

DEÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI)
DOKTORA TEZİ

99783

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA
YÜKLEME KARMAŞIKLIĞI, DÜŞÜNME STİLLERİ
VE BİLİŞSEL TUTARLILIK TERCİHİNİN
BAZI PSİKOSOSYAL ÖZELLİKLER VE
AKADEMİK BAŞARI ÇERÇEVESİNDE
İNCELENMESİ

99783

Hazırlayan
Mustafa BULUŞ

Danışman
Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

İZMİR
2000

TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

15.12.2000

Adı Soyadı

Mustafa Buluş

M. Buluş

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün/...../ 2000 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan juri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa BULUŞ'un "Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi" konulu tezi incelenmiş ve aday 15.../12.../ 2000 tarihinde, saat 11⁰⁰... 'da juri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından juri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN

Prof. Dr. Reside KABADAŞI

Reside

ÜYE

Prof. Dr. Hayrettin Akyıldız
(Danışman)

Akyıldız

ÜYE

Doç. Dr. Ferda Aysan
Ferda Aysan

ÜYE

Dr. Dos. Dr. Günseli Girgin

Günseli Girgin

ÜYE

Dr. Dos. Dr. İşık Gürsimşek

İşık Gürsimşek

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No: Konu Kodu: Üniv.Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: BULUŞ Adı: Mustafa

Tezin Türkçe Adı: Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi.

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Attributional Complexity, Thinking Styles and Preference for Cognitive Consistency in Relation to Some Psychosocial Characteristics and Academic Achievement in Student Teachers

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yıl: 2000

Tezin Türü: Doktora Dili: Türkçe Sayfa Sayısı: 241 Referans Sayısı: 97

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Yükleme Karmaşıklığı
2. Düşünme Stilleri
3. Bilişsel Tutarlılık Tercihini
4. Sosyal Biliş
5. Şema
6. Rasyonel-Analitik Düşünme
7. Sezgisel-Yaşantısal Düşünme
8. Akademik Başarı
9. Öğretmen Adayları

İngilizce Anahtar Kelimeler

1. Attributional Complexity
2. Thinking Styles
3. Preference for Cognitive Consistency
4. Social Cognition
5. Schema
6. Rational-Analytical Thinking
7. Intuitive-Experiential Thinking
8. Academic Achievement
9. Student Teachers

Yararlanma Koşulları

1. Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
2. Tezimden kaynak gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir
3. Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir

Tarih: 15.12.2000

İmza M. Buluş

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde değişik bölümlerde öğrenim gören 335 (193 kız, 142 erkek) dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan Kişi Algı Ölçeği, Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği ve Tutarlılık Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının psikososyal özelliklerine ait bilgiler, hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmış ve öğrenci işleri servisinden not ortalamaları alınmıştır.

Verilerin analizinde, gerekli görülen bütün vasat istatistiki tekniklerin yanında, veri gruplarının türüne göre r, t testi ve F çözümlenmeleri yapılmış, F değerlerinin önemli olması halinde, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testi uygulanmıştır.

Bulgular, bağımlı değişkenlerden yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme ile ilişkili, sezgisel düşünme ve akademik başarı ile ilişkisiz; bilişsel tutarlılık tercihinin sezgisel düşünme ile ilişkili ve akademik başarının sezgisel düşünme ile ilişkisiz olduğuna yönelik beklentilerin desteklendiğini göstermiştir. Buna karşın, yükleme karmaşıklığı ile bilişsel tutarlılık tercihi, bilişsel tutarlılık tercihi ile rasyonel düşünme, bilişsel tutarlılık tercihi ile akademik başarı ve rasyonel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin önemli olmadığı görülmüştür.

Bağımlı değişkenlerin (yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı) bağımsız değişkenler (psikososyal özellikler) ile olan ilişkilerine yönelik olarak; yükleme karmaşıklığının cinsiyet, yakın arkadaş sayısı, algılanan yalnızlık düzeyi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile; düşünme stillerinden rasyonel düşünmenin öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili, kendini problemlerle başa çıkmada

yeterli bulma düzeyi ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile, sezgisel düşünmenin sosyo-ekonomik düzey, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ile; bilişsel tutarlılık tercihinin cinsiyet, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile; akademik başarının cinsiyet, öğrenim görülen alan, yakın arkadaş sayısı ve aile ortamını algılama biçimi ile pozitif anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmada, elde edilen bulgular, eğitimsel açıdan değerlendirilmiş ve eğitimcilere, ruh sağlığı ile ilgilenenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

SUMMARY

The purpose of the study was to examine the attributional complexity, thinking styles and preference for cognitive consistency in relation to some psychosocial characteristics and academic achievement in student teachers.

A total of 335 fourth grade (193 females, 142 males) Dokuz Eylül University students from different departments of the Faculty of Education at Buca participated to the study.

Data were collected by Person Perception Questionnaire, Rational-Experiential Thinking Styles Inventory and Preference for Consistency Scale which were adapted to Turkish by the researcher. The information related to the subjects' psychosocial characteristics were gathered through a questionnaire prepared for this purpose and the Cumulative Grade Point Averages of the students were taken from the student affairs service.

In the analyses, besides all the needed simple statistical techniques, several Pearson correlations, t tests, oneway analyses of variances and Tukey's tests of significance were used in terms of the types of data groups.

The results confirmed the expectations that attributional complexity is significantly related to need for cognition (rational thinking) and doesn't correlate with faith in intuition (experiential thinking) and academic achievement; preference for cognitive consistency is significantly related to experiential thinking and academic achievement does not in relation with experiential thinking. On the other hand, the expected significant relationships between attributional complexity and preference for cognitive consistency, preference for cognitive consistency and rational thinking, preference for cognitive consistency and academic achievement, rational thinking and academic achievement were not confirmed.

Also, the analyses of the data related to the dependent (attributional complexity, thinking styles, preference for cognitive consistency and academic achievement) and independent (psychosocial characteristics) variables showed that; the relationships between attributional complexity and sex, the number of close friends, perceived loneliness level, perceived level of self adequacy in intelligence and aptitude, decision-

making style and the level of social adjustment; the relationships between rational thinking (need for cognition) and subject area, socio-economic status (SES), the parenting styles, perceived level of self adequacy in intelligence and aptitude, decision-making style, self adequacy in problem solving abilities and the level of social adjustment; the relationships between experiential thinking (faith in intuition) and SES, perceived level of self adequacy in intelligence and aptitude, decision-making style and self adequacy in problem solving abilities; the relationships between preference for cognitive consistency and sex, perceived level of self adequacy in intelligence and aptitude, decision-making style and the level of social adjustment; the relationships between academic achievement and sex, subject area, the number of close friends and parenting styles were significant.

The results were discussed in terms of their educational implications and some recommendations were given for educators, counselors, psychologists and researchers.

ÖNSÖZ

İnsan davranışı çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu çalışmada, bu faktörlerden bilişsel süreçlerin önemi üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi düzeyinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya, bir çok insanın değerli katkıları olmuştur.

Tez konusunun oluşturulmasından bitimine kadar, her türlü desteği, akademik katkıyı sağlayan ve yetişmemde büyük emek sahibi, değerli bilim adamı danışmanım, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ' a teşekkür ederim.

Ayrıca, veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında yardımcı olan Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali DÖNMEZ'e, öneri çalışmalarını değerlendirerek katkılarda bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Reşide KABADAYI'ya, ölçeklerin çevirilerini kontrol ederek yapılanmalarında yardımcı olan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Başkanı Prof. Dr. Rengin AKBOY'a ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı Doç. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, veri analizlerinde, SPSS'e ilişkin zaman zaman yaşadığım sorunların çözümünde yardımcı olan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye, içten paylaşımları ve destekleri için, oda arkadaşım, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Görevlisi Esin TURAN'a, veri toplama araçlarını içtenlikle değerlendiren örneklem grubuna, yazım çalışmalarında yardımcı olan kardeşlerim Murat, Songül ve Nurgül BULUŞ ve eşim Gülbin BULUŞ'a, ekonomik katkı sağlayan kardeşim Emin BULUŞ'a ve motivasyon kaynağı olan dostlarıma teşekkür ederim.

Çocukluğuna özgü doğasıyla, yaşama sevincime apayrı bir tat katan ve çalışma süresince kendisine yeterince zaman ayıramadığım, oyun oynayamadığım oğlumdan çok özür diliyorum.

Mustafa BULUŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	I
TUTANAK	II
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VI
ÖNSÖZ	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
TABLolar LİSTESİ	XVIII

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	6
Alt problemler	7
Denenceler	7
Araştırmanın Amacı ve Önemi	11
Varsayımlar (Sayıtlar)	15
Sınırlılıklar	16
Tanımlar	16

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR	18
A- NEDENSEL YÜKLEME VE SOSYAL BİLİŞ KURAMLARI	18
- YÜKLEME KURAMLARI	18
Yükleme Kavramı: Davranışın Nedenlerini Anlama	18
I. HEİDER VE EYLEMİN NAİF ANALİZİ	18
II. JONES, DAVIS VE TEKABÜLİYET ÇIKARSAMA TEORİSİ	
(Correspondent Inference Theory)	19
Maksada (Amaca) Yükeme	20

Dispozisyonlara (Eğilimlere) Yükleme	20
Çıkarılma Sürecinde Yanlılıklar	21
III. KELLEY'İN NEDENSEL YÜKLEME KURAMI: Birlikte Değişim ve	
Düzenleme-Bütünleştirme	21
Çok Yönlü Gözlemlere Dayalı Yüklemler: Birlikte Değişim	22
Tek Gözleme Dayalı Yüklemler: Düzenleme-Bütünleştirme	25
IV. KİŞİSEL YÜKLEME: Bireyin Kendini Anlaması	25
Bem'in Benlik Algısı Teorisi: Benlik Bilgisi Kaynağı Olarak Davranış	26
UYGULAMADA YÜKLEME KURAMLARI	26
Yükleme ve Motivasyon	27
Yükleme ve Klinik Psikoloji	28
Yükleme ve Yakın İlişkiler	29
- SOSYAL BİLİŞ KURAMI: Sosyal Dünyayı Anlama	29
Biliş Nedir?	31
Sosyal Bilişsel Yapılar	31
Kategorilendirme (Categorization)	31
Şema	33
Şema Türleri	34
1. Kendilik-Benlik (Self) Şemaları	34
2. Kişi Şemaları	34
3. Rol Şemaları	35
4. Olay Şemaları	35
Şema Etkinleşmesi	36
Bilişsel Kestirme Yolları	36
Sosyal Bilişçi Olarak İnsana İlişkin Yaklaşımlar	37
1. Tutarlı veya Rasyonalize Eden Kişi	37
2. Naif (Deneyimsiz) Bilim Adamı	38
3. Veri İşleyen Stajyer-Öğrenci	39
4. Bilişsel Bilgi Kaçırıcı (Cognitive Misser)	39
5. Motive Olmuş-Güdülenmiş Taktikçi ve Sosyal Acenta-Temsilci	40

