri kontrol etmek ve yönetmek için gerekli olan bir repertuarı olarak tanımlanmıştır. Bu repertuar bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu ve bilişlerin düzenlenmesini içerir. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenilmiş güçlülüğün temel işlevinin stresli durumları yönetmek ve bu durumların üstesinden gelmek olduğu değerlendirilebilir (Gonzalez ve diğerleri, 2014). Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip kişiler, kendi kendini olumlu ifade etme ve problem çözme stratejilerini kullanır, memnuniyeti erteleyebilir, duygu ve bilişlerini hedefe ulaşmak için düzenleyebilirler (Yalçın-Menteş 2007).

Öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireyler yaşamlarındaki olumsuz olayların kendi üzerlerindeki etkilerini daha kolay kontrol edebilmektedirler. Olumsuz koşullara daha fazla direnç göstererek stresin olumsuz etkilerini en aza indirebilmektedirler. Dolayısıyla stres, güçlülük düzeyleri yüksek olanların performansını olumsuz yönde etkilememektedir (Türesin, 2012). Dolayısıyla kişinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması, basa çıkma ve öz-kontrol becerilerini yaygın bir biçimde kullandığını böylece stres oluşturan durumlardan daha az etkilendiğini ve daha az psikolojik sorunlar yaşayabileceğini göstermektedir (Dağ, 1992). Aynı zamanda bu kimseler negatif duygularının ve olumsuz durumların üstesinden daha kolay gelebildikleri için iş yaşamında daha başarılı olmaktadır., (Yıldırım, Gülpinar, Uğuz, 2012).

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrenilmiş güçlülük kavramının daha çok sağlık konularında ele alındığı görülmektedir (Coşkun, 2007).

2.3.7. Orta Düzey Öğrenilmiş Güçlülük Teorisi

İlk çalışmalarda öğrenilmiş güçlülük formal ya da informal olarak öğrenilebilecek beceriler topluluğu olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte, öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan beceriler, amaçlara ulaşmak için başkalarına güvenmeksizin kendi çabalarının ve iç kaynaklarının diğer bir deyişle kişisel becerikliliğin kullanımına odaklanmayla kısıtlanmıştır. Bununla birlikte hedeflere ulaşmak için, kendi kendine

yardım stratejilerine özel bir vurgu, yalnızca kendine güvenmenin yetersiz ya da uygunsuz olabileceği ve olumsuz sonuçlara yol açabileceği zamanlar olduğunda yetersiz kalacaktır. Bu nedenle, başkalarından yardım aramayı içeren paralel bir öğrenilmiş güçlülük biçimi üzerine çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Zauszniewski, 2016). Orta düzey öğrenilmiş güçlülük teorisi iki beceriklilik biçiminin kavramsallaştırılmasına dayanır. (Zauszniewski , Bekhet, 2011). Zauszniewski'ye (2006) göre kişisel ve sosyal olmak üzere iki çeşit öğrenilmiş güçlülük vardır. Olumsuz durumlara rağmen günlük hayatta işlevselliğini koruma, kişisel öğrenilmiş güçlülük; bağımsız olarak işlev göremediğinde başkalarından yardım isteme, sosyal öğrenilmiş güçlülük kavramlarıyla ifade edilebilir. İki çeşit güçlülük ve ikisini içeren beceriler stresle baş edebilmek için tamamlayıcı ve eşit derecede önemlidir. Bilişsel ve davranışsal becerilerden oluşan kişisel ve sosyal güçlülük, algı, biliş, motivasyon gibi içsel; sosyal çevre ve sosyal destek gibi dışsal faktörlerden etkilenir.

Hem kişisel hem de sosyal öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan kendi kendine yardım ve yardım arama becerileri, eğitim yoluyla öğrenilebilir ve bu nedenle de öğretilebilir. 1980'lerin başından bu yana çok sayıda çalışma, kişisel ve sosyal güçlülük becerilerinin öğretilmesinin, yaşam boyu sağlıklı fiziksel, psikolojik ve sosyal işlevselliği teşvik etmede ve sürdürmede yararlı olduğunu ileri sürmüştür. (Zauszniewski, 2006). Öğrenilmiş güçlülük eğitimi, belirli becerilerinin hatırlanmasını kolaylaştırmak için kullanılan RESOURCE kelimesini söyleyen 8 harflik bir kısaltma kullanarak kişisel ve sosyal beceriklilik becerilerini öğretmekten oluşur:

1. Aile / arkadaşlara güvenmek
2. Fikirleri başkalarıyla paylaşmak;
3. Profesyonel yardım istemek;
4. Günlük aktiviteleri düzenlemek;
5. Olumlu iç konuşmalar gerçekleştirmek;
6. Durumu olumlu bir şekilde yeniden gözden geçirmek;
7. Her zamanki alışılmış tepkilerini değiştirmek;
8. Yeni yolları keşfetmek.

İlk üç beceri, yardım arama davranışlarını (sosyal beceriklilik) ve son beş kendi kendine yardım stratejilerini (kişisel beceriklilik) içerir. Yaşlılar da dahil olmak üzere yetişkinlerin çeşitli popülasyonları üzerindeki deneysel araştırmalar, kişisel ve sosyal güçlülük becerilerinin öğretilmesinin, sağlıklı fiziksel, psikolojik ve sosyal işlevselliği desteklediğini, (Zauszniewski , Bekhet, 2011) yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediğini, kişisel ve sosyal beceriklilik becerilerinin daha fazla kullanılmasına neden olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, teorik yazıların ve deneysel çalışmaların çoğu, yetişkin ve yaşlı nüfusu üzerinde odaklanmış olup, çocuklar ve ergenlerle ilgili araştırmalar sınırlıdır (Zauszniewski, 2016).

2.3.8. Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikolojik Danışma

Bireylerin yaşamdaki engellerle baş etmeleri için profesyonel bir yardım süreci olan psikolojik danışma sorunların çözümünde kişisel kaynakların kullanımını hedefler (Yüksel Şahin, 2015). Öğrenilmiş güçlülük de bu kaynaklardan biridir. Bir danışanın öğrenilmiş güçlülük düzeyinin değerlendirilmesi, söz konusu danışan için en uygun yöntem, tekniklerin seçilmesine ve danışmada öğrenilenlerin günlük hayata transfer edilmesinde yardımcı olabilir. Başarıyla yürütülen bir danışma sırasında sakin ve destekleyici terapötik atmosferde danışanların problemi tanımlayabildikleri, alternatif çözümler üretebildikleri, çeşitli çözümlerin uygunluğunu tarttıkları ve en uygun eylem tarzına ulaştıkları yani problem çözme becerilerini gösterebildikleri gözlenmektedir. Fakat danışanlar gerçek yaşam durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında, maruz kaldıkları stres ve duygusal yoğunluk sebebiyle olaylara işlevsel tepkiler vermekte ve psikolojik danışmada öğrendikleri problem çözme becerilerini kullanma konusunda yetersiz kalabilmektedirler. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler, stres altında tepkilerini kontrol etmede daha iyi olmaları nedeniyle, danışma sırasında edindikleri becerileri stresli durumlarda kullanmakta daha iyi bir performans gösterebilmektedirler (Rosenbaum, 1989).

Yeni davranışların kazanılması sürecinde danışmanlar çoğunlukla öz-kontrol yöntemleriyle ilgili danışanı eğitmeye odaklanır. Danışana kazandırılmaya çalışılan öz-kontrolle ilgili yöntemlerin çoğu yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerde etkili olabilir. Fakat düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip danışanlar, duygusal stresle başa çıkmada ve etkili kendi kendine kontrol için başka beceriler edinmede daha fazla eğitime ihtiyaç duyabilirler. Kendini kontrol için gerekli olan

temel kişilik repertuarını edinmelerine yardımcı olacak tekniklerin geliştirilmesini gerekebilir (Rosenbaum, 1989).

Rosenbaum'a (1993) göre terapi esas olarak, bireyin kendi üzerindeki kontrolünü artırarak ve pratik problem çözme prosedürü sağlayarak, bilişsel ve duygusal dengeye ulaşmalarını amaçlar. Öğrenilmiş güçlülüğün bilişsel repertuarı sayesinde insanlar hem yaşamın zorluklarıyla mücadele ederken bir yandan istikrarı ve homeostaziyi koruyup diğer yandan da değişmelerini ve gelişmelerini sağlayan hedef davranışları gerçekleştirilebilirler.

2.3.9. Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yaklaşık 40 yılı aşkın bir süredir, öğrenilmiş güçlülük ile ilgili teorik kavramlar geliştirilmiş; bu alandaki çalışmalar öğrencilere, çeşitli psikolojik ve fiziksel koşullara sahip yetişkinlere ve kronik hasta yaşlılara kadar genişlemiştir (Zauszniewski, 2006). Aşağıda öğrenilmiş güçlülükle ilgili yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.9.1. Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrenilmiş güçlülük davranışlarının genel repertuarı ile laboratuvar ortamında oluşturulmuş acıyı tolere etme yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan deneysel bir araştırmada (Rosenbaum, 1980) deneklerden baskın olmayan ellerini soğuk suda (1-2 C°) dayanabildikleri kadar tutmaları istenmiştir. Sonuç olarak Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden yüksek puan alanların düşük puan alanlardan daha uzun süre soğuğu tolere ettikleri görülmüştür. Ayrıca soğuk suyun neden olduğu acı ile başa çıkmada herhangi bir kendi kendine kontrol yöntemi kullanmadığını bildiren deneklerin hepsinin düşük puan alan gruptan olduğu, yüksek puan alanların acıya toleransı artırmak için farklı şeyler düşünme yöntemini, düşük puan alanlardan iki kat daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Yüksek ve düşük puan alan denekler arasında ağrıya ilişkin değerlendirmelerde ise bir fark bulunmamıştır.

Rosenbaum ve Rolnick (1983) tarafından yapılan araştırmada öğrenilmiş güçlülük davranışlarının genel repertuarı ve deniz tutması ile başa çıkma yetenekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada önce İsrail ordusundaki denizciler akranları tarafından değerlendirilmiş “denizde midesi bulananlar” ve “midesi bulanmayanlar” olarak ikiye bölünmüştür. Bu grupların her biri Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden (ÖGÖ) aldıkları puanlara göre, düşük güçlülükte

olanlar ve yüksek güçlülükte olanlar olarak da ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda; yüksek güçlülükteki deneklerin düşük güçlülükteki deneklere göre daha az performans eksikliği gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca yüksek güçlülükteki denekler denizde mide bulantısıyla başa çıkmak için, düşük güçlülükteki deneklerden daha yaygın olarak kendini denetleme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, ÖGÖ'nin deneklerin laboratuvarında üretilen soğuğa karşı toleransını tahmin ettiği önceki çalışmayla da (Rosenbaum, 1980) uyumludur. Araştırmanın bulguları fiziksel stresle ilgili durumlarla baş etme sürecinde bilişsel becerilerin önemini vurgulamaktadır.

Rosenbaum, Palmon (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, epilepsi hastalığının duygusal seyri, epilepsi şiddet seviyesi ve hastaların öğrenilmiş güçlülük repertuarları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 50 tane epilepsi hastası, epilepsi nöbetlerinin meydana gelme sıklığına göre yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç gruba; Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden (ÖGÖ) aldıkları puanlara göre, düşük güçlülükte olanlar ve yüksek güçlülükte olanlar şeklinde de 2 gruba ayrılmıştır. Yapılandırılmış bir görüşmeyle, deneklerin duygusal uyum düzeylerinin yanı sıra sağlıklarını ve nöbetlerini kontrol etme yeteneklerine olan inançları da değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, orta ve düşük nöbet sıklığı kategorilerinde, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip hastaların önemli düzeyde daha az depresif, kaygılı oldukları hastalıklarıyla daha iyi başa çıktıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, yüksek frekanslı nöbet aralığında hem yüksek hem de düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip epileptiklerin eşit olarak düşük düzeyde duygusal uyum gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca epilepsinin şiddeti ne olursa olsun yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip hastaların kendi sağlıkları ve nöbetleri üzerindeki kontrolleriyle ilgili daha güçlü bir inanç geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu veriler, öğrenilmiş güçlülükteki bireysel farklılıkların, özellikle daha az şiddetli epilepsi vakalarında, hastaların baş etme düzeyini etkilediği fikrini desteklemiştir.

Rosenbaum ve Ben-Ari (1985) tarafından Haifa Üniversitesi psikoloji bölümünde okuyan 42 kadın ve 30 erkek katılımcı üzerinde yapılan bir araştırmada ise bireylerin öğrenilmiş-çaresizliklerinde kendi kendine kontrol süreçlerinin rolünü araştırmak için iki deney tasarlanmıştır. Araştırmanın birinci deneyinde iyi bir psikolog olmakla ilgili doğal yeteneklerini test etmek amacıyla katılımcılara çözümsüz bir bulmaca ve

problem durumu sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre hem bulmacayı yapmaya uğraşırken hem de çözümsüz problem durumunu çözmeye çalışırken yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin eşit düzeyde çaresizlik yaşadıkları fakat öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan katılımcıların, düşük olanlara nazaran daha fazla çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. İkinci deneyde psikolog olmak isteyen katılımcılara yapılan değerlendirmeler sonunda başarısız oldukları bilgisi verilmiştir. Daha sonra, kendilerinden bu bilgiyi takiben duygularını en iyi anlatan cümleleri seçmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmede, öğrenilmiş güçlülük ölçeğinden yüksek puan alan katılımcıların düşük puan alanlara göre çok daha az olumsuz kendilik değerlendirmeleri ve çok daha fazla görev yönelimli düşünceleri olduğunu gözlemlenmiştir.

Rosenbaum ve Ben-Ari Smira (1986), öğrenilmiş güçlülüğün diyaliz hastaları üzerindeki uzun süreli etkisini araştırmışlardır. 53 diyaliz hastası üzerinde gerçekleştirilen araştırmada hastalar sıvı diyetine uyma davranışlarını ve sağlık inançlarını kendi kendine değerlendirirken öğrenilmiş güçlülüğün tespitinde Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan hastaların, sağlıkları için önemli olan sıvı diyetine düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olanlardan daha çok uyduğu, ortalama kilo artışlarının daha düşük olduğu ve tüm hastaların hazzı erteleme davranışlarının özyeterlik beklentileriyle bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Zauszniewski (1997) tarafından Amerika'da yapılan başka bir çalışmada öğrenilmiş güçlülük becerilerinin öğrenilip öğretilebileceği araştırılması amacıyla 20 yaşlı insana öğrenilmiş güçlülük becerileri eğitimi verilmiştir. Yarı deneysel ön-test son test deseninin kullanıldığı araştırmada 6 haftalık beceri eğitimini alan yaşlıların, öğrenilmiş beceriklilik ve yaşam doyumu ile ilgili son test puanları ön test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. test sonrası ölçümlerde daha yüksek puan almıştır. Araştırmanın bulguları öğrenilmiş güçlülük becerileri eğitiminin yaşlı yetişkinlerin sağlıklı, bağımsız ve üretken yaşam tarzlarını teşvik etmek için önemli müdahale olduğunu göstermektedir.

Zauszniewski ve arkadaşları (2002) tarafından tip 2 diyabeti olan 82 kadın üzerinde de bir araştırmada yapılmıştır. Bu araştırmada bağlamsal faktörlerin (diyabetik ve depresif belirtiler) ve bilişsel faktörlerin (pozitif biliş ve diyabetin

kabulü) öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda depresif belirtilerin ve pozitif bilişlerin öğrenilmiş güçlülüğün önemli öncülleri olduğu ve pozitif bilişlerin depresif semptomların etkilerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları depresyon riski altında olan tip 2 diyabetli kadınlarda öğrenilmiş güçlülüğü geliştirmek için pozitif bilişlerin geliştirilmesine odaklanan müdahalelere duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur.

Huang, Sousa, Tu, Hwang (2005) tarafından Tayvan'daki ergen kızlarda depresyonun gelişimini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, 404 Tayvanlı ergen kızın katıldığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada stres etkenleri, öğrenilmiş güçlülük ve depresif semptomlar arasındaki ilişkilerin incelenmiştir. Araştırma bulguları, düşük hane halkı gelirin, notlardan hoşnutsuzluğun, zayıf sağlık durumunun ve zayıf akran ilişkilerinin depresif belirtilerin gelişimine katkıda bulunan önemli stres faktörleri olduğunu göstermiştir. Araştırmada yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip ergenlerin daha az depresif semptomlar gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük, algılanan sağlık ve akran ilişkilerinin depresif belirtiler üzerindeki etkilerine aracılık etmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin depresyon ve olumsuz sonuçlarını önlemek için öğrenilmiş güçlülüğün bir baş etme stratejisi olarak öğretmenin yararlı olacağı değerlendirilmiştir.

Kennett, Morris ve Bangs (2006) sigara kullanımı ve öğrenilmiş güçlülük arasında ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya sigara kullanan 61, hiç sigara kullanmayan 69 ve sigarayı bırakan 59 olmak üzere toplam 189 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere sigara içme oranı, sigara içmeye başlama, yıllarca sigara içmeme, bırakma girişimleri, bırakmakta güçlük çekilmesi gibi sorular sorulmuş ayrıca Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hiç sigara kullanmayan ve sigarayı bırakmış kişilerin, sigara kullanan kişilere göre anlamlı derecede daha yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip oldukları tespit etmiştir.