Bilişsel Karmaşıklık	40
Yükleme Karmaşıklığı (Bilişsel Şemaların Karmaşıklık Düzeyi)	42
SOSYAL BİLİŞ VE SOSYAL BİLGİNİN İŞLENMESİ: Yargılar ve Kararlar	
İçin	46
Bilgi İşleme Yaklaşımı	47
1. Bilginin Bellekte Toplanması	47
2. Bellekteki Bilgi ve Yeni Bilginin İşlenmesi	47
3. Bellekteki Bilgi Yeni Bilgi ile Nasıl Değişir?	48
Sosyal Bilginin Bilişsel Basamakları	48
Algı	50
Kategorilendirme	51
Organizasyon	52
Geri Getirme-Ara-Bul-Geriye Getir (Retrieval)	53
Çıkarımlar	54
Yargılar ve Kararlar	54
B- DÜŞÜNME STİLLERİ KURAMLARI	55
I- BİLİŞSEL-YAŞANTISAL BENLİK TEORİSİ (Cognitive-Experiential Self	
Theory)	56
II- ZİHİNSEL BENLİK-YÖNETİMİ TEORİSİ (Theory of Mental Self	
Government)	61
1. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Fonksiyonları	61
2. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Biçimleri-Formları	62
3. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Düzeyleri	63
4. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Alanları-Konuları	64
5. Zihinsel Benlik-Yönetiminin Eğilimleri	64
III- MYER BRİGGS DÜŞÜNME BİÇİMİ SINIFLAMASI (The Myer Briggs	
Type Indicator MBTI)	66
IV- N.PARLETTE VE R.RAE'NİN DÜŞÜNME STİLLERİ SINIFLAMASI ...	67
V- WHEELER'İN SINIFLAMASI	69
VI- DÜŞÜNME STİLLERİNE İLİŞKİN DİĞER SINIFLAMALAR	70

C- BİLİŞSEL TUTARLILIK KURAMLARI	71
Bilişsel Tutarlılık-Denge	71
I- HEİDER'İN DENGİ KURAMI	72
II- ROSENBERG VE ABELSON'UN BİLİŞSEL DENGİLEME (İNANÇ İKİLEMLERİNİ ÇÖZÜMLEME) KURAMI	73
III- OSGOOD VE TANNENBAUM'UN UYGUNLUK KURAMI	76
IV- NEWCOMB'UN OBJEKTİF DENGİ KURAMI	77
V- FESTİNGER'İN BİLİŞSEL ÇELİŞKİ KURAMI	78
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	82
A- YÜKLEME KARMAŞIKLIĞI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	82
B- DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	88
C- TUTARLILIK TERCİHİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	95

BÖLÜM III

YÖNTEM	99
Araştırma Modeli	99
Evren ve Örneklem	99
Veri Toplama Araçları	99
1- Kişi Algı Ölçeği (KAÖ)	100
-Orijinal KAÖ' nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı	101
-Orijinal KAÖ' nin Geçerliliği	101
KAÖ' nin Uyarlama Çalışmaları	102
- Dil Eşdeğerliği Sınaması	102
- Ölçeğin Güvenirliği ve Faktör Yapısı	103
- Geçerlik Çalışmaları	106
Ayırdedici Geçerlik	106
Birleşici Geçerlik	106
2- Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (RYDSÖ)	106
- Orijinal RYDSÖ' nin Güvenirliliği ve Faktör Yapısı	107
- Orijinal RYDSÖ' nin Geçerliliği	108

RYDSÖ' nin Uyarlama Çalışmaları	108
- Dil Eşdeğerliği Sınaması	108
- Güvenirlilik, Geçerlik Çalışmaları ve Faktör Yapısı	109
3- Tutarlık Tercih Ölçeği (TTÖ)	111
- Orijinal TTÖ' nin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları	111
TTÖ' nin Uyarlama Çalışmaları	112
- Dil Eşdeğerliği Çalışması	112
- Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları	112
4- Kişisel Bilgi Formu	114
İşlem Yolu	114
Verilerin Analizi	114

BÖLÜM IV

BULGULAR	116
I- Öğretmen Adaylarının Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyinin İlişkilerine Yönelik Bulgular	116
1. Yükleme Karmaşıklığı-Düşünme Stilleri İlişkisi	116
2. Yükleme Karmaşıklığı-Bilişsel Tutarlılık Tercih İlişkisi	118
3. Yükleme Karmaşıklığı-Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi	118
4. Bilişsel Tutarlılık Tercih-Rasyone ve Sezgisel Düşünme Stilleri İlişkisi	119
5. Bilişsel Tutarlılık Tercih-Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi	120
6. Düşünme Stilleri-Akademik Başarı İlişkisi	121
II- Öğretmen Adaylarının Psikososyal Özelliklerinin Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Bulgular	123
1. Cinsiyetin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	123
2. Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	125
3. Sosyo-Ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile	

İlişkisi	131
4. Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	135
5. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	141
6. Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	146
7. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Zeka ve Yetenek Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	151
8. Öğretmen Adaylarının Kendilerine İlişkin Karar Verme Stillerine Yönelik Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	157
9. Problemlerle Başaçıkma Becerilerinde Yeterlilik Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	163
10. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	168

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	174
I- Öğretmen Adaylarının Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyinin İlişkilerine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu	174
1. Yükleme Karmaşıklığı-Düşünme Stilleri İlişkisi	174
2. Yükleme Karmaşıklığı-Bilişsel Tutarlılık Tercih İlişkisi	175
3. Yükleme karmaşıklığı-Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi	176
4. Bilişsel Tutarlık Tercih-Rasyone ve Sezgisel Düşünme Stilleri İlişkisi	177

5. Bilişsel Tutarlılık Tercih-i-Akademik Başarı Düzeyi	178
6. Düşünme Stilleri-Akademik Başarı İlişkisi	178
II- Öğretmen Adaylarının Psikososyal Özelliklerinin Yükleme Karmaşıklığı,	
Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile	
İlişkilerine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu	
	180
1. Cinsiyetin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel	
Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	180
2. Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	184
3. Sosyo-Ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	186
4. Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	191
5. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel	
Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	193
6. Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	198
7. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Zeka ve Yetenek	
Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	201
8. Öğretmen Adaylarının Kendilerine İlişkin Karar Verme Stillerine Yönelik	
Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme	
Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisi	203
9. Problemlerle Başa Çıkma Becerilerinde Yeterlilik Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı,	
Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik	
Başarı Düzeyi ile İlişkisi	207
10. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve	
Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih-i ve Akademik Başarı Düzeyi	
ile İlişkisi	209

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	213
KAYNAKÇA	219
EKLER	231



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa
1	Tekabüliyet Çıkarsama: İnsanların Davranışlarını Onların Traitlerine ve Dispozisyonlarına Yükleme.....	21
2	Kelley'in Nedenesel Yükleme Kuramı'nın Temel Öngörülleri	24
3	Kişi Kategorileri Hiyerarşisi	32
4	Bilgi İşlemede Bilişsel Basamakların Kavramsal Yapısı	49
5	Zihinsel Benlik-Yönetimi: Düşünme Stilleri ve Öğretim Metotları	65
6	Zihinsel Benlik-Yönetimi: Düşünme Stilleri ve Değerlendirme Metotları	66
7	Bilişsel Dengeleme Kuramına Göre Dengeli ve Dengesiz Durumlar ...	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
1	Başarı Çıktısının Algılanan Nedenleri İçin 2x2 Şema Modeli	28
2	Yargısal Kestirme Yolları	55
3	Yaşantısal ve Rasyonel Düşünme Stillerine İlişkin Bir Karşılaştırma ..	60
4	Tutarlılık Tercihinin Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi	96
5	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Öğretmen Adaylarının) Öğrenin Gördükleri Alana Göre Dağılımları	99
6	KAÖ maddelerinin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu	104
7	KAÖ'nin alt boyutları arasındaki korelasyonlar	105
8	RYDSÖ'ndeki maddelerin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu	110
9	TTÖ'ndeki maddelerin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu	113
10	Öğretmen Adaylarının Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerleri ..	116
11	Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Rasyonel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	117
12	Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Sezgisel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	117
13	Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Bilişsel Tutarlılık Tercih Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Değeri	118
14	Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	119
15	Bilişsel Tutarlılık Tercih Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların	

	Rasyonel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	120
16	Bilişsel Tutarlılık Tercihi Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Sezgisel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	120
17	Bilişsel Tutarlılık Tercihi Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	121
18	Rasyonel Düşünme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	122
19	Sezgisel Düşünme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	122
20	Öğretmen Adaylarında Cinsiyete Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri	123
21	Cinsiyete Göre Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri	124
22	Cinsiyete Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri	124
23	Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri	125
24	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeylerinin Ortalaması ve Standart Sapması	126
25	Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	126
26	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	127
27	Öğrenim Görülen Alanın Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	127
28	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	128

29	Öğrenim Görülen Alanın Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	128
30	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Tutarlılık Tercih Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	129
31	Öğrenim Görülen Alanın Tutarlılık Tercih Düzeyi ile İlişkinin Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	129
32	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	130
33	Öğrenim Görülen Alanın Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	130
34	Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	131
35	Sosyo-ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	131
36	Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	132
37	Sosyo-ekonomik Düzeyin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	132
38	Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	133
39	Sosyo-ekonomik Düzeyin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	133
40	Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Tutarlılık Tercih Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	134
41	Sosyo-ekonomik Düzeyin Tutarlılık Tercih Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	134
42	Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	135
43	Sosyo-ekonomik Düzeyin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	135

44	Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	136
45	Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	136
46	Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	137
47	Yakın Arkadaş Sayısının Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	137
48	Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	138
49	Yakın Arkadaş Sayısının Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	138
50	Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	139
51	Yakın Arkadaş Sayısının Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	139
52	Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	140
53	Yakın Arkadaş Sayısının Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	140
54	Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması ...	141
55	Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	142
56	Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	142
57	Aile Ortamını Algılama Biçiminin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları ..	143
58	Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre	

	Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	143
59	Aile Ortamını Algılama Biçiminin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları ..	144
60	Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	144
61	Aile Ortamını Algılama Biçiminin Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	145
62	Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	145
63	Aile Ortamını Algılama Biçiminin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	146
64	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	147
65	Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	147
66	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	148
67	Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	148
68	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	149
69	Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	149
70	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	150
71	Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	150
72	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	151

73	Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	151
74	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	152
75	Zeka ve Yetenek Derecelerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	152
76	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	153
77	Zeka ve Yetenek Derecelerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	153
78	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	154
79	Zeka ve Yetenek Derecelerinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	154
80	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	155
81	Zeka ve Yetenek Derecelerinin Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	155
82	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	156
83	Zeka ve Yetenek Derecelerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	157
84	Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	158
85	Karar Verme Stillerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	158
86	Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Rasyonel	

	Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	159
87	Karar Verme Stillerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	159
88	Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	160
89	Karar Verme Stillerinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	160
90	Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Tutarlılık Tercih Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	161
91	Karar Verme Stillerinin Tutarlılık Tercih Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	162
92	Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	162
93	Karar Verme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	163
94	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başa Çıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	164
95	Problemlerle Başa Çıkma Yeterlilik Derecelerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	164
96	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başa Çıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	165
97	Problemlerle Başa Çıkma Yeterlilik Derecelerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	165
98	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başa Çıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	166
99	Problemlerle Başa Çıkma Yeterlilik Derecelerinin Sezgisel	

	Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	166
100	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başaçıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	167
101	Problemlerle Başaçıkma Derecelerinin Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	167
102	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başaçıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	168
103	Problemlerle Başaçıkma Derecelerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	168
104	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması ...	169
105	Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	169
106	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	170
107	Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları ...	170
108	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	171
109	Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları ...	171
110	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Tutarlılık Tercihi Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	172
111	Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Tutarlılık Tercihi Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	172

112	Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması	173
113	Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	173



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanın karmaşık yapıya sahip sosyal bir varlık oluşu, sosyal olan davranışının anlaşılması için çeşitli süreçlerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu gereklilik temelde, insan davranışını etkileyen ve yapılandıran faktörlerin çok çeşitli olmasından kaynaklanmaktadır.

Sosyal davranışın nedenleri o kadar birbirine geçmiş ve birbirine bağımlıdır ki, tek determinanta dayalı açıklamaların gerçekçi olabilmesi, ancak bir tesadüf olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, bireyin yargılamak durumunda olduğumuz davranışlarının çok nedenli ve çok boyutlu nitelikte olduğu bilinen bir gerçektir. Çok nedenlilik ve çok boyutluluk ilkesinin, söz konusu davranışın her bir nedeni için de geçerli olduğu açıktır (Akyıldız, 1994).

Sosyal davranışın oluşumu sürecinde etkin olan faktörler özellikle sosyal psikoloji alanında, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bunlardan bilişsel değişkenlerin rolü, ancak son yıllarda araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Bu zorunlu ilgi, klasik yaklaşımların, davranışı, tek boyutlu bakış açılarıyla açıklama çabasında yetersiz kalmasından, ayrıca, bilişsel öğelerin etkisinin artık gözardı edilemeyeceğinin kavranmış olmasından kaynaklanmıştır. Tek boyutlu değerlendirmelerde hata yapma eğilimi daha yüksek olduğundan, yargıların güvenilirlik ve geçerliliği olumsuz yönde etkilenir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal fonksiyonelliğin birbiriyle ilişkili boyutlarını açıklamak için, araştırmacıların sosyal yeterlilik (Shure, 1980), sosyal beceriklilik (Meichenbaum, Butler ve Gruson, 1981), sosyal biliş (Damon, 1982; Nelson, 1982) ve sosyal bilgi (Cantor ve Kihlstrom, 1987) gibi kavramlar kullandıkları görülür (Bye ve Jussim, 1993). Bu kavramlar, bazen kişinin ne bildiğini, bazen de ne yaptığını ifade etmek için kullanılmıştır.

Sosyal bilgi kavramı, Bye ve Jussim (1993) tarafından, kişinin insan etkileşimleri hakkında bildikleri, spesifik olarak, değişik sosyal ortamlarda, beklenen ve kabul edilen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilgi, benlik farkındalığı (benlik bilgisi) kadar,

yargılamaya-değerlendirmeye ilişkin bilgiyi (senaryolar, şemalar ve prototipler) de içerir. Benlik bilgisi (self-knowledge) kişinin güçlü ve zayıf yönleri (sınırlılıkları, artı ve eksi yönleri) hakkındaki farkındalığıdır. Yargılama-değerlendirme bilgisi (procedural knowledge) ise değişik ortamlarda beklenen davranış örüntülerine ilişkin bilgi kümeleri (grupları) olan şemaları (schemas), senaryoları (scripts) ve prototipleri içermektedir.

Bilgi edinme sürecine bakıldığında; dikkat, mental reprezentasyonların (temsillerin) depolanması, zihinde tutma (retention), hatırlama, tanıma (recognition), seçici (selective)/ilişkisel (relational) düşünme, soyutlama (abstraction), genelleme, organizasyon ve tümevarım/tümdengelim sorgulama (muhakeme) gibi operasyonların kullanıldığı görülür (Thorndike, Bregman, Cobb ve Woodward, 1973; Akt.: Lynn Bye ve Lee Jussim, 1993).

Sosyal bilgi, özellikle problem çözme alanında, sosyal uyumun ve kişilerarası yeterliliğin niteliğini belirleyen determinantların en önemlilerinden biri olarak gösterilmektedir (Shure, 1982; Akt.: Lynn Bye ve Lee Jussim, 1993).

İnsanların kişilerarası ilişkilere ve sosyal etkileşimlere ilişkin sahip olduğu bilgi, sağlıklı davranış gösterme becerileri için temel teşkil eder niteliktedir. Sosyal bilgi eksikliğinin, bireylerin ve toplumun yaşam kalitesi açısından yarattığı sonuçlar son derece önemlidir. Diğerleri ile nasıl yaşanabileceğini bilmeyen bireyler sıklıkla uyumsuzluktan ve duygusal problemlerden yakınırlar (Cantor ve Kihlstrom , 1987; Akt.: Lynn Bye ve Lee Jussim, 1993).

Normal yaşamda karşılaşılan birçok olay ve olguda da bu gerçeğin etkileri gözlenebilir. Nevrotik davranışlar, çelişkiler, önyargı, şiddet, depresyon, saldırganlık gibi yaşamı güçleştiren birçok sorun, nedensel olarak çok değişkenli olmalarına rağmen, özde yetersiz bilgi edinimi ve bunun bilişsel süreçlerde yarattığı bozulma ve sapmalardan kaynaklanır. Bunlar da toplumların ağır bedeller ödemesine neden olur.

Bu nedenle denebilir ki, insan davranışı ile ilgili en çekici noktalardan biri, sosyal bir duruma veya benzer olaylara değişik insanların, değişik zamanlarda neden farklı tepkilerde bulunduğuudur. Örneğin, iş ortamında yaşanan kötü bir gün, bir kişiyi ilerisi için daha çok çalışmaya sevk ederken, bir diğerini birkaç hafta sürebilecek bir depresyona sürükleyebilmektedir.

Bu noktada sorulması gereken soru, bu farklılıkları yaratan faktörlerin neler olduğudur. Yakın geçmişten bu güne “sosyal biliş” ile ilgili yapılan araştırmalar bu tür sorulara cevap teşkil edecek önemli bulgular ve açıklamalar sunmaktadır. Benzer araştırmalar, sosyal biliş süreçlerinin bireylerin sağlığını ve sosyal iyiliğini nasıl etkilediği konuları üzerinde de yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalara göre, insanlar yaşantılarını bilinçli ve bilinçsiz olarak, daha önce kendilerinde zaten varolan gerçeğe bakış açılarına göre işlemektedirler. Bireylerin bakış açıları sosyal geçmişlerine özgü olduğundan, her birey gerçeği farklı yorumlar ve olaylara farklı şekilde tepkide bulunur. Ayrıca , bireyin olaya tepkisi, hangi bakış açısının olay için bilgi sağlayıcı ve dominant olduğuna bağlı olarak, zaman içinde değişebilir (Rockville, 1996).

Dolayısıyla, davranışın anlaşılması, hangi olay veya olayların davranışın oluşmasında uyaran niteliğinde olduğunu ve bireyin olay durumunu nasıl yorumladığını bilmeyi gerektirir. Buna bağlı olarak, eğer bireyde varolan bir psikolojik rahatsızlık anlaşılacak isteniyorsa, kişinin sadece sosyal çevresi değil ayrıca rahatsızlığı provoke eden ve oluşmasında rol oynayan mental yapılar ve yorumlar da düşünülmelidir.

Bu nedenle, “benzer çevresel düzenlemeler içerisindeki bireylerin, benzerliğe rağmen farklı kişilik yapıları ve bunun doğal sonucu olarak farklı davranış eğilimleri oluşturmaları” (Akyıldız, 1996) bilişsel süreçlerin daha iyi anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bilişsel gelişim bireyin kendisi, diğerleri, arkadaşları ve sosyal, moral ve politik değerler ile ilgili düşünce biçimini etkiler. Bu genel olgu sosyal biliş olarak tanımlanmaktadır (Kimmel ve Weiner, 1995). Akyıldız (1996)’a göre, bireyin sosyal dünyaya ilişkin bilgileri alıp düzenlemesi ve aldığı girdilere bağlı olarak kararlara ulaşması sosyal değerlendirme (sosyal biliş) olarak adlandırılır. Sosyal biliş kuramı tümüyle yükleme sürecinin ürünüdür ve bilişsel psikolojinin sosyal psikoloji alanında bir uygulamasıdır. Sosyal biliş çalışmalarında, insanların sosyal dünya ile ilgili bilgiyi yorumlama, analiz etme, hatırlama, ve kullanma biçimine ilişkin araştırmalara yer verilir (Baron ve ark., 1989).