Ronen ve Rosenbaum (2010), dört modüllü kendi kendine kontrol modelini kullanarak, yüksek düzeyde saldırgan ergenleri öğrenmiş bir beceriklilik repertuarına sahip olmayı amaçlayan okul temelli bir saldırganlık azaltma müdahale programı geliştirmişlerdir. Müdahale programında: ergenlere saldırganlığın düşünce ve hissetme biçimlerinden kaynaklandığı, öfkenin içsel ipuçları, duyguları ve

davranışları arasındaki bağlarını tanımlamak için: öz-kontrol becerilerini belirleme ve edinme, kendi kendine olumlu konuşmayı kullanma ve hedeflere ulaşma yollarını planlama konularında psikoeğitim verilmiştir. Araştırma 167 müdahale grubu ve 280 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 447 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, saldırganlığın azaltılmasında modelin etkinliğini göstermiştir; müdahale grubunda düşmanca düşünceler ve olumsuz duygular değişmediği halde saldırganlık oranları anlamlı olarak azalmıştır. Bu durum ise ergenlerin saldırganca davranmadan olumsuz duygu ve düşüncelerini kontrol edebileceği şeklinde değerlendirilmiştir; saldırganlık azalması artan öğrenilmiş güçlülük becerilerine bağlanmıştır.

Sonuç olarak öğrenilmiş güçlülükle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara göre öğrenilmiş güçlülüğün, acıyı tolere etme yeteneği, diyaliz hastalarının diyete uyma, epilepsi hastalarının baş etme davranışları, deniz tutması ile baş etme, hazzı erteleme, öğrenilmiş çaresizlikle mücadele, bağımsız ve üretken yaşam tarzını teşvik etme, olumlu kendilik değerlendirmesi sigara kullanımı bırakma, düşük depresif semptomlar, saldırganlığın azalması ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2.3.9.2. Öğrenilmiş Güçlülükle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Siva (1991) tarafından yapılan bir araştırmada interfilite tanısı almış bireylerde seçilen baş etme yolları ve ortaya çıkan depresyon ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya interfilite tanısı almış ve tedavi gören 90 evli çift katılmıştır. Araştırma sonucunda depresyonun derecesi ile öğrenilmiş güçlülük arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca interfilite tanısı alan kadınların depresyon derecesinin erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilmiş güçlülük ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Depresyon derecesinde, çocuğa verilen önemin ve öğrenilmiş güçlülüğün en önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

Yıldız'ın (1997), başarı ve başarısızlığının yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığı, varsa bu farklılığın cinsiyete ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrenilmiş güçlülük ölçeği İstanbuldaki üniversite öğrencilerine uygulanarak, ölçekten en yüksek puan alan 80 ve en düşük puan alan 80 üniversite öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda başarı ve başarısızlığın

yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı nedenlerine yüklemeye bulunan katılımcılar, yeteneği ve çabayı sonuca daha fazla katkıda bulunan etken olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek kız katılımcılar başarılarının yeteneğe, başarısızlıklarının şanssızlığa daha fazla bağlı olduğunu düşünürlerken, öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük kız denekler başarılı olmalarını en fazla çabaya yükleyip, başarısızlıklarının nedenini görevin zor olmasına bağlamaktadırlar. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek erkek katılımcılar başarılarının çabaya, başarısız olmalarının şanssızlığa bağlı olduğunu düşünürlerken, öğrenilmiş güçlülükleri düşük erkek katılımcılar ise başarılarını yeteneğe yüklerken, başarısızlıklarını hem şanssızlığa hem de görevin zor olmasına bağlı olduğunu düşünmektedirler.

Gözene (2002), risk oluşturacak düzeyde alkol kullanan gençlerin; kullanmayanlardan yaşam olayları, kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri açısından bir farklılık gösterip göstermediklerinin incelediği araştırmasına 213'ü kız, 246'sı erkek olmak üzere 459 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel anlamlılığa ulaşmamakla birlikte, ilgili grup ortalamaları dikkate alındığında bir eğilim düzeyinde de olsa dış kontrol odağına inanma ve öğrenilmiş güçlülüğün zayıf olması da riskli alkol kullanma ile ilişkili bulunmuştur.

Akgun, (2004) yaptığı çalışmada, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek ve düşük bireylerin algılanan stres düzeyleri, öz-yeterlik beklentileri ve baş etme stratejileri açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmada, 255 öğrenciden iki farklı stresli akademik durumda kendilerini (kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen) hayal etmeleri ve algılanan stres düzeyi, öz-yeterlilik beklentisi ve baş etme yolları ölçeklerini doldurmaları istenmiştir. Veri analizleri, öğrenilmiş güçlülüğü oldukça yüksek öğrencilerin öz-yeterlilik beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu öğrencilerin daha fazla sorun odaklı başa çıkma, daha olumlu değerlendirme, sosyal destek alma olasılıkları daha yüksek olduğu ve sınav durumlarında kaçınma stratejilerini kullanma olasılıkları daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Cenkseven (2004), yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi oluşlarının; öğrenilmiş güçlülük, dışadönüklük, nevrozizm, kontrol odağı, sosyal ilişkileri, boş zaman etkinlikleri ve akademik durumlarına ilişkin hoşnutluk düzeyleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve algılanan sağlık durumu

tarafından ne oranda yordandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre hem “öznel iyi olma”, hem de “psikolojik iyi olma” bileşenleri ve boyutlarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Sonuçlar yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip kişilerin, daha fazla öznel ve psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını göstermektedir.

Akbalık (2005) tarafından farklı kaygı düzeylerine ve farklı kontrol odağına sahip bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yüksek kaygı düzeyine ve dış kontrol odağına sahip bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha düşük olmasının yanısıra anne babaları birlikte yaşayan bireylerin, anne babası ayrı yaşayan ya da hayatta olmayan kişilere göre, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tüm sonuçları değerlendirildiğinde kaygı düzeyi yüksek ve dış kontrol odaklı kişilerin öğrenilmiş güçlülüğü düşük; kaygı düzeyi düşük, iç kontrol odaklı kişilerin öğrenilmiş güçlülüğü yüksek çıkmıştır.

Güloğlu'nun (2006) yaptığı araştırmayla bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin otomatik düşünce örüntüleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada; Ankara'daki 2 ilkokulun 232 5.sınıf öğrencisine kendini denetlemenin çocuk versiyonu ve bilişsel üçlü envanteri uygulanmıştır. Sonuçlar, yüksek öğrenilmiş güçlülükteki öğrencilerin, negatif benlik, gelecek ve dünya görüşü ile pozitif benlik, gelecek ve dünya görüşünde anlamlı derecede yüksek puan elde ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında, düşük öğrenilmiş güçlülüğe ve negatif otomatik düşünce örüntülerine sahip 45 öğrenciden rasgele olarak bir bir deney, iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplara ölçeğin üç kez (ön-test, son-test ve kalıcılık testi) uygulanarak deneysel bir desen kullanılmıştır. Deney grubuna her bireri 90 dakika süren 15 oturumluk “bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma programının, düşük öğrenilmiş güçlülüğe ve negatif otomatik düşünce örüntülerine sahip öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini geliştirmede etkili bir yöntem olmadığı yargısına varılmıştır.

Coşkun (2007), lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Araştırmaya İstanbul ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 337 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleriyle, kontrol odakları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kız öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin, özel okulda okuyan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Coşkun (2008), ortaöğretim öğrencilerinin aile içi ilişkilerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin aile işlevlerinin sağlıklılık durumuna göre farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Rosenbaum’ un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği” kullanıldığı araştırmaya 738 lise öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin aile içi ilişkilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini yordadığı, bunun yanı sıra aile içi ilişkilerini sağlıklı algılayan öğrencilerin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Coşkun Cenk ve Şarlak (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, hemşirelerin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile iş yaşamı kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam bir psikiyatri hastanesinin akut psikiyatri klinikleri ile bir devlet hastanesinin kliniklerinde çalışan toplam 180 hemşire katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)” ile “Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelerin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile eşduyum yorgunluğu ve mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında negatif yönde ilişki, mesleki tatmin alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bağdatlı (2016), çocuklukta aile içi fiziksel şiddete maruz kalmış olan ergenlerle kalmamış ergenler arasında, öğrenilmiş güçlülük ve öfke kontrol düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele yöntemle seçilmiş 180 kız 180 erkek olmak üzere toplam 360 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere, verileri toplamak için “Rosenbaum’un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre çocuklukta fiziksel şiddete maruz kalan ergenlerin, kalmayan ergenlere göre öfke kontrolü konusunda zorlandıkları ve

öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, fiziksel şiddete maruz kalmış kız ergenlerde fiziksel şiddete maruz kalmış erkek ergenlere göre, öfke kontrolü ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tatar ve arkadaşları (2017) tarafından öğrenilmiş güçlülük ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği 17-70 yaşları arasında 721 kişiye uygulanmıştır. Bu çalışmayla elde edilen sonuçlar, öğrenilmiş güçlülüğün açıklanmasında karar verme stillerinin düşük düzeyde de olsa etkili ve önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği toplam puanındaki varyansın %26,5'inin Melbourne Karar Verme Ölçeği alt boyut puanları tarafından açıklandığı görülmüştür. Sonuçlara göre Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği toplam puanının yordanmasına en büyük katkıyı sırasıyla dikkatli karar verme, erteleyici karar verme ve benlik saygısı alt boyutları yaptığı bulgulanmıştır.

Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde öğrenilmiş güçlülüğün psikolojik belirtiler, Posttravmatik Stres Bozukluğu, mizah tarzları, ayrılık kaygısı, çatışma davranışı, çocuk yetiştirme stilleri, sosyal öz yeterlik, aile içi ilişkiler, depresif belirtiler bağlanma stilleri ve iş doyumu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

3.YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı, olguların oluştuğu ve yaşandığı topluluğun tamamıdır. İki tür evren vardır. Bunlar hedef evren ve ulaşılabilir evrendir. Hedef evren araştırmacının ulaşmak istediği, ancak ulaşması güç olan ve ideal seçimini yansıtan soyut evrendir. Örneğin Türkiye'deki tüm lise öğrencileri, üniversite öğrencileri vb. ulaşılabilir evren ise araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir. Örneğin, İstanbul'daki lise öğrencileri, Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri gibi. (Büyüköztürk ve diğerleri 2012). Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 Bahar yarıyılında Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin Yıldız Teknik Üniversitesi'nden seçilme nedeni, araştırmacının bu üniversitede öğrenim görüyor olması, fakültelere ulaşmada ve izin almada kolaylığın sağlanacağı düşüncesidir.

Örneklem ise evrenin içinden gelen, nitelik ve nicelik olarak onu temsil eden, evrenden daha küçük modeldir. Örneklem evrenin alt birimidir (Kılıç, 2013). Araştırmanın örnekleme seçilirken, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, çok büyük olduğu durumlarda belli bir özellik etrafında kümelenmiş alt grupları örnekleme birimi olarak seçmenin yapıldığı yöntemdir. Bu yöntemde seçim yaparken, birimden yola çıkarak değil de, bireylerin bulunduğu fakülte, okul, mahalle gibi kümeler içinden rastgele örnekler seçilir (Özen, , Gül, 2007; Baştürk, Taştepe, 2013; Kılıç, 2013). Bu araştırma örneklemini 2017-2018 Bahar yarıyılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sanat ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören 278 kadın, 189 erkek olmak üzere toplamda 467 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada, sayısal, sözel ve özel yeteneğe dayalı mesleklerin oluşturduğu fakülteler, kümeler olarak düşünülerek bu kümelerden Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sanat ve Tasarım Fakülteleri seçilmiştir. Bu fakültelerde öğrenim gören 467 gönüllü katılımcıya uygulama yapılmıştır.

Ayrıca, örneklem sayısının belirlenmesinde Tablo 3.1 Örneklem Tablosundan da yararlanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2007) belirttiği gibi, örneklemin evreni yansıtması için, "Örneklem Tablosu"nda yer alan anlamlılık düzeyi %95; ve anlamlılık aralığı .05 olarak alındığında, evreni 24.114 için, örneklemin en az 381 kişinin katılımına ihtiyaç bulunduğu görülmüştür.

Tablo 3.1: $\alpha= 0.05$ için Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- Lüğü	+ 0.03 örnekleme hatası			+ 0.05 örnekleme hatası			+ 0.10 örnekleme hatası		
	(d)			(d)			(d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve fakültelere ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğrencilerin Cinsiyete ve Fakültelere Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
Cinsiyet	467	
Kadın	278	59.5
Erkek	189	40.5
Fakülte	467	
Eğitim Fakültesi	188	40.3
Mühendislik Fakültesi	156	33.4
Sanat ve Tasarım Fakültesi	123	26.3

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi 467 üniversite öğrencisinin %59.5’u (n=278) kadın, %40.5’u (n=189) erkektir. Öğrencilerin, %40.3’ü (n=188) Eğitim Fakültesi, %33.4’ü (n=156) Mühendislik Fakültesi ve %26.3’ü (n=123) Sanat ve Tasarım Fakültesi öğrencisidir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için, “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Üst-biliş Ölçeği-30” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bu ölçekler sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II)

Melbourne Karar Verme Ölçeği karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini ölçmek için, Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Deniz (2004) tarafından yapılmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. I. Kısım: Karar vermede öz saygı düzeyini belirlemeyi hedeflemektedir. 6 madde ve 1 alt faktörün oluşturduğu ölçek 3’lü Likert tipidir. (1., 3., 5. Maddeler) normal şekilde; (2., 4., ve 6. Maddeler) ters şekilde puanlanmaktadır. Puanlama; doğru (2), bazen doğru (1) ve doğru değil (0) şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten en fazla 12 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunu göstermektedir (Deniz, 2004).

22 maddeden oluşan II. Kısım ise karar verme stillerini ölçmektedir. Ölçeğin, Dikkatli Karar Verme Stili (2, 4, 6, 8, 12, 16), Kaçıngan Karar Verme Stili (3, 9, 11, 14, 17, 19), Erteleyici Karar Verme Stili (5, 7, 10, 18, 21) ve Panik Karar Verme Stilidir (1, 13, 15, 20, 22) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. II. Kısımda

tersi puanlama yoktur. Bu ölçek de ölçeğin birinci kısmıyla aynı şekilde yanıtlanmaktadır. Yüksek puanlar ilgili karar verme stiline kullanıldığını göstermektedir (Deniz, 2004).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliliği uzman görüşüne başvurularak gerçekleştirilmiştir. Görüşüne başvuru uzmanlar, ölçeği inceleyerek, ölçek maddelerinin içerik ve nitelik açısından ilgili alt ölçekleri ölçebilecek yeterlilikte olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer ölçekler geçerliliğini Kuzgun (1992), tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmış, öğrencilere MKVÖ I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulamıştır. MKVÖ I-II ile KSÖ alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları .15 ile .71 arasında değişen ve MKVÖ I-II ile KSÖ arasında 0.01 ve 0.05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli olduğuna işaret etmektedir (Deniz, 2004).

Ölçek güvenilirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu amaçla 56 üniversite öğrencisine üç hafta arayla iki kez uygulama yapılmıştır. Test tekrar yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları, karar vermede öz saygı $r = .85$, kaçınan karar verme stili ile $r = .87$, panik karar verme stili ile $r = .84$ erteleyici karar verme stili ile $r = .68$, dikkatli karar verme stili ile $r = .83$ olduğu belirlenmiştir. 154 üniversite öğrencisinin uyguladığı MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları karar vermede öz saygı için Cronbach Alpha = .72, karar verme stili alt boyutlarından kaçınan karar verme için Cronbach Alpha = .78, erteleyici karar verme için Cronbach Alpha = .65, dikkatli karar verme için Cronbach Alpha = .80, panik karar verme için Cronbach Alpha = .71 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Deniz, 2004).

3.2.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, bireylerin stresle başa çıkma da bilişsel stratejileri ne düzeyde kullandığını ölçmek amacıyla Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilmiştir (Dağ, 1991). Türkçe uyarlama çalışması Dağ ve Siva (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek 36 maddelik beşli likert tipidir. Ölçeğin Planlı Davranma (33, 32, 34, 11.maddeler), Ruh Hali Denetimi (5, 13, 15, 17.maddeler), İstenmeyen Düşüncelerin Denetimi (4, 6, 9, 21, 35.maddeler), Dürtü Denetimi ve

Planlı Davranma (3, 7, 12, 26, 27, 28.maddeler), Yeterli Olma ve Kendini Yatıştırma (12, 16, 24, 25.maddeler), Ağrı Denetimi (23, 31.maddeler), Erteleme (18, 22, 29, 30.maddeler), Yardım Arama (7, 14, 19.maddeler), İyiyeye Yorma (1, 2, 4.maddeler), Dikkati Yönlendirme (10, 11, 36.maddeler), Esnek Planlama (20, 21.maddeler), Denetleyici Arama ve Dikkati Yönlendirme (8, 9, 11, 16.maddeler) olmak üzere toplam 12 alt boyutu vardır. Ölçek puanlamasında “Hiç tanımlamıyor” cevabı 1, “Biraz tanımlıyor” cevabı 2, “İyi tanımlıyor” cevabı 3, “Oldukça iyi tanımlıyor” cevabı 4, “Çok iyi tanımlıyor” cevabı 5 puandır. 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29 ve 35. maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Böylelikle ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180; en düşük puan ise, 36’dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz denetleme becerilerinin yüksekliğini; bir diğer ifadeyle ölçülen başa çıkma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması, yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemi yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formunda geçerliğinin araştırılmasında kullanılan Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile arasındaki korelasyon hesaplanmış ve .29 olarak belirlenmiştir (Dağ, 1991)

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için uygulanan temel Bileşenler Analizi sonucunda, ölçekten toplam varyansın %58,2’sini açıklayan 12 faktör elde edilmiştir (N=532). Bu faktörler, Planlı davranma (33, 32, 34, 41) varyansın %13.3’ünü, Ruh hali denetimi (13, 5, 17, 15) varyansın %8.4’ünü, İstenmeyen düşüncelerin denetimi (35, 21, 9, 4) varyansın %5.5’ini, Dürtü denetimi ve planlı davranma (27, 26, 28, 3, 7, 12) varyansın %4.7’sini, Yeterli olma ve kendini yatıştırma (24, 25, 16, 12) varyansın %4.0’ını, Ağrı denetimi (31, 23) varyansın %3.5’ini, Erteleme (29, 22, 30, 18) varyansın %3.4’ünü, Yardım arama (14, 19, 53 7), varyansın %3.3’ünü, İyiyeye yorma (1, 2, 4) varyansın %3.2’sini, Dikkati yönlendirme (10, 36, 11) varyansın %3.1’ini, Esnek planlama (20, 21) varyansın %3.0’ını ve denetleyici aramadır (8, 9, 11, 16) varyansın %2.8’ini açıklamaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997). Bu faktörler ve örüntüler ölçeğin orijinalinden elde edilenlere büyük ölçüde benzeyen faktörler ortaya çıkarmıştır (Dağ, 1991).

Ölçek güvenirliğini belirlemek için, test tekrar-test ve iç tutarlık yöntemleri kullanılmıştır. Test-tekrar test güvenirliği için, ölçek 99 kişilik bir örneklem grubuna

23 gün arayla ikinciyeye uygulanarak test tekrar test güvenirligi .80 olarak belirlenmiştir (Savaşır ve Sahin, 1997). Ayrıca, Cornbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ön çalışma örnekleminde .85, büyük örnekleimde .78 olarak belirlenmiştir. (Dağ, 1991) Yüz kişilik farklı bir grupta hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur (Siva, 1991).

Bu bulgular Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Üst-biliş Ölçeği-30

Üst Biliş Ölçeği- 30 üst bilişel modellere göre psikopatolojilerde rol oynadığı düşünülen üst bilişel inanç, yargı ve süreçleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Wells ve Cartwright-Hatton (2004)'ın geliştirdiği ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Tosun ve Irak (2008) yapmıştır. Ölçek 30 maddeli 4'lü likert tipindedir. Ölçeğin, endişeye dair olumlu inançlar (1, 7, 10, 20, 23, 28.), kontrol edilemezlik ve tehlikeyi içeren inançlar (6, 13, 15, 21, 25, 27), bilişel güven (8, 14, 18, 24, 26, 29.), bilişel farkındalık (3, 5, 12, 17, 19, 30.), düşünceleri kontrol ihtiyacı (2, 4, 9, 11, 16, 22.) olmak üzere 5 alt boyutu vardır. Cevaplama şekli her ifade için. "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(4) kesinlikle katılıyorum" arasındadır. Her bir maddenin puanları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasında değişir (Tosun, Irak, 2008). Ölçek puanının yükselmesi işlevsel olmayan tarzda üstbilişel faaliyetin arttığına işaret eder (Wells ve Cartwright-Hatton'dan Akt: Şahmelikoğlu Onur, 2014).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapı geçerliği ve yakınsak (convergent) geçerliğine bakılmıştır. Yapılan analizlerle ölçek iç geçerliğinin oldukça yüksek ve maddeler arası seçici ve anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, Üst-biliş Ölçeği-30 Türkçe formuyla orijinal formun aynı faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Temel bileşenler analizi sonuçları ÜBÖ-30'un beş faktörünün toplam varyansın %52.44'ünü açıkladığını göstermektedir. Buna göre endişeye dair olumlu inançlar (1, 7, 10, 20, 23, 28. maddeler) toplam varyansın %12.42'sini, kontrol edilemezlik ve tehlikeyi içeren inançlar (6, 13, 15, 21, 25, 27. maddeler) toplam varyansın %12.39'unu, bilişel güven (8, 14, 18, 24, 26, 29. maddeler) toplam varyansın %11.14'ünü, bilişel farkındalık (3, 5, 12, 17, 19, 30.maddeler) toplam

varyansın %8.37'sini, düşünceleri kontrol ihtiyacı (2, 4, 9, 11, 16, 22. maddeler) toplam varyansın %8.13'ünü açıklamaktadır. Bu oran orijinal çalışmada %68 olarak daha yüksek olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da Üst-biliş Ölçeği-30'un orijinal ölçekteki aynı yapıda beş faktörden oluştuğunu göstermektedir. Üst-biliş Ölçeği-30'un Türkçe formunun güvenilirliğini belirlemek için yapılan test-tekrar test korelasyon analizi sonucunda ölçek maddelerinin güvenilirlik katsayılarının .40 ile .94, alt ölçeklerin .70 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu oranlar orijinal çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Bu sonuç yola Üst-biliş Ölçeği-30 Türkçe formunun güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Tosun, Irak, 2008).

3.2.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgiler Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların cinsiyetine, öğrenim gördükleri fakülteye, ailelerinin katılımcıların kararlarına güvenip güvenmediğine ilişkin sorular vardır. Formun başında araştırmanın amacına yer verilmiş olup değerlendirmenin bireysel şekilde değil toplu yapılacağı açıklanarak isim yazılmaması belirtilmiştir.

3.3. İşlem Yolu

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri, üst bilişe, öğrenilmiş güçlülüğe ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi amacı ile veri toplama araçları olarak “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (Ek 3)”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Ek 4)”, “Üst-biliş Ölçeği-30 (Ek 5)” ve “Kişisel Bilgiler Formu (Ek 2)” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından olan “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Üst-biliş Ölçeği-30'u kullanabilmek için ilgili ölçekleri geliştiren kişilerden e-posta yoluyla izin (Ek 6) alınmıştır. Ölçek izinleri ilgili kişilerden alındıktan sonra, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden “araştırma izni” (Ek 5) alınmıştır. Araştırma verileri 2018 yılında Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin derslerinin olduğu zamanlarda, dersi veren öğretim üyesinden izin alınarak, derslerin başlangıcında ya da bitişinde ilgili ölçekler uygulanmıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce araştırmacı, araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında öğrencileri bilgilendirmiş ve katılımcılardan Bilgilendirilmiş Onay

Formu (Ek 1) ile onaylarını almış ve araştırmaya gönüllü olarak katılımı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı ölçeklerin uygulanması sırasında sınıftan ayrılmamış ve ölçeklerle ilgili soru olduğunda yanıtlamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasına geçmeden önce, boş bırakılan ölçekler belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin her biri için, ilgili ölçeğin toplam madde sayısından en az %10'unun boş bırakıldığı veriler değerlendirilmeden çıkarılmıştır. %10'dan daha az kayıp verinin olduğu durumlarda ise, ilgili alt boyut maddeleri için belirlenen ortalama puan atanmıştır (Yüksel, 2013).

Verilerin çözümlenmesinde SPSS21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Öncelikle, bağımsız değişkenler olan “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Üst-Biliş Ölçeği-30”dan elde edilen puanların ortalamaları bulunmuştur. Ortalamanın altında olan puanlar 1, ortalamanın üzerinde olan puanlar 2 olarak kodlanmıştır. Böylece sürekli değişkenler, süreksiz değişkene çevrilmiştir.

Problemin çözümü için, “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Üst-Biliş Ölçeği-30”dan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box's M Testi de yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Varyans-kovaryans eşitliği sağlanmadığı durumlarda da bu koşul olmadan karar verilmesini MANOVA-Pillai's Trace Testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük yüzdeler değeri hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri, üst biliş, öğrenilmiş güçlülüğe ve bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmede Parametrik İstatistik olan MANOVA (Çok Değişkenli Varyans Analizi) tekniğinden yararlanılmıştır. Çünkü MANOVA tekniği bir ya da daha çok faktörden oluşan gruplarda birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılabilir. Grup ortalama puanlarını karşılaştırmak içinse MANOVA Wilks Lambda (λ) Testinden ve MANOVA Pillai's

Trace Testinden yararlanılmıştır. MANOVA için hesaplanan Wilks Lambda λ değeri anlamlı çıkarsa grupların bağımlı değişken bakımından gözlenen bu farklarının kaynağını yorumlamak için gruplar, her bir bağımlı değişkende ANOVA ile karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2002). MANOVA Testinin anlamlı, ANOVA Testinin anlamsız çıkması sonucunda Diskriminant (Ayırıcı) Analiz Testi yapılmıştır. Diskriminant Analizi, iki ya da daha fazla grubun ortalama niteliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulan; ve grupların farklılıklarını ayırt etmede en fazla katkıyı hangi değişkenlerin yaptığını test eden bir gruplama tekniğidir (Hair ve Ark., 1998; Akt: Yurtkoru ve Sipahi, 2003; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Ayrıca araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (η^2 /eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $\eta^2 = 0,01-0,05$ düşük düzeyde etki; $\eta^2 = 0,06-0,13$ orta düzeyde etki ve $\eta^2 = 0,14$ ve üstü değerler yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanır (Cohen, 1988' den aktaran Kutsal ve Bilge, 2012). Farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için Diskriminant (Ayırıcı) Analiz Testi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle “Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ve “Üst-Biliş Ölçeği-30” ’nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmış ve sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Karar Vermede Özsayı, Karar Verme Stilleri, Üst-Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişkenler	n	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Karar Vermede Özsayı-Kendine Güven	467	.99	1.08
Karar Verme Stilleri			
Dikkatli Karar Verme Stili	467	1.27	1.39
Kaçınan Karar Verme Stili	467	.62	.18
Panik Karar Verme Stili	467	.29	.64
Erteleyici Karar Verme Stili	467	.39	.54
Üst Biliş	467	.28	1.10
Öğrenilmiş Güçlülük	467	.14	.18

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, Çarpıklık (Skewness) katsayılarına bakıldığında, Karar Vermede Özsayı-Kendine Güven için .99; Karar Verme Stilleri Ölçeği’nin alt boyutları olan Dikkatli Karar Verme Stili için 1.27, Kaçınan Karar Verme Stili .62, Panik Karar Verme Stili için .29, Erteleyici Karar Verme Stili için .39’dur. Üst Biliş için .28; ve Öğrenilmiş Güçlülük için .14’dür. Basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakıldığında, Karar Vermede Özsayı-Kendine Güven için 1.08; Karar Verme Stilleri Ölçeği’nin alt boyutları olan Dikkatli Karar Verme Stili için 1.39, Kaçınan Karar Verme Stili .18, Panik Karar Verme Stili için .64, Erteleyici Karar Verme Stili için .54’dür. Üst Biliş için 1.10; ve Öğrenilmiş Güçlülük için .18’dir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ,+1 aralığında olmasının normal

dağılım için kabul edilebilir düzey olmasının yanında; bu değer -2, +2 aralığında olması da genellikle kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Cooper Cutting, 2010'den aktaran Arapkirlioğlu, Tankız, 2011).

Ayrıca, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box's M Testi de yapılmış sonuçları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Üst-Biliş, Öğrenilmiş Güçlülük ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilleri Box's M Testi

	Box's M Testi	F	p
Üst Biliş	37.68	2.48	.00
Öğrenilmiş Güçlülük	64.09	4.21	.00
Cinsiyet	6.93	.46	.96
Fakülte	32.01	1.05	.39
Ailenin Karara Olan Güveni	23.57	1.49	.09

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, Box's M Testi sonucunda, üst biliş için Box's M = 37.68 ($p < .05$), öğrenilmiş güçlülük için Box's M = 64.09 ($p < .05$), cinsiyet için Box's M = 6.93 ($p > .05$), fakülte için Box's M = 32.01 ($p > .05$) ve ailenin karara olan güveni için Box's M = 23.57 ($p > .05$)'dir. Box's M Testi sonucunda, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük için varyans-kovaryans eşitliği sağlanmamış; bu nedenle, bu koşul olmadan karar verilmesini MANOVA-Pillai's Trace Testi yapılmıştır. Box's M Testi sonucunda, cinsiyet, fakülte ve ailenin karara olan güveni için ise varyans-kovaryans eşitliği sağlanmış; bu nedenle de, Wilks Lambda (λ) Testi yapılmıştır.

Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .70'den küçük çıkmıştır. Bu nedenle, değişkenler arasında, çoklu bağlantı bulunmamaktadır.

4.1.Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı, Karar Verme Stilleri, Üst Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi ve Yüzdeliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı, karar verme stilleri, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve yüzdeliği nedir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için üniversite öğrencilerinin üst biliş, öğrenilmiş güçlülük, karar vermede özsayı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili puan ortalamaları ve yüzdelikleri hesaplanmış ve Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Üst Biliş, Öğrenilmiş Güçlülük, Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerinin Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları Ve Yüzdeler Değerleri

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	%		
				İşlevsel	İşlevsel Değil	
Üst Biliş	467	72.18	12.79	52	48	
Öğrenilmiş Güçlülük	467	119.84	18.05	48.9	51.1	
Karar Vermede Özsaygı	467	9.26	2.16	Düşük	Orta	Yüksek
Karar Verme Stilleri				16.5	53.1	30.4
Dikkatli Karar Verme	467	10.12	2.07	37	0.4	62.6
Kaçınan Karar Verme	467	3.84	2.65	19.9	55	25.1
Panik Karar Verme	467	4.31	2.47	25.5	52.9	21.6
Erteleyici Karar Verme	467	4	2.50	30.8	51.4	17.8

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin üst biliş toplam puan ortalaması $\bar{X} = 72.18$, Ss= 12.79; öğrenilmiş güçlülük toplam puan ortalaması $\bar{X} = 119.84$, Ss= 18.05; karar vermede özsaygı puan ortalaması $\bar{X} = 9.26$, Ss= 2.16; karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili puan ortalaması $\bar{X} = 10.12$, Ss= 2.07; kaçınan karar verme stili puan ortalaması $\bar{X} = 3.84$, Ss= 2.65; panik karar verme stili puan ortalaması $\bar{X} = 4.31$, Ss= 2.47; erteleyici karar verme stili tarzı puan ortalaması $\bar{X} = 4$, Ss= 2.50’ dir.

Ayrıca, Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin % 52’si işlevsel tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahipken; % 48’i ise işlevsel olmayan tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin % 48.9’u işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkmada kendini denetleyebiliyorken; % 51.’i ise işlevsel olmayan tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkarken, kendini denetlemede zorluk çekmektedir. Üniversite öğrencilerinin karar vermede %16.5’u düşük özsaygı, %53.1’i orta özsaygı ve %30.4’ü ise yüksek özsaygısına sahiptir. Karar verme stilleri açısından, üniversite öğrencilerinin %37’si düşük, %0.4’ü orta ve %62.6’sı yüksek düzeyde dikkatli karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %19.9’u düşük, %55’i orta ve %25.1’i yüksek düzeyde kaçınan karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %25.5’u düşük, %52.9’u orta ve %21.6’sı yüksek düzeyde panik karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %30.8’i düşük, %51.4’ü orta ve %17.8’i yüksek düzeyde erteleyici karar verme stiline sahiptir.