Bu araştırmalarda kullanılan en temel kavramlardan biri şema kavramıdır. Şema bireyin herhangi bir şey hakkında organize olmuş inançları ve duygularıdır (Baron, 1989). Milburn (1996, Çev.: A. Dönmez, V. Duyan, 1998) bu kavramı bireylerin siyasal ve

sosyal bilgileri örgütlemeye kullandıkları özgül konusal yapılar olarak tanımlamaktadır. Buna göre, bir birey yeni bilgilerle karşılaştığında özgül bilişsel şemalar bunları süzer, seçer, kodlar ve yeni ya da varolan bilişsel yapılar içinde bütünleştirir.

Fletcher (1986)'a göre insanlar bilişsel şemaları yönünden bireysel farklılıklar gösterirler. O'na göre bilişsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için, bireylerin bilişsel şemalarda gösterdikleri bireysel farklılıklar üzerinde durulmalıdır. Bu farklılıkların doğasına ilişkin veri elde etmenin bir yolu da bilişsel şemaların karmaşıklık (yükleme karmaşıklığı) düzeyine göre incelenmesidir.

Yükleme karmaşıklığı, açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaşıldığında bireyin iki veya daha çok sayıda nedensel yargı düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson ve Reeder, 1986; Hawe, 1987; Wimer ve Kelley, 1982; Akt.: G.L. Flett ve ark., 1994). Fletcher (1986)'a göre yaşamda karşılaşılan olaylar için bazı insanlar ya bir yüklemeye bulunurlar ya da hiç yüklemeye yapmazlar. Bazıları ise kompleks nedensel şemalar üzerinde durma eğilimindedirler ve gerek kendilerinin gerekse başkalarının yaşadıklarını birçok faktörün sonucu olarak algılamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, şema karmaşıklığının birçok kişilik özelliği ve günlük olay ile ilişkili olduğu görülür.

Flett ve ark. (1994) yüklemeye karmaşıklığının depresyon ve benlik saygısı ile, Fletcher (1983a, 1983b) boşanma ile, Paker (1994) uçlara kayma ve kalıp yargı kullanma eğilimleri ile, Stacks ve Murphy (1993) iletişimde duyarlılık ile, Chen (1996) etkileşimlerde ortamsal etkiler ve konu seçimi ile, Allen ve Mabry (1997) entellektüel beceri ile ilişkisini incelemişlerdir.

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu, her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli metotlar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekillerde düzenler ve doğal olarak bunlardan farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993). Böylece bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (düşünme stilleri) oluşur.

Düşünme stili, Stenberg (1994) tarafından bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem, Sternberg ve Grigorenko (1993) tarafından ise bireylerin kendileri için daha çok kullanılabilir ve uygun buldukları düşünme biçimleri olarak tanımlanmıştır. Düşünme stili kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Dolayısıyla iyi ya da kötü şeklinde sıfatlandırılacak bir stilden söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir. Bu nedenle, içinde bulunulan duruma, karşılaşılan probleme bağlı olarak ve zaman içinde kullanılan düşünme stili değişebilir (Stenberg, 1994).

Değişik yaklaşımları benimseyen psikologlar, temelde farklı ancak birbiriyle etkileşim içinde olan iki tür bilgi işleme şekli (düşünme stili) öne sürmüşlerdir. Bu stiller farklı kavramlarla adlandırılmıştır. Bunlardan biri sezgisel (Jung, 1964, 1968), yaşantısal (Epstein, 1983), diğeri ise düşünsel-kavramsal-mantıksal (Buck, 1985; Leventhal, 1984; Jung, 1964, 1968), analitik-rasyonel (Epstein, 1983) düşünme stildir (Epstein ve ark. 1996).

Literatür incelendiğinde, düşünme stillerini tartışan çeşitli teorilerin öne sürüldüğü görülür. Tüm bu teorilerde, insanların nasıl düşündüğü açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan biri Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi (Cognitive-Experiential Self Theory)'dir (Epstein, 1990, 1991, 1993, 1994; Akt.: S. Epstein ve ark., 1996). Buna göre, insanlar birbirine paralel ve birbiriyle etkileşim içinde bulunan iki tür bilgi işleme sistemi (düşünme stili) kullanırlar. Bunlardan analitik-rasyonel düşünme stili temelde bilinç düzeyinde işlev görmektedir ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsızdır. Sezgisel-yaşantısal düşünme stili ise otomatik, bilinç öncelikli, çağrışıma dayalı, bütüncül (holistik), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenecek işlev gören bir sistemdir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, düşünme stillerinin karar verme, öğretim ve programlama (Stenberg ve Grigorenko, 1993), karar verme, başarı ve problemlerle başa çıkma (Lewis, 1997), yaş, iş ve seyahat yaşantısı (Zhang, 1999), zeka, sosyal sınıf ve başarı (Olive, 1972) ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Çalışmalarda, bireylerin düşünme stillerine göre farklılaştıkları dikkat çekmektedir. Düşünme biçimi tercihlerindeki farklılıklar, bütün sosyal ortamlarda, gerek bire bir gerekse grup etkileşimlerini önemli ölçüde etkiler.

Birbiriyle uyuşmayan inançların rahatsızlığa, hatta duygusal problemlere neden olduğu düşüncesinin psikolojide uzun bir geçmişi bulunmaktadır (Higgins, 1987). İçsel çelişkiler güvensizliğin ve diğer tür rahatsızlıkların önemli bir nedeni olduğundan, insanlar kendi dünyalarında içsel tutarlılık sağlamak için büyük entellektüel enerji harcarlar (Frank, 1973; Akt.: B. P. O'Connor, 1991). Bu konuda yapılan araştırmaların çoğu, bireylerin tutarsızlığı azaltmak için tutumlarını nasıl değiştireceğine yöneliktir (Cooper ve Fazio, 1984; Akt.: Brian P. O'Connor, 1991). Yakın geçmişte yapılan çoğu çalışma ise değişik tutarsızlık türleri sonucu oluşan değişik rahatsızlıklar ile ilgilidir (Higgins, 1987).

Bu nedenle, denebilir ki bilişsel tutarlılık bir gereksinimdir ve gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamın sağlıklı olabilmesi için, insanlar inanç, tutum, algı ve eylemlerini bu doğrultuda değiştirmeye motive edilmelidir.

Bilişsel tutarlılık teorileri, insanların istenilen psikolojik durumda olabilmek için, dengeli davranma uğraşısı içinde oldukları yargısına dayanırlar. Dengesiz durumları, örneğin bilişsel dengesizlik (Heider, 1946, 1958), asimetri (Newcomb, 1953), uygunsuzluk=ahensizlik (incongruence) (Osgood ve Tannenbaum, 1955) ve çelişki (dissonance) Festinger, 1957) inceleyen çeşitli teoriler bulunmaktadır (Fraedrich ve Ferrell, 1992).

Bu genel çerçeve, bilişsel süreçlerin bireyi, davranışını, daha genel anlamda sosyal dünyayı algılama ve değerlendirme ile yakından ilişkili olduğu gerçeğini yansıtmaya açısından önemlidir.

Bu nedenle, bu araştırmada, öğretmen adaylarında bilişsel şemaların karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi süreçlerinin nasıl işlediği irdelenmiş, bu değişkenlerin bazı psiko-sosyal özellikler ve akademik başarı ile ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır.

Problem

Bu çalışmada; öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi süreçlerinin nasıl işlediği, akademik başarı düzeyleri ile birlikte incelenmektedir.

Bu çerçevede, adayların bazı psiko-sosyal özelliklerinin yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı ile ilişkileri de ele alınmaktadır.

Alt Problemler

Yukarıda belirtilen probleme dayanarak, daha spesifik olarak aşağıdaki problemlere cevaplar aranmaktadır.

- 1- Adayların yükleme karmaşıklığı, düşünme stillerini kullanma, bilişsel tutarlılığı tercih etme ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmen adaylarına ilişkin psiko-sosyal özellikler yükleme karmaşıklığı, düşünme stillerini kullanma, bilişsel tutarlılığı tercih etme ve akademik başarı düzeyleri ile ne düzeyde ilişkilidir?

Denenceler

Alt problemlerde belirtilen sorularla ilgili olarak aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir.

I- Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı Değişkenlerinin İlişkilerine Yönelik Denenceler:

- 1- Yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe sezgisel inanç düzeyine oranla biliş gereksinimi düzeyi yükselir.
- 2- Yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir.
- 3- Yükleme karmaşıklığı düzeyine göre akademik başarı düzeyinde farklılaşma beklenmemektedir.
- 4- Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe hem biliş gereksinimi düzeyi hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir.
- 5- Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi yükselir.
- 6- Sezgisel inanç düzeyine oranla biliş gereksinimi düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi yükselir.

II- Adayların Psiko-Sosyal Özelliklerinin Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilllerini Kullanma, Bilişsel Tutarlılığı Tercih Etme ve Akademik Başarı Düzeyleri ile İlişkilerine Yönelik Denenceler:

- 1- Yükleme karmaşıklığı düzeyi, kız öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksektir.
- 2- Erkek adayların kızlara göre biliş gereksinimi (rasyonel düşünme), kız adayların ise erkeklere göre sezgisel inanç (yaşantısal düşünme) düzeyleri daha yüksektir.
- 3- Öğretmen adaylarında cinsiyete göre bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinde önemli bir farklılık beklenmemektedir.
- 4- Kız öğretmen adaylarında akademik başarı düzeyi erkeklere göre daha yüksektir.
- 5- Yükleme karmaşıklığı düzeyi sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarında yabancı diller, fen bilimleri ve güzel sanatlarda bulunanlara göre daha yüksektir.
- 6- Fen bilimleri alanında öğrenim gören adayların biliş gereksinimi (rasyonel), güzel sanatlar alanındakilerin ise sezgisel inanç düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir.
- 7- Sosyal bilimler alanında bulunan öğretmen adaylarının bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi diğer alanlarda bulunanlarından daha yüksektir.
- 8- Akademik başarı düzeyi güzel sanatlar ve yabancı diller alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarında diğerlerine göre daha yüksektir.
- 9- Öğretmen adaylarında sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyi de yükselir.
- 10- Öğretmen adaylarında sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe hem biliş gereksinimi, hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir.
- 11- Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi de yükselir.
- 12- Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe akademik başarı düzeyi yükselir.
- 13- Yakın arkadaş sayısı azaldıkça yükleme karmaşıklığı düzeyi yükselir.