4.2. Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygının Ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, “üst biliş göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için “Üst-Biliş Ölçeği-30”dan elde edilen puanların normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) gösterdiği bulunmuştur (bkz Tablo 4.1). Ancak, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için yapılan Box’s M Testinde (bkz. Tablo 4.2), üst biliş için varyans-kovaryans eşitliği sağlanmamıştır. Bu nedenle, bu değişken için, bu koşul olmadan karar verilmesini sağlayan MANOVA-Pillai’s Trace Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Pillai’s Trace Testi Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Üst Biliş	Karar Vermede Özsaygı	119.116	1	119.116	26.72	.00	.06
	Dikkatli Karar S.	1.683	1	1.683	.40	.53	.00
	Kaçıngan Karar S	63.826	1	63.826	9.25	.00	.02
	Panik Karar S.	342.704	1	342.704	62.96	.00	.13
	Erteleyici Karar S	141.455	1	141.455	23.21	.00	.05

Pillai’s Trace Testi = .136, F hesaplanan (5, 438) = 13.76* p< .00, $\eta^2 = .14$

Tablo 4.4’de görülen MANOVA Pillai’s Trace Testi sonuçları, üst biliş göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısı ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri de, yüksek çıkmıştır (Pillai’s Trace Testi = .136, F hesaplanan (5, 438) = 13.76* p< .00, $\eta^2 = .14$). Tablo 4.4’de MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, üst biliş göre karar vermede özsaygı (F hesaplanan= 26.72, p< .00, $\eta^2 = .06$), kaçıngan karar verme (F hesaplanan= 9.25, p< .00, $\eta^2 = .02$), panik karar verme (F hesaplanan= 62.96, p< .00, $\eta^2 = .13$) ve erteleyici karar verme stili (F hesaplanan= 23.21, p< .00, $\eta^2 = .05$) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde;

karar vermede özsaygı için $\eta^2 = .06$ olup orta düzeyde etki, kaçınan karar verme stili için $\eta^2 = .02$ olup düşük düzeyde etki, panik karar verme stili için $\eta^2 = .13$ olup orta düzeyde etki ve erteleyici karar verme stili için $\eta^2 = .05$ olup düşük düzeyde etki olarak hesaplanmıştır. Üst bilişe göre üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili (F hesaplanan= .40, $p > .05$) puanlarının ise anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

Üst bilişe göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğine yönelik bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.5' de gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Üst Bilişe Göre Karar Vermede Özsaygı, Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Üst Biliş	n	\bar{X}	Ss	t	p
Karar Vermede Özsaygı	İşlevsel	231	9.73	1.91	5.17	.00
	İşlevsel Değil	213	8.69	2.31		
Kaçınan Karar S.	İşlevsel	231	3.48	2.50	3.04	.00
	İşlevsel Değil	213	4.24	2.76		
Panik Karar S.	İşlevsel	231	3.48	2.28	7.94	.00
	İşlevsel Değil	213	5.23	2.39		
Erteleyici Karar S.	İşlevsel	231	3.48	2.40	4.82	.00
	İşlevsel Değil	213	4.61	2.55		

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi işlevsel üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı puan ortalaması ($\bar{X}=9.73$), işlevsel olmayan üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı puan ortalamasından ($\bar{X}=8.69$) anlamlı düzeyde ($t=5.17$, $p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi işlevsel üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=3.48$), işlevsel olmayan üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=4.24$) anlamlı düzeyde ($t=3.04$, $p<.00$) düşük çıkmıştır.

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi işlevsel üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=3.48$), işlevsel olmayan üst bilişe sahip

olan üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=5.23$) anlamlı düzeyde ($t=7.94, p<.00$) düşük çıkmıştır.

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi işlevsel üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=3.48$), işlevsel olmayan üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=4.61$) anlamlı düzeyde ($t=4.82, p<.00$) düşük çıkmıştır.

4.3. Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, “öğrenilmiş güçlülüğe göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”den elde edilen puanların normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) gösterdiği bulunmuştur (bkz Tablo 4.1). Ancak, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için yapılan Box’s M Testinde (bkz. Tablo 4.2), öğrenilmiş güçlülük için varyans-kovaryans eşitliği sağlanmamıştır. Bu nedenle, bu değişken için, bu koşul olmadan karar verilmesini sağlayan MANOVA-Pillai’s Trace Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin MANOVA-Pillai’s Trace Testi Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğrenilmiş Güçlülük	Karar Vermede Özsayı	219.302	1	219.302	51.98	.00	.10
	Dikkatli Karar S.	154.441	1	154.441	38.51	.00	.08
	Kaçıngan Karar S.	193.374	1	193.374	29.34	.00	.06
	Panik Karar S.	299.691	1	299.691	54.79	.00	.11
	Erteleyici Karar S.	401.401	1	401.401	73.05	.00	.14

Pillai’s Trace Testi = .213, F hesaplanan (5, 442) = 23.94* $p<.00, \eta^2 = .21$

Tablo 4.6’da görülen MANOVA Pillai’s Trace Testi sonuçları, öğrenilmiş güçlülüğe göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici

karar verme stili) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri de, yüksek çıkmıştır (Pillai's Trace Testi = .213, F hesaplanan (5, 442) = 23.94* $p < .00$, $\eta^2 = .21$). Tablo 4.6'da MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, öğrenilmiş güçlülüğe göre karar vermede özsaygı (F hesaplanan= 51.98, $p < .00$, $\eta^2 = .10$); karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili (F hesaplanan= 38.51, $p < .00$, $\eta^2 = .08$), kaçınan karar verme stili (F hesaplanan= 29.34, $p < .00$, $\eta^2 = .06$), panik karar verme stili (F hesaplanan= 54.79, $p < .00$, $\eta^2 = .11$) ve erteleyici karar verme stili (F hesaplanan= 73.05, $p < .00$, $\eta^2 = .14$) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde karar vermede özsaygı için $\eta^2 = .10$ olup orta düzeyde etki; karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili için $\eta^2 = .08$ olup orta düzeyde etki, kaçınan karar verme stili için $\eta^2 = .06$ olup orta düzeyde etki, panik karar verme stili için $\eta^2 = .11$ olup orta düzeyde etki ve erteleyici karar verme stili için $\eta^2 = .14$ olup yüksek düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

Öğrenilmiş güçlülüğe göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğine yönelik bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Karar Vermede Özsaygı İle Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğrenilmiş Güçlülük	n	\bar{X}	Ss	t	p
Karar Vermede Özsaygı	Düşük	219	8.55	2.26	7.21	.00
	Yüksek	229	9.95	1.84		
Dikkatli Karar Verme S.	Düşük	219	9.50	2.35	6.21	.00
	Yüksek	229	10.68	1.60		
Kaçınan Karar S.	Düşük	219	4.50	2.76	5.42	.00
	Yüksek	229	3.18	2.37		
Panik Karar S.	Düşük	219	5.17	2.49	7.4	.00
	Yüksek	229	3.53	2.18		
Erteleyici Karar S.	Düşük	219	4.96	2.60	8.55	.00
	Yüksek	229	3.07	2.07		

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı puan ortalaması ($\bar{X}=9.95$), düşük öğrenilmiş

güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı puan ortalamasından ($\bar{X}=8.55$) anlamlı düzeyde ($t=7.21, p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=10.68$), düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=9.50$) anlamlı düzeyde ($t=6.21, p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=4.50$), yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=3.18$) anlamlı düzeyde ($t=5.42, p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=5.17$), yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=3.53$) anlamlı düzeyde ($t=7.4, p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=4.96$), yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=3.07$) anlamlı düzeyde ($t=8.55, p<.00$) yüksek çıkmıştır.

4.4. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, “cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayısı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için cinsiyete göre elde edilen puanların normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) gösterdiği (bkz Tablo 4.1); ve Box’s M Testinde (bkz. Tablo 4.2), varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı bulunmuştur. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .70’den küçük çıkmıştır. Bu nedenle, değişkenler arasında, çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu değişken için, MANOVA-Wilks Lambda (λ) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	Karar Vermede Özsaygı	4.474	1	4.474	.96	.32	.00
	Dikkatli K.S.	1.311	1	1.311	.31	.58	.00
	Kaçıngan K.S.	6.848	1	6.848	.98	.32	.00
	Panik K.S.	20.716	1	20.716	3.42	.06	.00
	Erteleyici K.S.	6.197	1	6.197	.99	.32	.00

Wilks Lambda (λ) Testi = .971, F hesaplanan (5, 461) = 2.74* $p < .02$, $\eta^2 = .03$

Tablo 4.8’de görülen MANOVA Wilks Lambda (λ) Testi sonuçları, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri ise düşük çıkmıştır (Wilks Lambda λ Testi = .97, F hesaplanan (5, 461) = 2.74*, $p < .02$, $\eta^2 = .03$).

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. MANOVA Analizinde, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar da hesaba katıldığı için MANOVA Testi ve ANOVA Testi sonuçları birbirinden farklılık gösterebilmektedir (Şen, 2018). Bu nedenle, Diskriminant (Ayrıcı) Analizi Testi yapılmıştır. Diskriminant analizinde, her bireyin nicel değişkene ilişkin puanı/puanları olmalıdır. Ayrıca, bu bireylerin grup üyeliğini gösteren sınıflamalı (kategorik) değişkene ilişkin bir değere de sahip olması gereklidir. Diskriminant analizinde, nicel değişkenler yani puanlar, bağımsız değişkenler/ayırıcı değişkenler/yordayıcı değişkenler olarak ifade edilirler. Grup üyeliğini gösteren sınıflamalı (kategorik) değişken ise “bağımlı değişken” ya da “ölçüt değişken” olarak isimlendirilir. Bu durum, MANOVA açısından düşünüldüğünde, tam tersi şeklindedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Diskriminant Analizinde önce, cinsiyete göre karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri puan ortalamaları Tablo 4.9.’da verilmiş; ardından da Tablo 4.10.’da Diskriminant (Ayrıcı) Analizi Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Puan Ortalamaları

Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Karar Vermede Özsaygı	9.18	2.11	9.38	2.23
Dikkatli K.S.	10.07	2.09	10.18	2.02
Kaçıngan K.S.	3.74	2.69	3.98	2.59
Panik K.S.	4.48	2.41	4.05	2.53
Erteleyici K.S.	3.90	2.43	4.14	2.61

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, kadın üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı puan ortalaması $\bar{X}=9.18$; erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=9.38$ 'dir. Karar verme stillerinin alt boyutları olan dikkatli karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X}=10.07$; erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=10.18$; kaçıngan karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X}=3.74$; erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=3.98$; panik karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X}=4.48$; erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=4.05$; ve erteleyici karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X}=3.90$; erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=4.14$ 'dür. Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, yalnızca panik karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.10: Cinsiyet İçin Hesaplanan Fonksiyona İlişkin, Kanonik Diskriminant (Ayrırma) Fonksiyon Testi Sonuçları

Fonksiyon	Özdeğer	%Varyans	Kanonik Korelasyon	Wilks'Lambda	η^2	X^2	Sd	p
1	.03	100	.17	.97	.03	13.52	5	.02

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, tek bir fonksiyon üretilmiştir. Diskriminant analizinde, bir ya da daha fazla sayıda nicel yordayıcı değişkenin/bağımsız değişkenin doğrusal kombinasyonu ile diskriminant fonksiyonu oluşturulur (örtük değişken). Olası fonksiyon sayısı grup (ng) (bağımlı değişken-cinsiyet) ya da yordayıcı değişken(ler) (p) (bağımsız değişkenler: karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan; dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) dikkate alınarak, hangisi daha küçükse ona göre belirlenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Analizde; 2 grup (cinsiyet: kadın ve erkek); 5 yordayıcı değişkenler-bağımsız değişkenler (karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan; dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) vardır. $2-1$ ($ng-1$)= 1 ve $p=5$ olduğundan olası fonksiyon sayısı 1'dir.

Diskriminant fonksiyonun ne kadar önemli olduğunun değerlendirilmesinde özdeğer, kanonik korelasyon ve Wilks Lambda (λ) değerleri dikkate alınır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, tek bir fonksiyon üretilmiştir. Bu fonksiyonun özdeğeri, .03 olup, düşük bir değerdir. Kanonik Diskriminant (Ayrırma) Fonksiyon Testinin özdeğeri kesin bir değer olmamakla birlikte .40'dan büyük olması "iyi" olarak kabul edilir (Çakmak ve Gürdal, 2015). Buna göre, cinsiyet için oluşturulan fonksiyonun .03 ile iyi bir ayrımcılık sağlamadığı görülmektedir.

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, diskriminant/ayırma fonksiyonunun kanonik korelasyon değeri ise .17'dir. Kanonik korelasyon, bağımlı değişkene (cinsiyete) göre oluşturulan gruplarla, diskriminant fonksiyonu (yordayıcı değişkenler-bağımsız değişkenler olan karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan; dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stilinden oluşan örtük değişken) arasındaki ilişkidir. Eğer,

kanonik korelasyon sıfırda, gruplarla fonksiyon arasında ilişki yoktur. Korelasyon ne kadar büyükse ilişki de yüksek olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Kanonik korelasyon değerinin karesi, açıklama yüzdesini vermektedir. Yani, kurulan modelde elde edilen diskriminant fonksiyonu, grupların ayrılmasında % 03 oranında açıklamaktadır. Bu bulgu, diskriminant fonksiyonun grupları ayırmada, düşük düzeyde etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Analizin etki değeri (eta kare) $\eta^2 = .03$ olup, etki değeri de düşüktür.

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, cinsiyet için üretilen fonksiyonun anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilks Lambda (λ) Testi ve Ki-Kare (X^2) Testi değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda Wilks Lambda (λ) Testi=.97 ve $X^2=13.52$, $p < .02$ olarak bulunmuştur. Üretilen fonksiyonun Wilks' Lambda Testine yönelik Ki-Kare (X^2) değeri anlamlı çıkmıştır. Yani, fonksiyonun ayırma gücü anlamlı derecede yüksek olup, gruplar bir ayırma fonksiyonu ile ayrılabilirler. Wilks' Lambda değeri açısından bakıldığında ise, Wilks' Lambda değeri ne kadar küçükse, modelin ayırt edicilik gücü, o oranda artar (Siyez ve Kaya, 2011). Burada, Wilks Lambda (λ) Testi=.97 olarak bulunmuş olduğundan, fonksiyonun ayırma skorlarındaki varyansın %97'sini açıklayamadığı görülmektedir.

Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu katsayıları, her bir bağımlı değişkenin (cinsiyet) tahmininde, bağımsız değişkenlerin-yordayıcı değişkenin kısmi önemini,yani herbir değişkenin diskriminant fonksiyonuna olan özgün katkısının gösterir. Bu, regresyon analizindeki Beta Katsayısına karşılık gelir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu amaçla, Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Katsayıları ve Yapı Matrisi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Diskriminant Fonksiyonuna İlişkin Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Katsayıları ve Yapı Matrisi

Faktörler	Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Katsayıları	Yapı Matrisi
Panik Karar Verme Stili (PKVS)	-1.06	-.50
Erteleyici Karar Verme Stili (EKVS)	.78	.27
Kaçıngan Karar Verme Stili (KKVS)	.58	.27
Karar Vermede Özsaygı (KVÖ)	.29	.26
Dikkatli Karar Verme Stili (DKVS)	.23	.15

Doğru Sınıflandırma oranı: %61.2

Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu katsayılarında küçük değerler, düşük katkıyı gösterir. Büyük değerler, büyük katkıyı gösterir (Siyez ve Kaya, 2011). Yapı matrisi ise bağımsız değişkenlerin öneminin değerlendirilmesinde kullanılır. Bu matris, her bir bağımsız değişkenin (karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan; dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) diskriminant fonksiyonu ile korelasyonunu gösterir. Bu matrise göre de diskriminant fonksiyonu ile en yüksek korelasyona sahip olan bağımsız değişkenin, panik karar verme stili olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11’de görülen Standartlaştırılmış Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Katsayıları incelendiğinde, fonksiyon üzerinde en yüksek katsayılar sırası ile panik karar verme stili ($SKDFK = -1.06$), erteleyici karar verme stili ($SKDFK = .78$), kaçıngan karar verme stili ($SKDFK = .58$), karar vermede özsaygı ($SKDFK = .29$) ve dikkatli karar verme stilidir ($SKDFK = .23$).

Tablo 4.11’de verilen yapı matrisi sonuçlarına bakıldığında, elde edilen diskriminat fonksiyonu ile en yüksek korelasyonu veren bağımsız değişkenin panik karar verme stili ($YM = -.50$) olduğu; en düşüğünün ise dikkatli karar verme stilinin ($YM = .15$) olduğu görülmektedir. Tablo 4.8.’de görüldüğü gibi, yalnızca panik karar verme stili için kadın üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca analiz için doğru sınıflandırma olasılığı da, %61.2 olarak bulunmuştur.

4.5. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar

Vermede Özsayı Ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, “öğrenim görülen fakülteye göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için öğrenim görülen fakülteye göre elde edilen puanların normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) gösterdiği (bkz Tablo 4.1); ve Box’s M Testinde (bkz. Tablo 4.2), varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı bulunmuştur. Değişkenler arasında çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu değişken için, MANOVA- Wilks Lambda (λ) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Fakülte	Karar Vermede Özsayı	14.308	2	7.154	1.53	.22	.00
	Dikkatli K.S.	.176	2	.088	.02	.98	.00
	Kaçıngan K. S.	23.454	2	11.727	1.67	.19	.00
	Panik K.S.	10.654	2	5.327	.87	.42	.00
	Erteleyici K.S.	13.134	2	6.567	1.05	.35	.00

Wilks Lambda (λ) Testi = .980, F hesaplanan (10, 920) = .96 $p > .05$, $\eta^2 = .01$

Tablo 4.12’de görülen MANOVA Wilks Lambda (λ) Testi sonuçları, fakülteye göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilks Lambda λ Testi = .980, F hesaplanan (10, 920) = .96, $p > .05$, $\eta^2 = .01$).

4.6. Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar

Vermede Özsayı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Ailenin karara olan güvenine göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun cevabı aranmıştır. Cevaba ulaşmak için ailenin karara olan güvenine göre elde edilen

puanların normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) gösterdiği (bkz Tablo 4.1); ve Box's M Testinde (bkz. Tablo 4.2), varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı bulunmuştur. Değişkenler arasında çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu değişken için, MANOVA- Wilks Lambda (λ) Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin MANOVA- Wilks Lambda Testi Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Karara Güven	Karar Vermede Özsaygı	60.787	1	60.787	13.37	.00	.03
	Dikkatli K.S.	60.177	1	60.177	14.50	.00	.03
	Kaçıngan K. S.	28.247	1	28.247	4.05	.05	.01
	Panik K.S.	55.775	1	55.775	9.31	.00	.02
	Erteleyici K.S.	140.069	1	140.069	23.44	.00	.05

Wilks Lambda (λ) Testi = .928, F hesaplanan (5, 461) = 7.20* p< .00, $\eta^2 = .07$

Tablo 4.13'de görülen MANOVA Wilks Lambda (λ) Testi sonuçları, ailenin karara olan güvenine göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçıngan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Etki değeri de, orta düzeyde çıkmıştır (Wilks Lambda λ Testi = .928, F hesaplanan (5, 461) = 7.20, p< .00, $\eta^2 = .07$).

Tablo 4.13'de MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise, ailenin karara olan güvenine göre karar vermede özsaygı (F hesaplanan= 13.37, p< .00, $\eta^2 = .03$) ile karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili (F hesaplanan= 14.50, p< .00, $\eta^2 = .03$), kaçıngan karar verme stili (F hesaplanan= 4.05, p< .05, $\eta^2 = .01$), panik karar verme stili (F hesaplanan= 9.31, p< .00, $\eta^2 = .02$) ve erteleyici karar verme stili (F hesaplanan= 23.44, p< .00, $\eta^2 = .05$) puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Etki büyüklüğü (Eta Kare) değerleri incelendiğinde; karar vermede özsaygı için $\eta^2 = .03$ olup düşük düzeyde etki; dikkatli karar verme stili için $\eta^2 = .03$ olup düşük düzeyde etki, kaçıngan karar verme stili için $\eta^2 = .01$ olup düşük düzeyde etki, panik karar verme stili için $\eta^2 = .02$ olup düşük düzeyde

etki ve erteleyici karar verme stili için $\eta^2 = .05$ olup düşük düzeyde etki olarak hesaplanmıştır.

Ailenin karara olan güvenine göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin alt boyutları olan dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğine yönelik bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.14’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Karar Vermede Özsaygı İle Dikkatli Stil, Kaçınan Stil, Panik Stil ve Erteleyici Karar Verme Stilinin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Karara Güven	n	\bar{X}	Ss	t	p
Karar Vermede Özsaygı	Evet	430	9.36	2.08	3.65	.00
	Hayır	37	8.03	2.64		
Dikkatli Karar S.	Düşük	430	10.22	1.96	3.81	.00
	Yüksek		8.89	2.80		
Kaçınan Karar S.	Evet	37	3.77	2.63	2.01	.05
	Hayır	430	4.68	2.75		
Panik Karar S.	Evet	37	4.21	2.43	3.05	.00
	Hayır	430	5.49	2.63		
Erteleyici Karar S.	Evet	37	3.84	2.41	4.84	.00
	Hayır	430	5.86	2.87		

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı puan ortalaması ($\bar{X}=9.36$), ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ortalamasından ($\bar{X}=8.03$) anlamlı düzeyde ($t=3.65$, $p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=10.22$) ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=8.89$) anlamlı düzeyde ($t=3.81$, $p<.00$) yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=3.77$), ailesinin karara

güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=4.68$) anlamlı düzeyde ($t=2.01, p<.05$) düşük çıkmıştır.

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=4.21$), ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=5.49$) anlamlı düzeyde ($t=3.05, p<.00$) düşük çıkmıştır.

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalaması ($\bar{X}=3.84$), ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puan ortalamasından ($\bar{X}=5.86$) anlamlı düzeyde ($t=4.84, p<.00$) düşük çıkmıştır.

5. TARTIŞMAVE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, problem cümleleri bağlamında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışmalar ve yorumlar ilgili literatür çerçevesinde yapılmıştır.

5.1. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillерinin, Üst Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi ve Yüzdeliğine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmada, “üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri, üst biliş ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve yüzdeliği nedir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin %52’si işlevsel tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahipken; %48’i ise işlevsel olmayan tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahiptirler.

Üstbiliş, bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçlerdir (Tosun ve Irak, 2008). Üstbiliş “düşünmeyi düşünmek” olarak tanımlanır, ancak aynı zamanda diğer, daha temel “birinci dereceden” bilişsel süreçlerin izlenmesi anlamına da gelir (Flavell, 1979) Üstbiliş bilişsel süreçlerle ilgili bilgileri ve bunların denetimini içerdiği için problem çözme ve karar verme sırasında bireyin bilişsel süreçlerini düzenleme işlevine sahiptir (Schoenfeld, 2016).

Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının işlevsel tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahip olduğu görülürken; diğer yarısının işlevsel olmayan tarzda üstbiliş faaliyetlerine sahip olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunun üniversite örneklemiyle yapılan araştırmalarla ve psikolojik olarak sağlıklı diğer yetişkinlerle yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Köseoğlu, 2013; Çağlar, 2014; Tuna, 2015).

Obsesfi kompulsif bozukluk (Çağlar, 2014), anksiyete bozukluğu (Görgü, 2014), panik bozukluk ve majör depresif bozukluk (Köseoğlu, 2013) tanısı alan diğer yetişkinlerle yapılan çalışmalarda ise bu kişilerin üstbilişsel puanlarının psikolojik olarak sağlıklı bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin %48,9'u işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkmada kendini denetleyebiliyorken, %51'i ise işlevsel olmayan tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkarken, kendini denetlemede zorluk çekmektedir.

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin bir hedef davranışı etkin bir şekilde yerine getirmesini engelleyen duygu, acı, olumsuz düşünce gibi içsel olayları kendi kendine düzenleyen bilişsel ve davranışsal beceriler repertuarı olarak tanımlanmaktadır (Rosenbaum, Jaffe, 1983). Kişinin sağlığını ve yaşam kalitesini arttırmak, hayatındaki stresle etkin bir şekilde mücadele edebilmek için içsel olaylarını izleme ve değerlendirme, problem çözme stratejilerini kullanma, anlık doyumunu erteleyebilme becerisi gibi bir dizi bilişsel, davranışsal beceri öğrenilmiş güçlülük kavramı içine girmektedir (Rosenbaum, Jaffe, 1983; Argun, 2005; Zauszniewski, 2006; Gonzalez ve diğerleri, 2014). Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduğu görülürken; diğer yarısının işlevsel olmayan tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduğu görülmüştür. Yurt içinde üniversite öğrencileri dışındaki örneklerle yapılan araştırmalarla kıyaslandığında üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Çil, 2016; Katman, 2017; Öztürk, 2018). Bu durum eğitim düzeyi yükseldikçe diğer olumlu kişilik özellikleri gibi öğrenilmiş güçlülük düzeyinin de artmasıyla açıklanabilir. Öğrenciler üniversiteye gelene kadar akademik başarı göstermek, çok sayıda zor sınavı başarmış olmak, üniversite sınavına hazırlanmak gibi zorlu süreçlerden geçmektedir. Bu süreçte stresle baş edebilen, hedeflerine ulaşmasını engelleyen duygu, acı, olumsuz düşünce gibi içsel olayları kendi kendine düzenleyebilen bireylerin üniversiteye girebildiği bu sayede öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunun üniversite örneklemiyle yapılan bazı araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Akbalık, 2005; Akkaya, 2009; Amanvermez, 2015; Arıkan, 2016; Katman, 2017). Daha düşük örneklem sayısıyla yapılan bazı araştırmalarda ise düşük öğrenilmiş güçlülük puanlarına rastlanılmıştır (Yalçın-Menteş, 2007).

Üniversite öğrencilerinin karar vermede %16,5'u düşük özsaygı, %53,1'i orta özsaygı ve %30,4'ü ise yüksek özsaygısına sahiptir. Karar verme stilleri açısından,

üniversite öğrencilerinin %37'si düşük, %0,4'ü orta ve %62,6'sı yüksek düzeyde dikkatli karar verme stiline sahiptir.

Karar verme durumunda bireylerin, genel olarak izledikleri yollar, benimsedikleri soruna yaklaşım tarzları karar verme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Karar verme süreci, bireylerin karar verme stillerine göre şekillenmektedir. (Nas, 2006; Avşaroğlu, 2007; Kuzgun, 2014). Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun orta ve yüksek düzeyde dikkatli, özsaygılı karar verme stilini kullandıkları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin, meslek ve üniversite seçimi gibi gelecekları için çok önemli kararları özerk bir şekilde alarak üniversiteye girip öğrenim görmeleriyle ve böylece kendi kararlarına güven duymalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunun üniversite örneklemiyle yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Çetin, 2009; Can, 2009; Tatlılıoğlu, 2010; Yılmaz, 2011).

Üniversite öğrencilerinin %19,9'u düşük, %55'i orta ve %25,1'i yüksek düzeyde kaçınan karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %25,5'u düşük, %52,9'u orta ve %21,6'sı yüksek düzeyde panik karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %30,8'i düşük, %51,4'ü orta ve %17,8'i yüksek düzeyde erteleyici karar verme stiline sahiptir. Bu sonuçlar öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde erteleyici, kaçınan ve panik karar verme stili puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular öğrencilerin büyük oranda öğrenim için ailelerinden ayrı yaşayarak sıklıkla kendileriyle ilgili barınma, bütçe ve zaman yönetimi, kişisel gelişim, sosyal aktivite, arkadaş seçimi gibi konularda kararlar aldıkları böylece belli bir oranda yaşantı yoluyla sakin bir şekilde ertelemeyen ve kaçınmadan karar vermeyi öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunun üniversite örneklemiyle yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Çetin, 2009; Can, 2009; Tatlılıoğlu, 2010; Yılmaz, 2011).

5.2. Üst Biliş Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, işlevsel üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, işlevsel olmayan üst biliş sahibi olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, işlevsel

üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar, panik karar ve erteleyici karar verme stili düzeyleri, işlevsel olmayan üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Üstbiliş, bilişin düşünmeyi, öğrenmeyi ve hafızayı izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmekle sorumlu olan bir parçasıdır (Wells, 2015). Ayrıca üstbiliş işlevsiz düşüncelerin durdurulması, devam ettirilmesi ve değiştirilmesinde rol oynar (Wells, 2009; Fisher , Wells, 2009). İşlevsel bir üstbilişsel değerlendirmede kişi düşüncelerinin ve algılarının değişebileceğinin, düşünce ve algılarının gerçekliğin doğrudan temsilleri olmayabileceğinin farkındadır. Bu kişiler olumsuz düşünce ve duygulara cevap verme konusunda daha esneklerdir. İşlevsel olmayan üstbilişsel değerlendirmede ise kişi düşüncelerini ve algılarını olayların kesin temsilleri olarak görmekte, değiştirilemez olarak kabul etmektedir. Bu durum bireylerin endişe gibi olumsuz duygularını uzatmakta ve yoğunlaştırmaktadır (Hjemdal, Hagen, Nordahl , Wells, 2013; Pak, 2018). Wells'e (2015) göre psikolojik bozuklukların çoğu, bu tarz esnek olmayan, tekrarlayan olumsuz öz odaklı düşünmenin (endişe ve ruminasyon) bir sonucudur ve bu düşünme şekli de üstbiliş tarafından düzenlenmektedir. İşlevsel olmayan üstbilişin katı, endişeli ve olumsuz öz odaklı düşünmeye sebep olmaktadır. Bu yüzden işlevsel üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar, panik karar ve erteleyici karar verme stili düzeyleri, işlevsel olmayan üst bilişe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkması bulgusu alanyazın bilgileri ile uyumaktadır.

Literatür incelendiğinde üstbiliş ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Spada, Hiou ve Nikcevic (2006) üst biliş, olumsuz duygular ve erteleme arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda işlevsel olmayan üstbilişin davranışsal erteleme ve karar vermeyi erteleme ile ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Karar vermeyi erteleme davranışı da düşüncelerin kontrol edilmesi gerektiğine dair üstbilişsel inançla ilişkilendirilmiştir. Bilişsel güven ile ilgili inançların ve endişe konusundaki olumlu inançların değiştirilmesinin erteleme davranışının tedavisinde yardımcı olabileceğini gösterebilir.

Karşlı'nın (2015) ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın bulguları ergenlerin

üstbilişsel fonksiyonları geliştikçe ihtiyatlı-seçicilik karar verme stilini daha çok kullandıklarını göstermektedir. Aynı araştırmada panik karar verme stilini kullanma ile üst-bilişsel fonksiyon ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Üst-bilişsel fonksiyonları geliştikçe, kaçınan karar verme stilini kullanmaları azalmaktadır. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla uyumludur.

5.3. Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stili düzeyleri yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Birçok kararın kaybetme olasılığını da içermesi (Tom, Fox, Trepel, , Poldrack, 2007), karar vermek zorunda kalınan konular bazen karmaşık olabilmesi (Rue ve Byars, 2003'den aktaran: Güçlü ve diğerleri, 2015; Deniz, 2004) hayatlarıyla ilgili önemli kararların sorumluluğunun hissedilmesi nedeniyle üniversite öğrencileri karar verirken stres ve kaygı gibi duygular yaşayabilmektedir (Candangil ve Ceyhan, 2006). Karar verme durumunda yaşanan bu stres, karar verme davranışını doğrudan etkilemekte ve yoğun stres hatalı kararlara yol açabilmektedir. Stresin orta düzeyde olması ise dikkatli ve ihtiyatlı bir karara yol açmaktadır (Güçray, 2001).

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan üniversite öğrencileri, stresle baş edebildikleri için karar verme sürecindeki stresle de uygun bir şekilde baş edebilmek de ve bu sayede kaçınan, panik ve erteleyici karar verme stillerini düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerden daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgulardan yola çıkarak yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip üniversite öğrencilerinin karar verilmesi gereken durumlarda stresle baş edebildikleri, böylece kararlarının

üzerinde daha etkili oldukları, stresten ve çatışmadan kurtulmak için acele karar vermedikleri yorumunu yapılabilir (Çolakkadioğlu, 2010).

Literatür incelendiğinde öğrenilmiş güçlülükle karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Araştırmamızın sonuçlarının bu konuda yapılan az sayıda araştırmayla uyumlu olduğu görülmüştür. Örneğin: Tatar ve diğerleri (2017) öğrenilmiş güçlülük ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yaşları 17-70 arasında değişen 721 kişiyle araştırma yapmışlar; araştırma sonucunda öğrenilmiş güçlülüğün dikkatli karar verme stili ve karar vermede özsaygı ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin stresle bilişsel başa çıkma stratejilerini ne düzeyde kullanabildiklerini ifade eden bir kavram olduğu düşünüldüğünde (Dağ,1991) stresle başa çıkmayla ilgili bazı araştırma bulgularının araştırmamızın sonuçlarıyla uyumlu olduğu düşünülebilir. Örneğin: Gadzella (1994), yaptığı araştırmada daha yüksek stresli bireylerin kişisel kararlarında içsel sorumluluk yerine, şanstın ya da daha güçlü kişilerden etkilenme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Deniz'in (2006), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma, yaşam doyumu, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularına göre, stresin üstesinden gelebilmek için problem odaklı başa çıkma stilini kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme stillerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri açısından ise anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Yine Çetin (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili puanları ile stresle başa çıkma toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçların araştırmamızın bulgularıyla uyumlu olduğu değerlendirilebilir.

5.4. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre kadın üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde cinsiyete göre karar verme stillerinin araştırıldığı diğer bilimsel çalışmaların sonuçları incelendiğinde

bazı bulguları bu sonucu desteklediği bazı çalışmaların ise desteklemediği görülmektedir. Friedman ve Mann (1993), Tuinstra ve diğ. (2000), Torun (2007), Kaşık (2009), Can (2009), Tatlılıoğlu (2010), Tatlılıoğlu (2014) kadın öğrencilerin panik karar verme stilini erkeklere göre, daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçların aksine Sinangil (1993), Deniz (2002), Taşdelen (2002), Kesici (2002), Köse (2002), Avşaroğlu (2007), eğitim seviyesi yükseldikçe hem karar vermede özsaygı da hem de karar verme stili alt boyutları birleşenlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin karar verme stillerini inceleyen bazı çalışmalarda ise erkek öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, kadın öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kararlarına daha fazla güvendikleri saptanmıştır (Mann ve diğerleri, 1989; Ormond ve diğ., 1991; Güçray, 2003; Candangil ve Ceyhan 2006; Taşgit, 2012). Çok kültürlü çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Mann ve diğerleri, 1998).