- 14- Yakın arkadaş sayısı az olan adayların biliş gereksinimi, yakın arkadaş sayısı daha fazla olanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir.
- 15- Yakın arkadaş sayısı azaldıkça bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir.
- 16- Yakın arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarı düzeyi yükselir.
- 17- Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan öğretmen adaylarının yüklenme karmaşıklığı düzeyi, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayan adaylarınkinden daha yüksektir.
- 18- Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan adayların biliş gereksinimi, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir.
- 19- Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir.
- 20- Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların akademik başarı düzeyleri, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir.
- 21- Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını ifade eden öğretmen adaylarının yüklenme karmaşıklığı düzeyi, yalnızlığı düşük düzeyde yaşadığını belirtenlerinkinden daha yüksektir. (Yalnızlık düzeyi yükseldikçe yüklenme karmaşıklığı düzeyi de yükselir).
- 22- Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten adayların biliş gereksinimi, düşük düzeyde yalnızlık yaşayanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir. (Yalnızlık düzeyi yükseldikçe biliş gereksinimi, düştükçe sezgisel inanç düzeyi yükselir).
- 23- Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, diğerlerine göre daha yüksektir. (Yalnızlık düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılık düzeyi de yükselir)
- 24- Yalnızlık düzeyi düştükçe akademik başarı düzeyi yükselir.
- 25- Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli olarak değerlendiren öğretmen adaylarının yüklenme karmaşıklığı düzeyi, kendisini zeka ve

- yetenek açısından daha düşük düzeyde yeterli olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir.
- 26- Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli olarak değerlendiren öğretmen adaylarının hem biliş gereksinimi ve hem de sezgisel inanç düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.
- 27- Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli değerlendirenlerin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, diğerlerine göre daha yüksektir.
- 28- Kendisini zeka ve yetenek açısından oldukça yeterli olarak değerlendiren adayların akademik başarı düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir.
- 29- Karar verme stiline göre, rasyonel olduğunu belirten öğretmen adaylarının yüklenme karmaşıklığı düzeyi, karar vermede başkalarına bağımlı, karardan kaçınan, sezgisel ve anlık (spontane) olanlarınkinden daha yüksektir.
- 30- Karar vermede rasyonel olan adayların biliş gereksinimi, sezgisel ve anlık (spontane) olanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir.
- 31- Karar vermede rasyonel olan adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.
- 32- Karar vermede rasyonel olan adayların akademik başarı düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.
- 33- Problemlerle başa çıkma becerilerine göre kendilerini oldukça yeterli bulan öğretmen adaylarının yüklenme karmaşıklığı düzeyi, kendilerini daha az yeterlilikte bulanlarınkinden daha yüksektir.
- 34- Problemlerle başa çıkma becerilerinde kendini yeterli bulma düzeyi yükseldikçe hem biliş gereksinimi hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir.
- 35- Problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli olduğunu düşünen adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.
- 36- Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi de yükselir.
- 37- Öğretmen adaylarının toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe, yüklenme karmaşıklığı düzeyi de yükselir.
- 38- Toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe biliş gereksinimi, yükseldikçe sezgisel inanç düzeyi yükselir.

39- Toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir.

40- Toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi de yükselir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

20. yüzyılın son çeyreğinde, bilgi teknolojisinde meydana gelen değişiklikler, bütün alanlarda olduğu gibi eğitimde öğretmen yetiştirme üzerinde de önemli etkiler yapmıştır. Bunun sonucu, günlük yaşamda meydana gelen hızlı veri işleme süreci, bilgi edinimini hem kolaylaştırmış hem de daha ekonomik kılmıştır.

Bilgi işleme sürecinin teknolojik gelişmelerle birlikte hız kazanması, toplumun eğitimden ve dolayısıyla öğretmenlerden olan beklentilerinde değişikliklere neden olmuştur.

Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinden beklenen taleplerin ve başarı için gereksinim duyulan teknolojik ve entellektüel becerilerin incelenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Ayrıca insanın sosyal ve davranışının nedensel olarak çok boyutlu oluşu, sosyal dünyayı nasıl algıladığı ve tepkilerini nasıl örgütlediği sorusu, davranış bilimlerinin en çekici araştırma konularından biri haline getirmiştir. Bu nedenle bilişsel süreçlerin davranış ile ilişkisinin anlaşılabilmesini kolaylaştıran çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Bu süreçlerden biri olarak kabul edilen yükleme-şema karmaşıklığı, bireylerin sosyal yaşamı değerlendirirken kullandıkları nedensel boyutlarda ne ölçüde farklılaştıklarını anlamamızı sağlamaktadır.

Genel anlamda, yükleme kuramını önemli kılan temel öğelerden biri, günlük yaşamdaki problemlerin analizinde kullanılıyor olmasıdır. Çekingenlik, yardım etme, evlilik, ileri yaşlarda ölüm korkusu, sigara içme, stigma, gruplararası çelişki, depresyon, satış performansı, eş ve çocuk istismarı, ağrı denetimi-kontrolü, fiziksel hastalık, kaygı, uluslararası ilişkiler, spor ve tüketici doyumu gibi konu ve alanlar bunlardan bir kısmını oluşturur (Hewstone ve ark., 1996). Dolayısıyla, denebilir ki, yükleme kuramları perspektifi ile analizi yapılamayan neredeyse çok az sayıda uygulama alanı vardır.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının şema karmaşıklığı yönünden ne ölçüde farklılaştıkları, bunun ilişkili olduğu psikososyal ve eğitimsel değişkenlerin neler olabileceği ve eğitimin bu değişkenin şekillenmesinde ne ölçüde etkili olduğunu konu alan çalışmaların önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenimini tamamlamış bir öğretmende bulunması gereken, istenilir yeterlilikler genel olarak beceriler, bilgi, meslki oryantasyon, genel ve özel profesyonel eğitim olarak sıralanabilir.

Bu yeterliliklerden beceriler entellektüel (zihinsel), kişilerarası (sosyal) ve iletişim becerilerinden oluşur. Zihinsel beceriler ise (1) soluma kapasitesi, (2) soyut mantıklı düşünme, (3) tümevarım ve tümdengelim düşünme ve (4) kritik düşünmeyi içerir (Tucker, 1999).

Bilişsel beceriler konusu yakın geçmişten bugüne, bilişsel psikoloji alanında önemli ölçüde ilgi görmüştür (Brandsford, Sherwood, Vye ve Rieser, 1986; Gholomali ve Graham, 1994; Nasca, 1994; Akt.: R. Wes Tucker, 1999). Beynin nasıl çalıştığına ilişkin olarak yapılan araştırmalar, bilim adamlarını bulgularını açıklamak için yeni teoriler geliştirmeye yöneltmektedir. Bu çerçevede Gardner (1993; Akt.: R. Wes Tucker, 1999) Çoklu Zeka Teorisi'ni (Multiple İntelligence Theory) önmekte ve sözel, mantıksal, intrapersonal, sosyal, görsel, müzikal ve kinestetik zeka üzerinde durmaktadır. Gardner zekayı, bireyin mesleği ile ilişkili olarak geliştirdiği ve kültürce benimsenen (istenen) bir beceri olarak tanımlamaktadır.

Sternberg (1990; Akt.: R. Wes Tucker, 1999), Gardner ile hem fikir olmamasına rağmen üçlü zeka kuramını geliştirmiştir. Kuram, zekayı bireyin ne yapabildiğinin ve bir durumu-konuyu-işi nasıl yapmayı tercih ettiğinin bir göstergesi olarak ele almakta ve bu varsayım üzerine oturtulmaktadır. Kuram, Zihinsel Benlik Yönetimi (Mental Self-Government Theory) olarak adlandırılmış ve kişilik stilleri ile bilişsel stillerden hareketle geliştirilmiştir.

Grigorenko ve Sternberg (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları düşünme stillerinin öğrenme, öğretim ve çalışma stillerine yansıdığını göstermektedir. Grigorenko ve Sternberg (1997)'in de belirttiği gibi, eğer bireyin düşünme stili eğitim veya çalışma ortamında bir konunun-işin gerektirdiği düşünme stili ise, o zaman bunun başarı ile de güçlü bir ilişkisi vardır.

Epstein ve ark. (1996) ise Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi çerçevesinde, birbirine paralel ve birbiriyle etkileşim içinde işleyen rasyonel-analitik ve yaşantısal-sezgisel düşünme biçimlerini önermektedirler. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda düşünme stillerinin akademik başarı ve sosyal ilişkiler değişkenleriyle ilişkili olduğuna değinmişlerdir.

Bilgi işleme biçimlerinin-süreçlerinin doğasını açıklamak üzere kapsamlı çalışmalar yapılmış olmasına karşın, bireylerin karakteristik olarak bu süreçlerden hangisini kullandıklarına ilişkin bireysel farklılıkları ölçen çok az çalışma yapılmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar, önemli eksiklikleri içermesine rağmen, Briggs ve Myers (1976), ve Cacioppa ve Petty (1982) tarafından yapılmıştır (Epstein ve ark., 1996).

Bu nedenle, değişik psikopatolojilerin anlaşılmasında ve teşhisinde, bireylerin hangi düzeyde, hangi tür düşünme biçimlerini kullandıklarına ilişkin yapılacak, bireysel farklılıkları ölçen çalışmalar, hem klinik ve kişilik psikologları hem de eğitimciler için önemli yararlar sağlayacaktır.