Halim ve diğerlerinin (2015) öğretmen adayı üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ise kaçınan karar verme stilinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada ise erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre karar vermede daha dikkatli; karar vermede kadınların ise erkeklere göre daha kaçınan oldukları bulunmuştur (Titrek, Konak, Titrek, 2013). Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin farklılığına ilişkin literatürde farklı araştırma bulguları bulunmaktadır.

5.5. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının ve Karar Verme Stillерinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda öğrenim görülen fakülteye göre üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı olma düzeyi ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgu Özdemir'in (2017) Gençlik Hizmetleri ve Spor müdürlüklerinde çalışan İl-İlçe Müdürlerinin demografik özelliklerine göre bireysel yönetim stratejileri, yönetsel

stratejiler ve karar verme stillerini incelediği çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç farklı fakültelerde lisans eğitimi alan öğrencilerin benzer yaşantılar geçirdiği ve kişisel sosyal olarak benzer olanaklardan yararlandığı bunun için karar verme stillerini etkileyen fakülteyle ilgili bir durum olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara rastlanmıştır. Keskin ve diğerlerinin (2016) yaş, cinsiyet, fakülte ve barınma yeri değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri üzerindeki etkisi üzerine yaptıkları araştırma bulgularına göre Spor Bilimleri Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasında mantıklı sistematik karar verme stratejisi bakımından ve Spor Bilimleri Fakültesi ile diğer tüm fakülteler arasında kararsızlık alt boyutu bakımından anlamlı farklılık söz konusudur. Ayrıca aynı çalışmada spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin mantıklı sistematik karar verme alt boyutu puanlarının yüksek, içtepisel ve kararsızlık alt boyutu puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde Çetin'in (2009) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile karar vermede öz saygı arasında ve dikkatli karar verme stilinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme puan ortalamasının Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin yönetim bilimleri ağırlıklı dersler almalarının böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla araştırma bulgularının çeliştiği söylenebilir.

5.6. Ailenin Karara Olan Güvenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının Ve Karar Verme Stillerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin

dikkatli karar verme stili düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stil düzeyleri, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde birebir ailenin karara olan güveninin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleriyle olan ilişkisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Fakat anne baba tutumlarıyla ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir (Eldeleklioğlu 1996; Bozkurt, 2005; Dülger, 2009).

Eldeleklioğlu (1996) yaptığı araştırma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumlarıyla mantıklı karar verme, koruyucu ebeveyn tutumlarıyla kararsız ve içtepisel karar verme, otoriter ebeveyn tutumlarıyla kararsız, içtepisel ve mantıklı karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Dülger'in (2009) çalışmasında ise aileden algılanan sosyal destekle, karar vermenin özsaygı ve ihtiyatlı seçicilik alt boyutları arasında pozitif, panik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Ayrıca Bozkurt (2005) tarafından Lise Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorlukları ile Ana Baba Tutumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; demokratik ana-baba tutumuyla genel mesleki karar verme zorluk düzeyi arasında negatif yönde, otoriter ve koruyucu ana-baba tutumlarıyla genel mesleki karar verme zorluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bu bulgulardan yola çıkarak ailesi tarafından kararlarına güven duyulan kişilerin aile içinde görüşlerine ve kişiliklerine saygı duyulması, ortak kararlara katılımlarının teşvik edilmesi ve kendi kararlarını kendilerinin vermeleri için destek görmeleri nedeniyle kararlarına güven duydukları düşünülebilir. Bu kişiler küçük yaşlardan itibaren karar vermeleri desteklendiği için karar vermeyle ilgili daha çok deneyime sahip olarak kaçınan, panik ve erteleyici karar verme stillerini daha düşük oranda kullanmaktadırlar.

6. VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırma sonuçlarına bağlı olarak ulaşılan vargılara ve daha sonra araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin %52'si işlevsel tarzda üstbilgi faaliyetlerine sahipken; %48'i ise işlevsel olmayan tarzda üstbilgi faaliyetlerine sahiptirler. Üniversite öğrencilerinin %48,9'u işlevsel tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkmada kendini denetleyebiliyorken, % 51.'i ise işlevsel olmayan tarzda öğrenilmiş güçlülüğe sahiptirler. Yani; stresle başa çıkarken, kendini denetlemede zorluk çekmektedir

Üniversite öğrencilerinin karar vermede %16,5'u düşük özsaygı, %53,1'i orta özsaygı ve %30.4'ü ise yüksek özsaygıya sahiptir. Karar verme stilleri açısından, üniversite öğrencilerinin %37'si düşük, %0.4'ü orta ve %62.6'sı yüksek düzeyde dikkatli karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %19.9'u düşük, %55'i orta ve %25.1'i yüksek düzeyde kaçınan karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %25.5'u düşük, %52.9'u orta ve %21.6'sı yüksek düzeyde panik karar verme stiline sahiptir. Üniversite öğrencilerinin %30.8'i düşük, %51.4'ü orta ve %17.8'i yüksek düzeyde erteleyici karar verme stiline sahiptir.

Araştırmanın sonucunda, işlevsel üst bilgiye sahip olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, işlevsel olmayan üst bilgiye sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, işlevsel üst bilgiye sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar, panik karar ve erteleyici karar verme stili düzeyleri, işlevsel olmayan üst bilgiye sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili düzeyi, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, düşük öğrenilmiş

güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stili düzeyleri yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre kadın üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda öğrenim görülen fakülteye göre üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı olma düzeyi ve karar verme stilleri (dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, panik karar verme stili ve erteleyici karar verme stili) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kendine güvenli-özsaygılı karar verme düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin dikkatli karar verme stili düzeyi, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Öte yandan, ailesinin karara güvendiğini belirten (evet) üniversite öğrencilerinin kaçınan karar verme, panik karar verme ve erteleyici karar verme stil düzeyleri, ailesinin karara güvenmediğini belirten (hayır) üniversite öğrencilerinininkinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma bulgularının ülkemiz için genellenebilmesi amacıyla farklı örneklem gruplarında yeni araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda sonraki çalışmalara farklı değişkenler eklenebilir.
2. Karar verme stilleri, öğrenilmiş güçlülük ve üstbiliş ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.
3. Karar verme becerisi, üstbiliş ve öğrenilmiş güçlülüğü geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programları geliştirilebilir ve etkisi sınanabilir.
4. Üniversite öğrencilerinin üstbilişe göre karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bundan dolayı erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stillerini kullanan ve karar vermede özsaygısı düşük olan

danışmanlarla danışma sürecinde üstbilişin işlevsel kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüğe göre karar vermede öz saygı ve karar verme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bundan dolayı dikkatsiz, erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stillerini kullanan ve karar vermede özsaygısı düşük olan danışmanlarla danışma sürecinde öğrenilmiş güçlülüğü geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Bu çalışmanın sonuçlarından üniversite öğrencilerine yönelik hizmet veren psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde çalışan uzmanlar ve psikolojik danışmanlar, yararlanabilirler.

KAYNAKÇA

- Acıbozlar, Özlem. 2006. Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ada, Sefer, Z. Nurdan Baysal, Burcu Demirbaş Nemli. 2017. İlkokul Öğrencileri İçin Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education (Ijtase)**. c. 6. s. 4: 1-9.
- Adair, John. 2000. **Karar Verme ve Problem Çözme**. Ankara: Gazi Kitapevi (Adair: Deniz, Mehmet, E. 2002. Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ağır, Meral. 2007. Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbalık, Özge. 2005. Üniversite Öğrencilerinde Kaygı Belirtileri ve İç-Dış Kontrol Odağı ile Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün Serap. (2004). The Effects Of Situation And Learned Resourcefulness On Coping Responses. **Social Behavior And Personality: An International Journal**. c. 32 s.5: 441-448.
- Akkaya, Ebru. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Otonomik-Sosyotropik Kişilik Özellikleri ile Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, Neşe Döne. 2011. Lise 1.Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Canlıların Sınıflandırılmasını Kavramaya Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımının Gelişimine ve Çevre Duyarlılığı Kazanımına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alver, Birol. 2011. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi**. c.1 s.14:19-34.
- Allwood, Carl Martin, Ilkka Salo. Decision-making styles and stress. 2012. **International Journal of Stress Management** c.19. s.1:3-47.
- Arapkirlioğlu, Hasan, Kübra Dilek Tankız. 2011. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavlarında Alan ve Yerleştirme Puanlarının Karşılaştırılması. **E-international Journal of Educational Research**. c.2. s. 4: 55-69.

- Argun, Yasemin. 2005. Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü ile Okul Öncesi Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü Ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arroba, Tanya. 1977. Styles Of Decision Making And Their Use: An Empirical Study. **British Journal Of Guidance And Counselling**. c 5. s.2: 149-158.
- Aslan, Hatice. 2006. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atsan, Nuray. 2017. Karar Vermede Çatışma Kuramı Ve Özsaygı İlişkisine Yönelik Kültürel Bir İnceleme. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. c.22, s.1: 63-73.
- Avşaroğlu, Selahattin. 2007. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşaroğlu, Selahattin, Ömer Üre. 2007. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.18, s:85-100.
- Bacakoğlu, Taha Yasin. 2017. Yakın Çevre Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Çevreye Yönelik Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, Feride. 2016. Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 2. s.14:7-16.
- Bağdatlı, Berrin. 2016. Çocuklukta Aile İçi Fiziksel Şiddete Maruz Kalmış ve Kalmamış Ergenlerde Öğrenilmiş Güçlülük ve Öfke Kontrol Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, Albert. 1977. Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. **Psychological Review**. c.84. s.2:191-215.
- Bandura, Albert, Adams, Nancy. E. 1977. Analysis Of Self-Efficacy Theory Of Behavioral Change. **Cognitive Therapy And Research**, c.1. s.4:287-310.
- Bars, Mehmet. 2016. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baştürk, Savaş, Mehtap Taştepe. 2013. Evren ve Örneklem. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batha, Kate, Marie Carroll. 2007. "Metacognitive Training Aids Decision Making. **Australian Journal Of Psychology**. c. 59. s.2: 64-69.
- Beran, M. J., Couchman, J. J., Coutinho, M. V., Boomer, J., & Smith, J. D. (2010). Metacognition In Nonhumans: Methodological And Theoretical Issues In Uncertainty Monitoring. In Trends And Prospects In Metacognition Research (Pp. 21-35). Springer, Boston, Ma.
- Binmore, Ken. 2007. **Game Theory: A Very Short Introduction**. Oxford University Press,.
- Bozkurt, Peri. 2005. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorlukları Düzeylerinin Ana Baba Tutumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, Ann L. 1987. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (eds.), **Metacognition, Motivation, and Understanding**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale:65–116 (Aktaran: Gama, Claudia Amado. 2005. Integrating Metacognition Instruction In Interactive Learning Environments. Doctoral Dissertation, University Of Sussex).
- Bruin, Gwendolijn Olivia, Peter Muris, Eric Rassin. 2007. Are There Specific Metacognitions Associated With Vulnerability To Symptoms Of Worry And Obsessional Thoughts?. **Personality And Individual Differences** c.42 s.4: 689-699.
- Buratti, Sandra, Carl Martin Allwood. (2015). Regulating Metacognitive Processes— Support For A Meta-Metacognitive Ability. **In Metacognition: Fundamentals, Applications, And Trends**. Peña-Ayala, Alejandro (Ed.). Springer, Cham: 17-38.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 11. Bs. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrnes, James, P. (2002). The Development Of Decision-Making. **Journal Of Adolescent Health**. c.31. s.6: 208-215.
- Can, Özden. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Candangil Özcan, Seçil, Aydoğan Aykut Ceyhan. 2006. Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri. **Sosyal Bilimler Dergisi** c.2. s.3: 71-88.
- Cenkseven, Fulya. 2004. Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun Sibel, Kader Şarlak, Humayun Taştan.2015. Psikiyatri Hemşirelerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve İş Yaşam Kalitesi Düzeyi Karşılaştırmalı Bir Çalışma. **Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**. c. 4 s.1:84–101.
- Coşkun, Yemliha. 2007. Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.25 s.25:71–85.
- _____. 2007. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlükleri ve Aile İçi İlişkiler. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2008. Ortaöğretim Öğrencilerinin Aile İçi İlişkilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerini Yordama Gücü. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9 s.16:43–65.
- Cohen, Jacob. 1988. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (Aktaran: Kutsal, Dilşad, Filiz Bilge. 2012. Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. Eğitim ve Bilim. c. 37. s. 164: 283-297).
- Cooper Cutting, J. 2010. **SPSS: Descriptive Statistics**. <http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti> [10.03.2011] (Aktaran: Arapkirlioğlu, Hasan, Kübra Dilek Tankız. 2011. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavlarında Alan ve Yerleştirme Puanlarının Karşılaştırılması. **E-international Journal of Educational Research** c.2. s. 4: 55-69).
- Coutinho, Savia A. 2007. The Relationship Between Goals, Metacognition, And Academic Success. **Educate**. c.7. s.1: 39-47.
- Çağlar, Neslihan. 2014. Sanrılı Bozukluk ve Obsesif Kompulsif Bozukluk Hastalarında Üstbiliş İşlevlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Çakmak, Zeki, Halime Gürdal. 2015. Araştırma Görevlilerinin İş Tatmin Düzeyi ile İletişim Düzeyinin Ayırt Edici Öğelerinin Diskriminant Analizi ile Belirlenmesi. **International Journal Of Social Sciences And Education Research**, c.1 s.4: 1517-1534.
- Çekici, Ferah. 2009. Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri Öfkeyle İlgili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Çetin, Mehmet Çağrı. 2009. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri, Sosyal Beceri Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, Aysel Esen, Zeynep Hamamcı. 2006. Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. c.14. s.2:393-402.
- Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2016. Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları. 4.Bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çolakkadioğlu, Oğuzhan. (2010). Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Grup Uygulamalarının Ergenlerin Karar Verme Stillere Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İhsan. 1991. Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c.2 s.4:269–274.
- Dağ, İhsan. 1992. Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. **Psikoloji Dergisi** c.7. s.27: 1-9.
- Demir, Özden, Suna Kaymak Özmen. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 20 s. 3:145-160.
- Deniz, Mehmet, E. 2002. Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2004. Investigation Of The Relation Between Decision Making Self-Esteem, Decision Making Style And Problem Solving Skills Of University Students. **Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer)** c.15 s.13: 23-35.
- _____. 2006. The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. **Social Behavior and Personality: an international journal**, c. 34 s. 9:1161-1170.
- Deveci, Fatma. 2011. Ergenlerde Karar Verme Stilleri ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Di Fabio, Annamaria, Letizia Palazzeschi. 2012. Incremental Variance Of The Core Self-Evaluation Construct Compared To Fluid Intelligence And Personality Traits In Aspects Of Decision-Making. **Personality And Individual Differences**. c.53. s. 3: 196-201.

- Dinklage, Lillian B. 1967. Student Decision Making Of Studies Of Adolescent İn Secondary Schools. **Harvard School Of Education**. Cambridge: Publications Office (Aktaran: Alver, Birol. 2011. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi. c.1 s.14:19-34.)
- Drucker, Peter. Ferdinand. 1967. **The Effective Decision**. Harvard Business Review.
- Duman, Burcu. 2013. Üstbilişe Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dülger, Özge. 2009. Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ile Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eldeleklioğlu, Jale. 1996. Karar Stratejileri ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellez, Ahmet Murat. 2004. Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı Günü ve Cinsiyet İlişkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkal Çil, Özlem. 2016. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Örgütsel Adalet ve Destek Algıları Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersever, Ömür Hakan. 1996. Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fisher, Peter, Adrian Wells. 2009. **Metacognitive Therapy: Distinctive Features**. East Sussex: Routledge Publisher.
- Flavell, John. H. 1979. Metacognitive And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Developmental Inquiry. **American Psychologist**, c.34. s.10:906-911.
- Gadzella, Bernadette M. 1994. Locus Of Control Differences Among Stress Groups. **Perceptual And Motor Skills** c.79 s.3:1619-1624.
- Gama, Claudia Amado. 2005. Integrating Metacognition Instruction İn Interactive Learning Environments. Doctoral Dissertation, University Of Sussex.
- Gati, Itamar, Itay Asher. 2001. Prescreening, İn- Depth Exploration, And Choice: From Decision Theory To Career Counseling Practice. **The Career Development Quarterly**. c.50 s.2: 140-157.