Bunun yanında bu gibi çalışmalar, sosyal psikologların bireylerin hangi iletişim biçimlerini kullanma eğiliminde olduklarını anlamalarında da yarar sağlayacaktır. Örneğin, bilgiyi temelde sezgisel bir biçimde işleyen bireyler için duygular üzerinde durulması, kişisel yaşantıların aktarımı ve somut örnek kullanımı daha etkili olurken; gerçekler ve olgular üzerinde durulması, mantıklı argümanların sunulması, bilgi işlemede analitik olanlar için daha yararlı ve etkili olur (Epstein ve ark., 1996).

Ayrıca, bilindiği gibi eğitimin amaçlarında biri de öğrencilerin düşünme becerilerini güçlendirmektir ve okullar bu, amacın gerçekleştirildiği yerler olarak düşünülür (Yıldırım, 1994). Bu nedenle, eğitimcilerin, öğrencilerinin düşünme stiline göre öğretim metotlarını çeşitli ve spesifik tutmalı ve öğretim etkinliklerinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelerde bulunmalıdırlar.

Dönmezer (1997)'e göre, okulun en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek ve bu yeteneklerin en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Bu nedenle, öğretmen, öğrencilerinin bilişsel yeteneklerini, kapasitelerini varmış olduğu ya da varabileceği düzeyi ve ne tür etkinliklerin bu gelişmeyi sağlayacağını bilmek durumundadır.

Ülkemizde öğretmenlerin veya öğretmen adayı konumunda olan üniversite öğrencilerinin hangi düşünme stillerini ne düzeyde kullandıklarına ve bu düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada söz konusu değişken ile de ilgili betimsel amaçlı incelemelerde bulunulmuştur. Böylece öğretmen adayları stilistik bilişsel becerileri yönüyle de incelenmektedir. Eğitim psikolojisindeki, bilişsel beceriler okul başarısı için önemli belirleyicilerdir, kabulü araştırmada bu değişkenin çalışılmış olmasını önemli kılmaktadır.

Böylece, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen adaylarına hangi stilistik bilişsel becerilerin kazandırılması gerektiği konusunda daha yararlı bilgiler sunulmak istenmektedir. Ayrıca, akademisyenlere düşünme stiline göre hangi öğretim ve değerlendirme metotlarının daha etkili olabileceğine ilişkin bilgiler de sunulmaktadır.

İnsan davranışı çeşitli gereksinimler ve temel dürtülerle şekillenmektedir. Yeterlilik, kontrol, bilişsel tutarlılık, benlik saygısı ve anlam gereksinimi bu etkenlerden bazılarıdır (O'Connor, 1991).

Birey bu gereksinimleri karşılama sürecinde, yaşamı boyunca, sürekli olarak, çeşitli uyum sorunları yaşar. Bunların, sosyal psikolojik olarak değerlendirildiğinde, bireyin yakın çevresindeki bireylerden ve gruplardan, dünya ile olan evrensel paylaşımlardan ve kendisinden gelen talep ve tercihlerden kaynaklanan çıkmazlardan oluştuğu ve bireyi özellikle bilişsel tutarlılık boyutunda etkilediği söylenebilir. Bu tür bir etki, sözkonusu uyum problemlerinin birbiriyle uyuşmayan inançlara ve dolayısıyla olumsuz duygusal yaşantılara yol açması nedeniyle önemlidir. Böylesi yaşantılar ise bireyi çoğunlukla tutum, inanç ve davranışlarında aktif olarak tutarlı olma eğilimine iter.

Tutarsızlıklar zaman zaman yanlış algılamalara neden olan gerginliği azaltmak (Rogers, 1951; Akt.: B.P. O'Connor, 1991) ve olayları daha sağlıklı anlamayı sağlamak amacıyla çözümlenmelidir.

Bu araştırmada, istenilir bir kişilik özelliği olarak kabul edilen bilişsel tutarlılık tercihinin ve bununla ilişkili olası değişkenlerin incelenmesinin, yüksek öğretimde öğretmen olarak yetiştirilen eğitim fakültesi öğrencilerinin bu kişilik boyutunda gösterdikleri farklılıklara ilişkin bilgi vermesi açısından önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile, öğretmen adaylarında, bilişsel şemaların karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin nasıl işlediği, bazı psiko-sosyal değişkenler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmektedir. Böylece, daha spesifik olarak, aşağıdaki sorulara cevap arama amacı güdülmüştür.

- 1- Adayların yüklem karmaşıklığı düzeyi ile kullandıkları düşünme stilleri arasında ilişki var mıdır?
- 2- Yükleme karmaşıklığı düzeyi ile bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi arasında ilişki var mıdır?
- 3- Yükleme karmaşıklığı ile akademik başarı düzeyi arasında ilişki var mıdır?
- 4- Düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılığı tercih etme arasında ilişki var mıdır?
- 5- Bilişsel tutarlılığı tercih etme ve akademik başarı arasında ilişki var mıdır?
- 6- Düşünme stilleri ve akademik başarı arasında ilişki var mı?
- 7- Öğretmen adaylarına ilişkin psiko-sosyal özellikler yüklem karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılığı tercih etme ve akademik başarı ile ne düzeyde ilişkilidir?

Araştırma ile toplanacak verilerin, özellikle:

- 1- Bilişsel süreçlerin davranış ile ilişkisinin olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu süreçler üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı;
- 2- Nitelikli öğretmen yetiştirmede daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasına katkıda bulunacağı;
- 3- Bireylerin yaşam tarzını oluşturan faktörler bütünsel olarak birbiriyle etkileşim içinde olduğundan, yapılacak çalışmanın sağlıklı zihinsel ve sosyal gelişim anlayışına katkılarda bulunacağı ve
- 4- Eğitim-öğretim kurumlarında, program geliştirme ve değerlendirme çabalarında yararlı perspektifler sağlayacağı umulmaktadır.

Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmektedir.

- 1- Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılacak ölçeklerin, ölçülmek istenen değişkenleri ölçebildiği kabul edilmektedir.

- 2- Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının (üniversite son sınıf öğrencilerinin), kendilerine verilen ölçekleri ve bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde doldurarak ilettikleri öngörülmektedir.
- 3- Öğretmen adaylarının, yedi dönemde aldıkları notların ortalamaları akademik başarı düzeyleri olarak kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırma sonuçlarının tüm öğretmen adaylarına genellenebilmesi, ancak bulguların benzer türdeki araştırmalarca desteklenebilmesi oranında olanaklı olacaktır.
- 2- Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “bilişsel şemaların karmaşıklık düzeyi” Kişi Algı Ölçeği (Person Perception Questionnaire) (Fletcher ve ark., 1986)’nin “düşünme stilleri” Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (Rational-Experiential Inventory) (Epstein ve ark., 1996)’nin ve “bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi” Tutarlılık Tercih Ölçeği (Prefence for Consistency) (Cialdini ve ark., 1995)’nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır. Bağımlı değişkenlerden akademik başarı düzeyi ise, Buca Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri’nden alınan yedi dönemin not ortalamasından elde edilmiştir.
- 3- Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, öğretmen adaylarının kendilerine ait psiko-sosyal özelliklerin ancak bir kısmı inceleme konusu edilmiştir.
- 4- Araştırmanın sonuçlarına araştırmacıdan, katılımcılardan ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı faktörlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

Tanımlar

Sosyal Biliş: Bireyin kendisini ve diğer insanları, sosyal, moral ve politik değerleri, sosyal ilişkileri, davranışı, grupları ve kurumları algılama ve düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Kimmel ve ark., 1995).

Baron ve ark. (1989)’na göre, sosyal biliş insanların sosyal dünya hakkındaki bilgiyi yorumlama, analiz etme, hatırlama ve davranışa yansıtma kullandıkları zihinsel etkinliklerdir. Onlara göre, insanların sosyal bilgiyi ayıklama, alma, depolama ve buna göre yargılarda bulunma yolu sosyal bilişin bir parçasıdır.

Sema=Bilişsel Yapı (Cognitive Shema): Bireylerin siyasi ve sosyal bilgileri örgütlemeye kullandıkları özgül konusal yapılara denir (Milburn, 1996. Çev.: A. Dönmez, V. Duyan, 1998).

Baron ve ark. (1989)'na göre şema bireyin herhangi bir şey hakkında organize olmuş inançları ve duygularıdır. Yazara göre stereotipler (basmakalıp düşünce biçimleri), önyargılar (preconceptions) ve genellemeler birer şemadır.

Eiser (1986; Akt.: H. Harlak, 1991)'e göre şema hafızada depolanmış, bilginin kodlanmasını, depolanmasını ve hatırlanmasını etkileyen bir bilişsel yapıdır.

Yükleme Karmaşıklığı (Bilişsel Şema Karmaşıklığı): Açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaşıldığında bireyin iki veya daha çok sayıda nedensel yargı düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Fletcher ve ark., 1986; Have, 1987; Wimer ve Kelley, 1982; Akt.: Gordon L. Flett ve ark., 1994).

Düşünme Stili: Bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede, farkında olsun olmasın geliştirdiği bilgi işleme metodu, yaklaşımıdır (Parlette ve Rae, 1993).

Analitik-Rasyonel Düşünme Stili: Bilinç düzeyinde işlev gören ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsız olan bir bilgi işleme biçimi olarak tanımlanabilir.

Sezgisel-Yaşantısal Düşünme Stili: otomatik, bilinç öncelikli, çağrışımsal, holistik (bütüncül), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenerek işlev gören bir bilgi işleme sistemidir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992).

Bilişsel Tutarlılık: Nesnelerin, inanç, düşünce, davranış, duygu ve tutumların birbirleriyle uyumlu, mantıklı ve çelişmeyen bir örüntü içinde olması olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Adayı: Eğitim fakültesinin değişik bölümlerinde öğrenim gören ve son sınıfta (8. dönemde) bulunan üniversite öğrencileri öğretmen adayı olarak kabul edilmişlerdir.

Akademik Başarı: Öğretmen adayının birinci sınıftan son sınıfa kadar, 8. dönem hariç, 7 dönemde derslerden aldıkları notların ortalaması onun akademik başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

A- NEDENSEL YÜKLEME VE SOSYAL BİLİŞ KURAMLARI YÜKLEME KURAMLARI

Yükleme Kavramı: Davranışın Nedenlerini Anlama

İnsanları algılama, onların iç durumlarına ilişkin çıkarımlar yapmayı gerektirir. Bir kişiyi düşünürken onun güdüleri, kişilik özellikleri, duyguları ve tutumlarıyla ilgileniriz. Bu tür bir çıkarıma yaparken, sınırlı bir bilgiye dayanırız. Çünkü kişinin yalnızca yüz ifadeleri, mimikleri, geçmiş davranışlarından anımsadıklarımız, kendi iç durumu hakkında söyledikleri ve benzeri dış işaret ve ipuçlarını kullanırız. Dolayısıyla, kişinin iç durumuna ilişkin doğrudan bilgimiz olmadığından sadece dış ipuçlarından hareketle yargılarda bulunuruz.

Bu, çevremizdekilerin davranışlarının nedenlerini anlama merakımızdan kaynaklanmaktadır. Böylesi bir gereksinimi, insan davranışına yüklemelerde bulunarak gidermeye çalışırız.

Yükleme, insan davranışının nedenlerini belirleme ve temel özellikleri hakkında bilgi edinme süreci (Baron ve ark., 1989), başka bir anlatımla, bir gözlemcinin açık davranışa bakarak bir aktörün yada kendisinin içsel durumu hakkında yaptığı bir çıkarıma (Freedman ve ark., 1978; Çev. A. Dönmez, 1993) olarak tanımlanır. Karmaşık bir süreç olan yükleme, çeşitli kuramsal yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda bunların birkaçı üzerinde durulacaktır.

I- HEİDER VE EYLEMİN NAİF ANALİZİ

İnsanlar sosyal ve fiziksel dünyalarına ilişkin olayları açıklamaya çalışırken ne yaparlar? Heider (1958; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996) normal, sıradan insanı gözlenebilen davranışı gözlenemeyen nedenlere bağlayan bir “naif bilim adamı” olarak görmüştür. Heider’e göre algılayan kişi, herhangi bir eylemin nedeninin bu eylemi yapan kişinin kendisinden mi (becerileri, çabası, amaç ve istekleri gibi) yoksa kendisi dışındaki

faktörlerden mi (eylem konusunun güçlüğü, zorluğu veya şans gibi) kaynaklandığına karar vermeye çalışır. Diğer bir kişinin davranışlarını yargılamak için kullanılan faktörlerin bu şekilde anlaşılması, algılayanın yaşam alanını daha tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir yapacaktır.

Böylece, “olgusal nedensellik” çalışmalarını başlatan Heider, günlük yaşamda insanların neyin neye neden olduğuna nasıl karar verdikleri ile ilgilenmiştir. O, insanlarda var olduğunu düşündüğü iki temel güdü üzerinde durmuştur. Bunlar, bireyin çevresindeki dünyaya ilişkin tutarlı, parçaları birbirine uyan bir görüş oluşturma ve çevresini kontrol etme güdüleridir. Bunlardan herbirini doyurmanın gereklerinden biri, insanların nasıl davranacaklarını kestirebilme yeteneğidir. Bu çıkarımı yapamayan birey, kendisini çevreleyen dünyaya ilişkin görüşü rastlantısal, tutarsız ve düzensiz olmak zorundadır. Bu nedenle, insanların davranışları hakkında çıkarsamalar yapmak, bir olasılık dahilinde bile olsa, çevremizdekilere ilişkin kararlı ve tutarlı bir görüş için gereklidir. Aynı şekilde birey, başkalarının davranışlarını kestirebilme yeteneği olmadan çevresi üzerinde doyurucu bir denetim (kontrol) olanağı bulamaz. Bunu yapabilmesi için ,bireyin insan davranışını yargılamaya ilişkin temel bir kurama, anlayışa sahip olması gerekir. Bu nedenle Heider, yalnızca psikologların değil herkesin başka insanların davranışları için nedensel açıklamalar bulmaya oldukça çaba harcadığını ileri sürmüş ve bunun sonucunun bir sağduyu psikolojisi olduğuna işaret etmiştir; yani her ortalama insanın, insan davranışına ilişkin genel bir kurama sahip olduğunu öne sürmüştür.

Heider’in sağduyu psikolojisinde temel öge, başkalarının davranışları altında hangi kararlı eğilimlerin yattığını kimlikleyebilme yeteneğidir. Kurama göre birey, insanların nasıl davranacaklarını ve çevresinde olup bitenleri kestirebilmek ve kontrol edebilmek için, başkalarının kişiliklerine, içsel eğilimlerine; güdülerine, duygularına ve tutumlarına ilişkin çok hızlı ve yüzeysel bile olsa, her türden yargıda bulunmaya gereksinim duyar (Freedman ve ark., 1978; Çev.: A. Dönmez, 1993).

II- JONES, DAVIS VE TEKABÜLİYET ÇIKARSAMA TEORİSİ (Correspondent Inference Theory)

Bu kurama göre, yükleme sürecinin amacı, gözlenen davranışı ve onun oluşmasını sağlayan maksadın (intention) kişinin veya aktörün bazı değişmez özelliklerine tekabül ettiğini çıkarsamaktır. Teorinin temel kavramı olan “tekabüliyet çıkarsama”, algılayanın,

aktörün davranışı belirli traitlerinden kaynaklanmaktadır veya onlara karşılık gelmektedir, biçimindeki yargısı ve değerlendirmesi olarak tanımlanır (örneğin, kişinin düşmanca davranışı onun “saldırganlık” traitinin sonucudur). Kurama göre, kişisel dispozisyonların (eğilimlerin) çıkarsanması sürecinde iki temel basamak söz konusudur. Bunlar, maksada yükleme (kişi onu mu yapmak istedi?) ve dispozisyonlara (eğilimlere) yükleme (hangi kişisel özellikler kişinin onu yapmasına neden oldu?) basamaklarıdır (Hewstone ve ark., 1996).

Maksada (Amaca) Yükleme

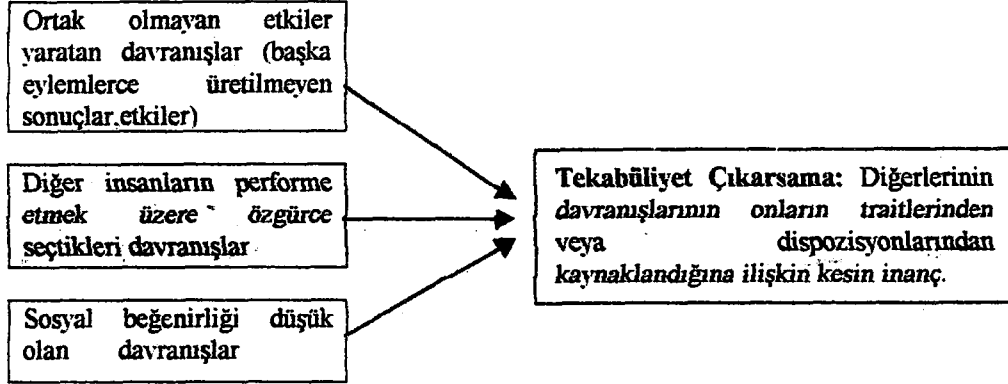
Algılayanın ilk işi, aktörün gözlenen eyleminin, eğer varsa, hangi etkilerini (sonuçlarını) amaçladığını belirlemektir. Jones ve Davis’e göre, bir eylemin amaçlanan etkilerini (sonuçlarını) çıkarsaması için, algılayan kişinin, aktörün kendi eyleminin sonuçlarını bildiğine ve onu yapabilecek beceriye (ör., fiziksel güç) sahip olduğuna inanması gerekir (Hewstone ve ark., 1996).

Dispozisyonlara (Eğilimlere) Yükleme

Dispozisyonel yüklemede anahtar etkilerden biri algılayanın, aynı ortamda- durumda, diğer insanların ne yapacakları hakkındaki inançlarıdır. Bu, sosyal istenirlik olarak adlandırılır. Seçilen davranışın sonuçları sosyal olarak istenilir olmadığında, tekabüliyet çıkarsamaları daha güçlü olur. Genel olarak, sadece beklentileri karşılamayan davranışların aktör hakkında doğru bilgi verici olduğu kabul edilir. Oysa insanlara ilişkin bilgileri, ancak, belirli bir ortamda- durumda, kendilerinden beklenenler hakkında söz ettiklerinde veya belirli bir rolü yerine getirdiklerinde ediniriz (Hewstone ve ark., 1996).

Özetle, Jones ve Davis tarafından sunulan kurama göre, insanlar diğerlerinin davranışlarının onların değişmez traitlerini yansıttığı sonucuna varma eğilimindedirler. Bu tür bir sonuca varma eğilimi, ancak, bu eylemler (1) tesadüfen (şansla) oluştuğunda, (2) ayırddedici, ortak olmayan etkiler yarattığında ve (3) sosyal istenirlik açısından düşük olduğunda sözkonusudur (Baron ve ark., 1989). Kuram şu şekilde figüre edilebilir:

Şekil 1. Tekabüliyet Çıkarırsama: İnsanların Davranışlarını Onların Traitlerine ve Dispozisyonlarına Yükleme



Çıkarırsama Sürecinde Yanlılıklar

Jones ve Davis iki tür yükleme yanlılığından söz etmişlerdir. Bunlar motivasyonel ve bilişsel yanlılıklardır. Motivasyonel yanlılıklar, algılayanın aktörün eylemlerine kişisel olarak karışmasından (katılmasından) kaynaklanmaktadır. Örneğin, algılayanlar tekabüliyet çıkarırsamalarını daha çok, aktörün seçiminin kendileri için pozitif veya negatif etkileri olduğunda yapma eğilimine girerler (hedonik=hazsal uygunluk).

Temel bilişsel yanlılık ise, kişisel faktörlerin fazla (yüksek), ortamsal faktörlerin az (düşük) oranda değerlendirmeye alınmasıdır. Bu yanlılık "temel yükleme hatası" olarak tanımlanmaktadır (Hewstone ve ark., 1996).