- Gati, Itamar, Shiri Tal. 2008. Decision-Making Models And Career Guidance. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), **International Handbook Of Career Guidance**. Berlin, Germany: Springer:157–185.
- Gayef, Alben. 2013. Doktora Öğrencilerinin Motivasyonel Oryantasyonları ile Metabilişsel Adaptasyonları Arasındaki İlişki ve Akademik Başarıları. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Geisler, Martin, Carl Martin Allwood. 2017. Relating Decision- Making Styles To Social Orientation And Time Approach. **Journal Of Behavioral Decision Making**. c.31. s.3: 415-429.
- Gelatt, Harry B. 1962. Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. **Journal of Counseling psychology**. c. 9. s.3: 240-245.
- Georghiadis, Petros. 2004. From The General To The Situated: Three Decades Of Metacognition. **International Journal Of Science Education**, c.26. s.3:365–383,
- Gonzalez, Elizabeth, Marcia Polansky, Carol F. Lippa, Laura N. Gitlin, Jaclene A. Zauszniewski. 2014. Enhancing Resourcefulness To Improve Outcomes In Family Caregivers And Persons With Alzheimer’s Disease: A Pilot Randomized Trial. **International Journal Of Alzheimer’s Disease**. New York: Hindawi Publishing Corporation.
- Gönüllü, İpek. 2010. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Öğretimle Yönlendirmenin Metabilişsel Farkındalığa Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgü, Nimet Serap. 2014. “Üstbilişsel İnançlar ve Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Endişe ve Obsesif Düşünceler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözene, Övgü. 2002. Riskli Alkol Kullanan Üniversite Öğrencileri İle Riskli Alkol Kullanmayanlarda Stresli Yaşam Olayları İç Dış Kontrol Odağı İnancı Ve Öğrenilmiş Güçlülük Değişkenlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, Nezahat, Arif Özer, Türker Kurt, Serkan Koşar. 2015. Multilevel Analysis Of The Effects Of Leadership Styles, Decision Making Strategies And Personality On Decision-Making Process In Schools. **Journal Of Human Sciences**. c. 12. s.2:1756-1791.
- Güçray, Songül Sonay. 1998. Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.2. s.9:7-16.
- _____. 2001. Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c.8 s.8:106-121.

- _____. 2003. The Analysis Of Decision Making Behaviors And Perceived Problem Solving Skills In Adolescents. **Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet**. c.2. s.2:29-37.
- Gül, Özgür, Hakan Salim Çağlayan. 2017. The relation between the self-esteem levels and decision-making styles of the students doing sports and the students not doing sports in high schools. **Turkish Journal of Sport and Exercise**. C.19. s.2: 228-233.
- Güloğlu, Berna. 2006. The Effect Of A Cognitive Behavioral Group Counseling Program On The Learned Resourcefulness Level And Automatic Thought Patterns Of Elementary School Students. Doktora Tezi. Orta Doğu Üniversitesi.
- Gün Öztaykutlu, Gülsen. 2013. Farklı Eğitim Kurumlarında Çalışan Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Seviyeleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, Remzi. 2016. Sürekli Kaygı Ve Sürekli Depresyon İle Algılanan Ana Baba Tutum Boyutları Arasındaki İlişki: Otomatik Düşünce Ve Üstbilişin Aracı Rollerini. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, Aziz. 2011. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması ve Empati Eğilimleri İle Olan İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hagen Roger, Odin Hjemdal, Stian Solem, Leif Edward Ottesen Kennair, Hans M. Nordahl, Peter Fisher, Adrian Wells. 2017. Metacognitive Therapy For Depression In Adults: A Waiting List Randomized Controlled Trial With Six Months Follow-Up. **Frontiers In Psychology**. c. 8. s.31:1-10.
- Hair, Joseph F., Rolph Anderson, Tatham, R. L., and Black, W. C. 1995. **Multivariate Data Analysis with Readings**. 4th edition. Englewood Cliffs, N.j.: PrenticeHaU, Inc (Aktaran: Yurtkoru Emine Serra, Beril Sipahi. 2003. Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Kriterinin Cinsiyete Göre Belirlenmesi. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**:13-37).
- Harren, Vincent A. 1979. A Model Of Career Decision Making For College Students. **Journal Of Vocational Behavior**. c. 14. s.2: 119-133.
- Hjemdal, Odin, Roger Hagen, Hans M. Nordahl, Adrian Wells. 2013. Metacognitive Therapy For Generalized Anxiety Disorder: Nature, Evidence And An Individual Case Illustration. **Cognitive And Behavioral Practice**. c.20. s.3: 301-313.
- Huang, Chiung-Yu, Valmi D. Sousa, Shu-Yin Tu, Mei-Yi HwangC. 2005. Depressive Symptoms And Learned Resourcefulness Among Taiwanese Female Adolescents. **Archives Of Psychiatric Nursing**. c.19. s.3:133-140.

- İflazoğlu Saban, Ayten, Ahmet Saban. 2008. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. c.9.s.1:35-58.
- Kanfer, Frederick H., 1970. Self-regulation: Research, issues and speculations. In C.Neuringer & L. Michael (Eds.), Behavior modification in clinical psychology. New York: Appleton-Century-Croft (Aktaran: Siva, Ayşe. 1991. İnfertilede Stresle Baş Etme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyonun İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü).
- _____. 1977. The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. In R. B. Stuart (Ed.), **Behavioral self-management, Strategies, techniques and outcome**. New York: Brunner/Mazel:1-48.
- Karakelle, Sema. 2012. Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. **Eğitim ve Bilim**. c.37. s.164:237-250
- Karasar, Niyazi. 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 20. Bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karslı Yasemin. 2015. Bilişsel Esneklik, İki Dillilik Ve Üstbilişsel Kararlar Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaşık, Dilek Zekiye. 2009. Ergenlerde Karar Verme Stilleri Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katman, Melihsah. 2017. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Karar Verme Stillерinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kennair Leif Edward Ottesen, Thomas Haarklau Kleppstø, Simen Mjøen Larsen, and Bjørn Emil Gloppen Jørgensen. 2017. Depression: Is Rumination Really Adaptive?. **The Evolution Of Psychopathology**. Springer International Publishing:73-92.
- Kennett, Deborah J., Eric Morris, Amanda M. Bangs. 2006. Learned Resourcefulness And Smoking Cessation Revisited. **Patient Education And Counseling**, 60 (2), 206-211.
- Kennett, Deborah J., Fergal T. O'Hagan, Diego Cezer. 2008. Learned Resourcefulness And The Long-Term Benefits Of A Chronic Pain Management Program. **Journal Of Mixed Methods Research**. c.2. s.4:317-339.
- Kennett, Deborah J., Kateryna Keefer. 2006. Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students. **Educational Psychology**. c.26. s.3:441-457.

- Kesici Şahin. 2002. Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Deniz Özge Yüceloğlu, Levent Bayram, Deniz Günay Derebaşı, Özgür Bostancı, Menderes Kabadayı. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Karar Verme Stratejilerinin Bazı demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi**. c.1. s.2:1-12.
- Kılıç, Selim. 2013. Örneklemeye Yöntemleri. **Journal Of Mood Disorders**. c.3. s.1: 44-6.
- Kışkır, Güven. 2011. Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçel, Tamer. 2007. İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Kökdemir, Doğan. 2003. Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, Ayşe. 2002. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Psikolojik İhtiyaçları ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köseoğlu, Filiz. 2013. Major Depresif Bozukluk Ve Panik Bozukluk Hastalarında Üstbiliş İşlevlerinin Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Kutsal, Dilşad, Filiz Bilge. 2012. Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 37. s. 164: 283-297.
- Kuzgun, Yıldız. 1992. Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği:161-170.
- Kuzgun, Yıldız. 2014. Meslek gelişimi ve danışmanlığı. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lazarus, Richard S,. 1976. **Patterns of adjustment** (3rd ed.) New York: McGraw-Hill,.
- Lazarus, Richard S., Susan Folkman. 1984. **Stress, appraisal, and coping**. Springer publishing company.
- Lee, Seongsin. 2007. Vroom's Expectancy Theory And The Public Library Customer Motivation Model. **Library Review**. c.56. s.9: 788-796.
- Leung S. Alvin, Hou Zhi-Jin, Gati Itamar, Xixi Li. 2011. Effects Of Parental Expectations And Cultural-Values Orientation On Career Decision-Making Difficulties Of Chinese University Students. **Journal Of Vocational Behavior**, c.78. s.1:11-20.

- Mann, Leon, Ros Harmoni, Colin Power, Gery Beswick, Cheryl Ormond. 1988. Effectiveness Of The Gofer Course İn Decision Making For High School Students. **Journal Of Behavioral Decision Making**. c.1. s.3:159-168.
- Mann, Leon, Ros Harmoni, Colin Power.1989. Adolescent Decision Making: The Development Of Competence. **Journal Of Adolescence**. c.12. s.3:265 – 278.
- Mann, Leon, Beswick, Gery, Allouache, Pierre, Ivey, Mary. 1989. Decision Workshops For The Improvement Of Decision- Making Skills And Confidence. **Journal Of Counseling & Development**. c.67. s.8: 478-481.
- Marco, Cynthia D., Paul J. Hartung, Isadore Newman, Patricia Parr. 2003. Validity of the decisional process inventory. **Journal of Vocational Behavior**, c.63. s.1:1-19.
- Masalıcı Burçak, Ayşe Devrim. 2012. İç Denetim Programının Ergenlerin Denetim Odağı Öğrenilmiş Güçlülük ve Savunma Mekanizmalarını Kullanma Biçimi Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meichenbaum, Donald. 1977. **Cognitive-Baheviör Modification: An Integrative Approach**. New York: Springer Science Business Media.
- Miller, David, James P. Byrnes. 2001. Adolescents' Decision Making İn Social Situations: A Self-Regulation Perspective. **Journal Of Applied Developmental Psychology**. c.22. s.3: 237-256.
- Nas, Selçuk. 2006. Gemi Operasyonlarının Yönetiminde Kaptanın Bireysel Karar Verme Süreci Analizi ve Bütünleşik Bir Model Uygulaması. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nelson, Thomas O., Louis Narens. 1990. Metamemory: A Theoretical Framework And New Findings. **In Psychology Of Learning And Motivation**. Academic Press. c.26, s.1: 125-173.
- Nezu, Arthur M., Christine Maguth Nezu, And Thomas D'zurilla. 2006. **Solving Life's Problems: A 5-Step Guide To Enhanced Well-Being**. Springer Publishing Company.
- Ormond, Cheryl, Mary A. Luszcz, Leon Mann, Gery Beswick. 1991. A Metacognitive Analysis Of Decision Making İn Adolescence. **Journal Of Adolescence**. c.14. s.3: 275-291.
- Özen, Yener, Abdulkadir Gül. 2007. Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi** c.15. s.15: 394-422.
- Özsoy, Gökhan. 2008. Üstbiliş. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.6. s.4:713-740.

- Pak, Şima Ceren. 2018. Opiyat Kullanım Bozukluğu Olan Hastalarda Üstbilişlerin Duygudurum Dürtüsellik ve Aşırme İle İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi, Akdeniz Üniversitesi
- Parijat, Pranav, Shilpi Bagga. 2014. Victor Vroom's Expectancy Theory Of Motivation–An Evaluation. **International Research Journal Of Business And Management**. c.7. s.9: 1-8.
- Peña-Ayala, Alejandro, Leonor Cárdenas. 2015. A Conceptual Model Of The Metacognitive Activity. **In Metacognition: Fundamentals, Applications, And Trends**. Springer, Cham:39-72.
- Phillips, Susan D., Nicholas J. Paziienza, And Howard H. Ferrin. 1984. Decision-Making Styles And Problem-Solving Appraisal. **Journal Of Counseling Psychology** c.31. s.4: 497-502.
- Poyraz, Cengiz. 2006. Türkiye'deki Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi. **Hayef: Journal Of Education**. c.3 s.2:187-209.
- Proust, Joëlle. 2007. Metacognition And Metarepresentation: Is A Self-Directed Theory Of Mind A Precondition For Metacognition?. **Synthese, Springer Verlag**. c. 2. s.159:271–295.
- Radford, Mark H. B., Leon Mann, Yasuyuki Ohta, Yoshibumi Nakane. 1991. Differences between Australian and Japanese students in reported use of decision processes. **International Journal of Psychology**, c.26. s.1:35-52.
- Ronen, Tammie, Michael Rosenbaum. 2010. Developing Learned Resourcefulness In Adolescents To Help Them Reduce Their Aggressive Behavior. **Preliminary Findings. Research On Social Work Practice**. c.20. s.4:410-426
- Rosenbaum, Michael. 1980. A Schedule For Assessing Self-Control Behaviors. **Preliminary Findings. Behavior Therapy**, c.11. s.1:109-121.
- _____. 1983. Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for the selfregulation of internal events: Issues and speculations. Eds: M. Rosenbaum, C. M. Franks, ; Y. Jaffe. **Perspectives on behavior therapy in the eighties**. New York: Springer:54-73 (Aktaran: Siva, Ayşe. 1991. İnfertilede Stresle Baş Etme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyonun İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü).
- _____. 1989. Self-Control Under Stress: The Role Of Learned Resourcefulness. **Advances In Behaviour Research And Therapy**. c.11. s.4: 249-258.
- _____. 1990. **Learned resourcefulness: On coping skills, self-control and adaptive behavior**. New York: Springer Publishing Company (Aktaran: Kennett, Deborah J., Kateryna Keefer. 2006. Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students. **Educational Psychology**. c.26. s.3:441-457).

- _____. 1993. The Three Functions Of Self-Control Behaviour: Redressive, Reformative And Experiential. **Work & Stress**. c.7. s.1:33-46.
- _____. 1998. Opening versus closing strategies in controlling one's responses to experience In M. Kofta, G. Weary, G. Sedek (Eds.) **Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms**. Boston: Springer:61–84.
- Rosenbaum, Michael, Evelyn Baker. 1984. Self-Control Behavior İn Hyperactive And Nonhyperactive Children. **Journal Of Abnormal Child Psychology**. c.12. s.2:303-317.
- Rosenbaum, Michael, Ben-Ari Smira Karin. 1985. Learned Helplessness And Learned Resourcefulness: Effects Of Noncontingent Success And Failure On Individuals Differing İn Self-Control Skills. **Journal Of Personality And Social Psychology**. c.48. s.1:198-215.
- Rosenbaum, Michael, Ben-Ari Smira, Karin. 1986. Cognitive And Personality Factors İn The Delay Of Gratification Of Hemodialysis Patients. **Journal Of Personality And Social Psychology**, c.51. s.2:357-364.
- Rosenbaum, Michael, Jaffe, Yoram. 1983. Learned Helplessness: The Role Of Individual Differences İn Learned Resourcefulness. **British Journal Of Social Psychology**. c.22. s.3:215-225.
- Rosenbaum, Michael, Noami Palmon. 1984. Helplessness And Resourcefulness İn Coping With Epilepsy. **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**. c.52. s.2:244-253.
- Rosenbaum, Michael, Arnon, Rolnick. 1983. Self-Control Behaviors And Coping With Seasickness. **Cognitive Therapy And Research**. c.7 s.1: 93-97.
- Rowe, Alan J., James D. Boulgarides, And Michael R. Mcgrath. 1984. **Managerial Decision Making**. Chicago: Science Research Associates.
- Rue, Leslie W., Lloyed Byars, L. 2003. Management: Skills and application. Boston: Irwin-Mc-Graw-Hill (Aktaran: Güçlü, Nezahat, Arif Özer, Türker Kurt, Serkan Koşar. 2015. Multilevel Analysis Of The Effects Of Leadership Styles, Decision Making Strategies And Personality On Decision-Making Process İn Schools. *Journal Of Human Sciences*. c. 12. s.2:1756-1791).
- Sağır, Cenkan. 2006. Karar Verme Sürecinin Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma.Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sáiz-Manzanares, María Consuelo, Eduardo Montero-García. 2015. Metacognition, Self-Regulation And Assessment İn Problem-Solving Processes At University. **In Metacognition: Fundamentals, Applications, And Trends**. Springer, Cham:107-133.

- Sarı, Enver. 2007. Türk Üniversite Öğrencilerinin Aceleci, Araştırmacı ve Genel Kararsızlık Biçimlerinin Kendilik Saygısı Üzerindeki Etkileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. C.7. s.2:897-926.
- Savaşır, Işık, Nesrin Hisli Şahin. 1997. Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları:46-54.
- Schoenfeld, Alan H. 2016. Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making İn Mathematics. **Journal Of Education**. c.196. s.2: 1-38.
- Schraw, Gregory. 1998. Promoting General Metacognitive Awareness. **Instructional Science**. c.26 s.2:113-125.
- Scott, Susanne G., Reginald A. Bruce. 1995. Decision-Making Style: The Development And Assessment Of A New Measure. **Educational And Psychological Measurement**. c.55. s.5: 818-831.
- Seligman, Martin EP. 1975. Helplessness: On depression, development, and death. **A series of books in psychology**. New York, NY: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Sinangil, Handan Kepir. 1993. Yönetici Adaylarında Karar Verme ile Kaygı İlişkileri. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Edt: Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ. **Türk Psikologlar Derneği Yayını**:171-177.
- Siva, Ayşe. 1991. İnfertilede Stresle Baş Etme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyonun İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü.
- Siyez, Diğdem M., Alim Kaya. 2011. Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. c. 12. s.2:23-43.
- Spada, Marcantonio M., Kalliopi Hiou, Ana V. Nikcevic. 2006. Metacognitions, Emotions, And Procrastination. **Journal Of Cognitive Psychotherapy**. c.20. s.3:319-326.
- Spearman, Charles. 1923. **The Nature of Intelligence and Principle of Cognition**. London: Macmillan (Aktaran: Georghades, Petros. 2004. From The General To The Situated: Three Decades Of Metacognition. **International Journal Of Science Education**, c.26. s.3:365– 383).
- Staats, Arthur, W. 1975. **Social behaviorism**. Homewood, IL:Dorsey Press.
- Strle, Toma. 2012. Metacognition And Decision Making: Between First And Third Person Perspective. **Interdisciplinary Description Of Complex Systems: Indecs**. c.10. s.3: 284-297.
- Symes, Brent A., John B. Stewart. 1999. The Relationship Between Metacognition And Vocational İndecision. **Canadian Journal Of Counselling**. c.33. s.3: 195-211.

- Şahin, Erhan. 2016. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Atbö Üstün Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına Üstbiliş ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahmelikoğlu Onur, Özge. 2014. Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Hastalarda Impulsivite Özelliklerinin Üst Bilişsel ve Obsesif İnanışlarla İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bakanlığı
- Şen, Sedat (2017). Spss İle Veri Analizi. <https://Sedatsen.Files.Wordpress.Com/2017> Adresinden 2017’de Edinilmiştir.
- Temel Veysel. 2015. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri Karar Verme Stilleri Ve Öfke Tarzları. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdelen, Arzu. 2002. Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşgit, Muhammet Sıddık. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatar Arkun, Atsızelti Şükrü, Feyza Çavuşoğlu, Fadime Dindar. 2017. Karar Verme Stillerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyinin Belirlenmesine Etkisinin İncelenmesi. **The Journal Of Academic Social Sciences / Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. C. 5 S. 48:191–205.
- Tatlılıoğlu, Kasım. 2010. Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatlılıoğlu, Kasım. 2014. The Examination Of Relation Between Undergraduates’ Self-Esteem Level And Decision Making Style İn Deciding İn Terms Of Some Variants. **The Journal Of Academic Social Science**. c.2. s.1: 150-170.
- Titrek, Osman, Hasan Konak, Ayfer Titrek. 2013. Öğretmen Adaylarının Özbilinç Düzeyleri ile Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki. **V1. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları:76-84.
- Tom, Sabrina M., Craig R. Fox, Christopher Trepel, Russell A. Poldrack. 2007. The Neural Basis Of Loss Aversion İn Decision-Making Under Risk. **Science**, c.315. s.5811:515-518.
- Tosun, Ahmet, Metehan Irak. 2008. Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c.19. s.1:67-80.

- Tosun, Kemal. 1992. **İşletme Yönetimi: Genel Esaslar**. 6.Bs. Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Tuinstra, J., Van Sonderen, F. L. P., Groothoff, J. W., Van Den Heuvel, W. J. A., Post, D. 2000. Reliability, Validity And Structure Of The Adolescent Decision Making Questionnaire Among Adolescents In The Netherlands. **Personality And Individual Differences**. c.28. s.2: 273-285.
- Tuna, Zehra Olcay. 2015. Üniversite Öğrencilerinde Riskli Davranışların Dürtüsellik ve Üstbilişsel İnançlar ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türesin, Hilmiye. 2012. Örgüt Çalışanlarının Paternalistik Liderlik Algıları, Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri, İş Tatmin Düzeyleri ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. [14.01.2018] <http://www.tdk.gov.tr>
- Türküm, Ayşe Sibel, Ayşe Kızıldaş, Ayşen Sarıyer. 2016. Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin Hedef Kitlesinin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Ön Çalışma. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.3. s.21:15-27.
- Türkyılmaz, Aysemin. 2016. Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Öğrenme Güdülerine Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine ve Yürütücü Bilişlerine Olan Etkisinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulaş, Halim, Cevdet Epçaçan, Cahit Epçaçan, Büşra Koçak. 2015. Öğretmen Adaylarının Karar Vermede Özsaygı Düzeyi ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi. **Electronic Turkish Studies**. c. 10. s.3:1031-1052.
- Ulufur, Seçil. 2013. Sivil Havacılıkta İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Mesleki Doyum İlişkileri. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vroom, Victor H. (1964), **Work And Motivation**, John Wiley And Sons, New York, Ny (Aktaran: Kuzgun, Yıldız. 2014. Meslek gelişimi ve danışmanlığı. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları).
- Wells, Adrian. 2000. **Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy**. Chichester: John Wiley & Sons.
- _____. 2009. **Metacognitive Therapy For Anxiety And Depression**. New York: The Guilford Press.
- _____. 2013. Advances in metacognitive therapy. **International Journal of Cognitive Therapy**. c. 6. s.2:186-201.

- _____. 2015, Metacognitive Therapy: 'State Of The Art' Address, Conference Paper. Conference: **AHG Annual Conference** At: Berlin.
- Wells Adrian, Sam Cartwright-Hatton. 2004. Short Form Of The Metacognitions Questionnaire: Properties Of The Mcq-30. **Behaviour research and therapy**. c.42. s.4:385-396 (Aktaran: Şahmelikoğlu Onur, Özge. 2014. Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Hastalarda Impulsivite Özelliklerinin Üst Bilişsel ve Obsesif İnanışlarla İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bakanlığı).
- Wells, Adrian, Matthews, Gerald. 1994. **Attention and emotion: A clinical perspective**. Hove, England: Erlbaum (Aktaran: Wells, Adrian. 2000. **Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy**. Chichester: John Wiley & Sons).
- Yalçın Menteş, Özlem. 2007. Kendini Denetleme Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Yahşi, Samiye Erdoğan. 2007. **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yavuz, Dursun. 2009. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Mehmet Halit, Şükriye Gülpınar, Şerife Uğuz. 2012. İş Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük ile İş Stresi Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. **Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi**. c.4. s.2:133-144.
- Yıldız, Çiğdem. 1997. Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı Ya Da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Sonay. 2015. Eğitim Yöneticilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Ahmet Selçuk. 2011. Üniversite Öğrencilerinin, Karar Verme Stillерinin ve Karar Vermede Özsaygı Düzeylerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurtkoru Emine Serra, Beril Sipahi. 2003. Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Kriterinin Cinsiyete Göre Belirlenmesi. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**:13-37.
- Yüksel, Özge. 2013. Kadınlarda Evlilik Uyumu ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki: Stresle Baş Etme Biçimleri ve Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutumlarının Aracı Rollerі. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel-Şahin, Fulya. 2002. Yönetici adaylarının, mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c.27 s.125:8-16.

_____. 2008. Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Pdr) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c.5. s.2:1-26.

_____. 2018. **Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

_____. 2018. **Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı**. 2. Bs. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yürür Şenay. 2011. Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, c.25. s.1, 107-126

Zauszniewski, Jaclene A. 1997. Teaching Resourcefulness Skills To Older Adults. **Journal Of Gerontological Nursing**. c.23. s.2:14-20.

_____. "Resourcefulness, 2006. **İn Encyclopedia Of Nursing Research**. Ed. J. J. Fitzpatrick And M. Wallace. New York: Springer:256–258.

_____. 2016. Resourcefulness. **Western Journal Of Nursing Research**. c.38. s.12: 1551–1553

Zauszniewski, Jaclene A., Abir K. Bekhet. 2011. Measuring Use Of Resourcefulness Skills: Psychometric Testing Of A New Scale. **Isrn Nursing**:1-7.

Zauszniewski, Jaclene, A., Patricia E. McDonald, Karen Krafcik, ChaeWeon Chung. 2002. Acceptance, Cognitions, And Resourcefulness İn Women With Diabetes. **Western Journal Of Nursing Research**. c.24. s.7:728-750.

EKLER

Ek 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU:

Tez Konusu: “Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stillерinin Üst Bilişе Ve Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre İncelenmesi”

“Bu araştırmayı yürüten **Harun Ertural**, araştırmanın amacı, süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi vermiştir. Araştırmayla ilgili her soruyu kendisine sorabildim. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım. Bu araştırma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımlı; yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum”

Katılımcının İmzası ya da Parafı:

Ek 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YÜKSEK LİSANS TEZ ARAŞTIRMASI

Değerli katılımcılar, bu ölçekler araştırma amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece Yüksek Lisans Tez çalışmasının amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Lütfen her bir maddeyi atlamadan işaretleyiniz. İlgı ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Psikolojik Danışman Harun ERTURAL. Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Cinsiyetiniz: Kadın:()	Erkek:()
Fakülteniz: Eğitim Fak.:() Mühendislik Fak.:() Sanat ve Tasarım Fak.:()	
Aileniz, verdiğiniz kararlara genellikle güvenir mi? Evet () Hayır ()	

Ek 3. MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

BÖLÜM 1

YÖNERGE: Kişiler, karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgili olarak farklılık gösterirler. Lütfen karar verme konusunda kendinizi ne derece rahat hissettiğinizi sizin için en uygun olan yanıtı işaretleyerek belirtiniz. Yardımlarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
(1)	Karar verme yeteneğime güvenirim.			
(2)	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.			
(3)	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.			
(4)	Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.			
(5)	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.			
(6)	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.			

BÖLÜM II

YÖNERGE: Kişiler karar verirken izledikleri yol konusunda farklılık gösterirler. Lütfen aşağıdaki her bir soruya, sizin sitilinize en iyi uyan yanıtı işaretleyerek nasıl karar verdiğinizi gösteriniz.

		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
(1)	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissedirim.			
(2)	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.			
(3)	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.			
(4)	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.			
(5)	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.			
(6)	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.			
(7)	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.			
(8)	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.			
(9)	Karar vermekten kaçınırım.			
(10)	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.			
(11)	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem			
(12)	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.			

(13)	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.			
(14)	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.			
(15)	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.			
(16)	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.			
(17)	Zorunda kalmadıkça karar vermem.			
(18)	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.			
(19)	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.			
(20)	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.			
(21)	Karar vermeyi ertelerim.			
(22)	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.			

Ek 4. ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ

ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar verin. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz.

	Hiç Tanımlanıyor	Biraz Tanımlıyor	Oldukça iyi Tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok İyi Tanımlıyor
1. Sıkıcı bir iş yaparken işin en az sıkıcı yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.					
2. Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder					
3. Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.					
4. Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana zor gelir.					
5. Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde, hoş olayları düşünmeye çalışırım.					
6. Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.					
7. Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.					
8. Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.					
9. Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa bile bu kararı ertelerim.					
10. Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yeni					
11. Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırıyorum.					
12. Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir, diye araştırırım.					
13. Beni sıkan bir düşünce karşısında, güzel şeyler düşünmeye çalışırım.					

14. Günde iki paket sigara içiyorsa, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına					
15. Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm.					
16. Kendimi sinirli ve gergin hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım.					
17. Bedbin (üzüntülü) olduğumda, kendimi hoşlandığım şeylerle uğraşmaya zorlarım.					
18. Hemen yapılabilecek durumda bile olsam hoşlanmadığım ileri geciktiririm.					
19. Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkalarının yardımına ihtiyaç duyarım.					
20. Oturup belli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım.					
21. Beni kötümser yapsa da gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam.					
22. Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.					
23. bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde bunu dert etmemeye çalışırım.					
24. Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.					
25. Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olduğunu hatırlatırım.					
26. Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, “dur, bir şey yapmadan önce düşün” derim.					
27. Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.					
28. Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım.					
29. Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yaparım.					
30. Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı çalışırım.					
31. Bedenimde bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım.					
32. Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.					

33. Kısıtlı param olduğunda kendime bir bütçe					
34. Bir iş yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırım.					
35. Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yenemediğim olur.					
36. Aç olduğum halde yemek yeme imkanım yoksa, ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım.					



Ek 5. ÜST BİLİŞ ÖLÇEĞİ-30 (MCQ-30)**ÜST BİLİŞ ÖLÇEĞİ-30 (MCQ-30)**

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen	Kısmen Katılıyorum	Tamamen
	Yönerge: Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi okuyarak sağ taraftaki size en uygun kutuya (X) işareti koyunuz.				
1.	Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.				
2.	Endişelenmem benim için tehlikelidir.				
3.	Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.				
4.	Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.				
5.	Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.				
6.	Eğer beni endişelendiren bir düşüncüyü kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.				
7.	Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.				
8.	Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.				
9.	Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.				
10.	Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.				
11.	Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.				
12.	Düşüncelerimi izlerim.				
13.	Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.				
14.	Belleğim zaman zaman beni yanıltır.				

15.	Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım				
16.	Endişelerim beni delirtebilir.				
17.	Düşündüğümün her an farkındayım.				
18.	Zayıf bir belleğim vardır.				
19.	Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.				
20.	Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeye yardımcı eder.				
21.	Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.				
22.	Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.				
23.	Endişelenmek problemleri çözmeye bana yardımcı olur.				
24.	Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.				
25.	Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.				
26.	Belleğime güvenmem.				
27.	Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.				
28.	İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.				
29.	Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.				
30.	Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm				

Ek 6. KULLANILAN ÖLÇEKLERİN İZİN YAZILARI

Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanım izni > Gelen Kutusu x



Harun Ertural

Değerli hocam Merhaba, Ben PDR yüksek lisans grubundan Harun Ertural, Hocam tez konum: "Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stillerinin Üst Biliş ve Öğrenim

20 Eki 2017 Cum 20:30



edeniz@yildiz.edu.tr

Alıcı: ben

23 Eki 2017 Pzt 02:17



Harun ölçek bilgileri ekte, başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Yıldız Technical University
Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counseling
Davutpaşa/Istanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Davutpaşa-Istanbul



Harun Ertural

Sayın Prof. Dr. İhsan Dağ Hocam Merhaba, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Programında Tez Öğ

10 Eki 2017 Sal 19:23



İhsan DAG <ihsandag@hacettepe.edu.tr>

Alıcı: ben

12 Eki 2017 Per 15:02



Sayın Harun Ertural,

Tez çalışmanızda uyarladığım Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. İhsan DAĞ

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
Beytepe Kampüsü 06800 – Ankara - Türkiye

Tel: 0 312 297 83 26 Tel (IP): 0 312 780 53 26
E posta: ihsandag@hacettepe.edu.tr Web Sitesi: www.ihsandag.gen.tr

Twitter: @profdrhsandag Instagram 1: @ihsandag1959 Instagram 2: @flowerstherapy2.0
Dijital Fotoğraf Sergisi: <https://www.flickr.com/photos/147893013@N02/>

...

3 Ek





Harun Ertural

Sayın Prof. Dr. Metehan Irak Hocam Merhaba, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Programında Tez

10 Eki 2017 Salı 19:59



Metehan IRAK <metehan.irak@eas.bau.edu.tr>

Alıcı: ben

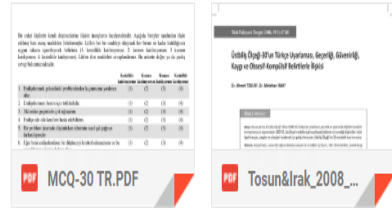
11 Eki 2017 Çarşamba 14:43



Kullanabilirsiniz elbette. İyi çalışmalar.



2 Ek



Ek 7. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1711290347
Konu : Ölçek İzin Yazısı

Tarih: 29.11.2017

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 15736005 nolu Harun ERTURAL, "Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stillерinin Üst Bilişе ve Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre İncelenmesi" konulu tezi için Üniversitemizin Sanat ve Tasarım, Eğitim ve Mühendislik Fakültelerinde bulunan öğrencilere ölçeklerini uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin ekte yer alan ölçekleri uygulaması hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Enstitü Müdürü

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Harun Ertural

Doğum Tarihi: 06/04/1991

E-posta: harunertural.pd@gmail.com

Eğitim Durumu:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kocaeli Üniversitesi	2009-2013
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Yıldız Teknik Üniversitesi	2015-2019

İş Tecrübesi:

(2014-) Ahmet Vefikpaşa Ortaokulu

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler.

Ertural, Harun, Yüksel-Şahin, Fulya. 2018. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygısının ve Karar Verme Stillerinin Üst Biliş ve Öğrenilmiş Güçlülüğe Göre İncelenmesi. Presented At The Uluslararası Çağdaş Eğitim Ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (Iscess).

Katıldığı Kurslar ve Sertifika Programları:

- 1)Psikoeğitim Uygulayıcı Eğitimi Kursu
- 2)Temel Yetenekler Testi 6-8 (TYT 6-8) Uygulayıcı Yetiştirme Kursu
- 3)Temel Kabiliyetler Kursu 7-11 (TKT 7-11) Uygulayıcı Yetiştirme Kursu
- 4)Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulayıcı Yetiştirme Kursu
- 5)Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Eğitimi (20 Saat)
 - Çözüm Odaklı Danışmanlık Süreci (6 Saat)
 - Bireyle Çözüm Odaklı Danışma Uygulamaları (8 Saat)
 - Küçük Gruplarla Çözüm Odaklı Danışma Uygulamaları (4 Saat)
 - Ailelerle Çözüm Odaklı Yaklaşım Eğitim Yöntem ve Teknikleri (2 saat)
- 6)Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulayıcı Eğitimi (50 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Kuram ve Teknikleri (6 Saat)
 - Klinik İlk Görüşme Becerileri (4 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Terapinin Yaygın Anksiyetede Uygulanması (8 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Terapinin Özgül Fobide Uygulanması (8 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Terapinin Panik Bozuklukta Uygulanması (8 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Terapinin OKB de Uygulanması (8 Saat)
 - Bilişsel Davranışçı Terapinin Depresyonda Uygulanması (8 Saat)
- 7)Eğitimde Drama Teknikleri Kursu
- 8)Bağımlılıkla Mücadele Kursu
- 9)Arduino Uygulamaları (Temel ve İleri Seviye) Kursu