III- KELLEY'İN NEDENSEL YÜKLEME KURAMI: Birlikte Değişim ve Düzenleme-Bütünleştirme

Heider'e göre, algılayan kişi davranışsal nedenin gözlenenin (aktörün, algılananın) içinde mi yoksa dışında mı olduğunu belirlemeye çalışır. Eğer inanılabilir birden fazla neden varsa, nedenselliği biraz geçersizleştirerek bunlara paylaşım eğilimine girer. Bu şekilde yükleme kuramı, insanların nedensellik yargılarını ayrıntıları ile açıklayabilmek için yeterince sistemli ve özgül değildir. Kelley (1976; Akt.: J.L. Freedman ve ark., 1978; Çev.: A. Dönmez, 1993) insanların çok nedenli görünen durumlarla karşılaştıklarında, yaptıkları yüklemeleri açıklayan çok kapsamlı bir kuram geliştirmiştir.

Kelley, çalışmalarına, bir nedensel yüklemeye varmak için hangi bilgiler kullanılır? sorusuyla başlamıştır. O'na göre, algılayanın kullanabileceği bilginin miktarına bağlı olarak, nedensel yükleme için, iki farklı durumdan söz edilebilir. Birincisi, algılayan kişi birçok kaynaktan, durumdan bilgi edinir ve gözlenen etkinin ve onun olası nedenlerinin

birlikte değişimini (covariation) değerlendirir. İkinci durumda ise, algılayan, bir tek gözlem ile karşı karşıyadır ve gözlenen etkinin olası nedenleri olan faktörlerin düzenlenmesine-bütünleştirilmesine (configuration) dikkat çeker (Hewstone ve ark., 1996).

Çok Yönlü Gözlemlere Dayalı Yüklemeler: Birlikte Değişim

Kuramın genel ilkesi, birlikte değişim ilkesidir. Bu ilkeye göre, insanlar üç farklı boyutta neden ve etkilerin birlikte değişimine bakarlar. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Uyarıcı nesne (varlıklar)
- 2- Aktörler (kişiler, algılayanlar)
- 3- Bağlam yada durumlar (zaman ve koşullar)

İnsanların bu üç bağımsız boyutta olayları kontrol ettikleri varsayıldığından, buna "küp kuramı" da denmiştir. Birlikte değişim ilkesine göre, algılayan kişinin yaptığı, bütün bu bilgiler arasındaki tutarlılık ve düzene bakmaktır. Eğer kişi belirli bir olayın değişmez olarak, belirli bir koşullar takımı ile birlikte ortaya çıktığını görürse, olayın hangi nedene yükleneceğini bilir. Bu nedenle kişinin aradığı, etkinin görülüp görülmeyeceğini belirleyen koşulların düzenli bir birlikte değişimidir.

Kelley'in kuramı, nedensel yüklemeler yapmaya çalışırken, insanların üç farklı türde bilgiden yararlandıkları üzerinde durur:

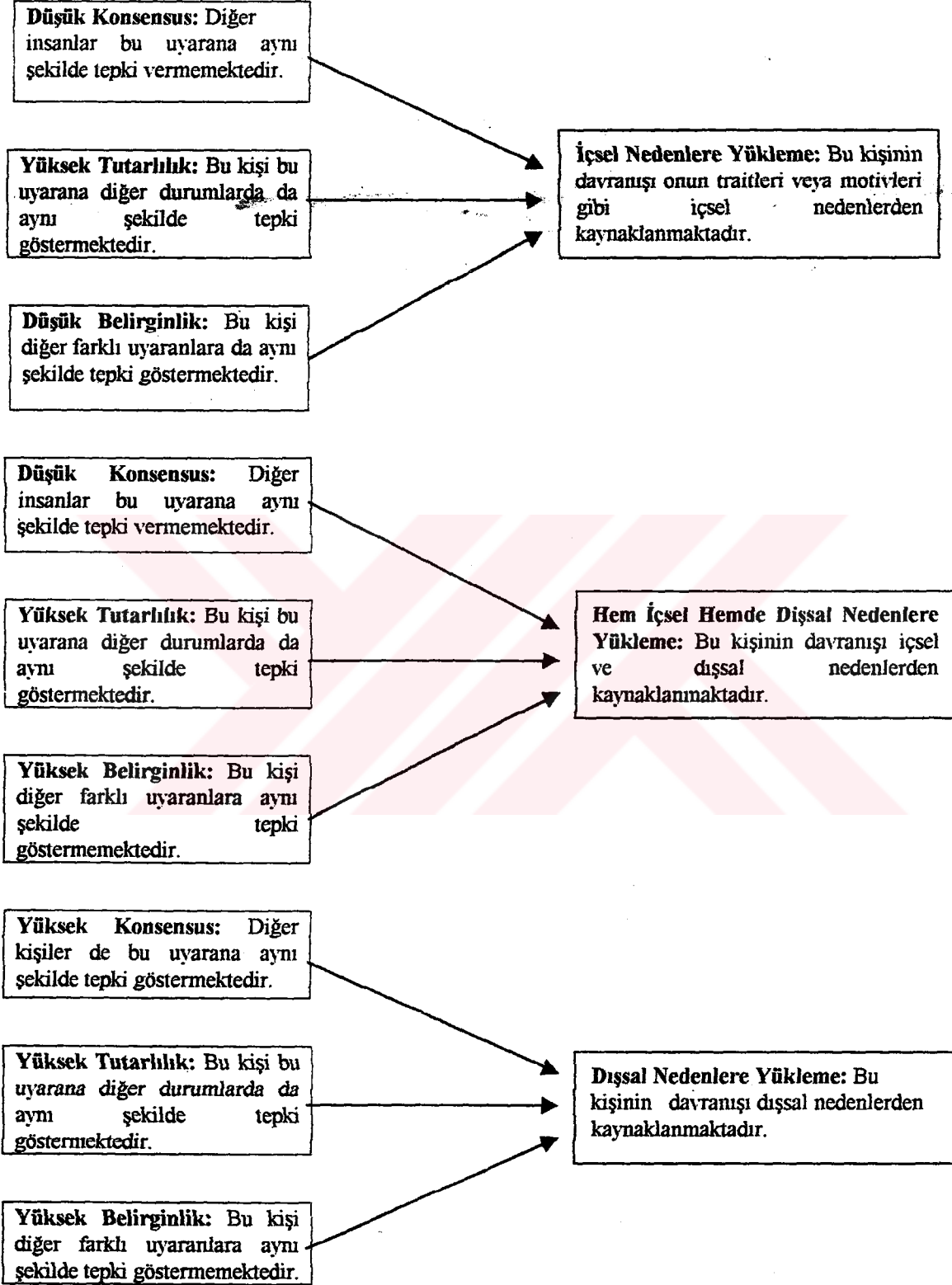
- 1- Belirginlik, Farklılık (Distinctiveness) Bilgisi: Algılayan kişi yalnızca bu varlığa (yani bu uyarıcı yada nesneye) ilişkin olarak mı böyle davranmaktadır, yoksa diğer varlıklara ilişkin olarak da aynı davranışı göstermekte midir?
- 2- Fikir Birliği, Yaygınlık (Consensus) Bilgisi: Bu durumda başka insanlar da aynı şekilde mi davranmaktadır?
- 3- Tutarlılık (Consistency) Bilgisi: Zaman içinde ve değişik durumlarda tutarlılık. Algılanan kişi diğer zaman ve durumlarda da aynı şekilde mi tepki göstermektedir? Ya da, bu tepki bu kişinin bu varlığa karşı her zaman ve durumda gösterdiği tepki midir?

Dolayısıyla yükleme süreci, algılayanların belirli bir etkiyi belirli bir nedene yüklemeye çalışırken, Kelley'in işlerlik kazandığını kestirdiği, ancak, örtülü ve otomatik bir biçimde işleyen bir süreçtir. Algılayan (yüklemede bulunan kişi) çok hızlı bir şekilde, bütün bu boyutlarda bilgi dağarcığını gözden geçirir ve yüklemede bulunur.

Böylece, dışsal nedenlere bir yüklemenin yapılabilmesi için, bu üç boyutun da uygun bir biçimde geçilmesi gerekir. Yani yüksek belirginlik, yüksek yaygınlık (fikir birliği) ve yüksek tutarlılık olmak zorundadır (Freedman ve ark., 1978; Çev. A. Dönmez, 1993).

Kelley'in teorisine göre, bir başkasının davranışı düşük konsensus, yüksek tutarlılık, düşük belirginlik durumlarında içsel nedenlerle, yüksek konsensus, yüksek tutarlılık, yüksek belirginlik durumlarında dışsal nedenlerle ve düşük konsensus, yüksek tutarlılık, yüksek belirginlik durumlarında ise bu faktörlerin her ikisiyle ilişkilendirilir (Baron ve ark., 1989) (Şekil 2).

Şekil 2. Kelley'in Nedenesel Yükleme Kuramı'nın Temel Öngörülleri (Baron ve ark., 1989)



Tek Gözleme Dayalı Yüklemeler: Düzenleme-Bütünleştirme

Günlük yaşamda yüklemelerde bulunulurken, her zaman çok kaynaklı ve çok boyutlu (yönlü) bilgilere sahip olunamayabilir. Kelley'e göre "birlikte değişim" ilkesi doğrultusunda yapılan yüklemeler ideal olanlardır, ancak algılayan kişi, yaşamında, çok boyutlu (yönlü) gözlemleri inceleyecek bilgi, zaman ve motivasyon eksikliği yaşayabileceği çok sayıda durum ile de karşı karşıyadır. Bunun gibi, yeterince veri sahibi olmadığı durumlarda, gözleyen kişi, yüklemelerini "nedensel şemalar" kullanarak yapar. Bu şemalar; yaşantılar sonucu oluşan ve belirli türde nedenlerin etkileşiminin nasıl spesifik bir etki (sonuç) ürettiğine ilişkin daha önceden yapılandırılan inançları, önyargıları (preconception) ve hatta teorileri içermektedir. Dolayısıyla, algılayan birey, bilgiyi, nedensel şemaları karşılaştırarak ve entegre ederek (bütünleştirerek) yorumlar.

Kelley'e göre en basit nedensel şemalardan biri "çoklu yeterli neden" (multiple sufficient cause) şemasıdır. Bu şemaya göre, tek başına bağımsız olarak hareket eden çok sayıda neden (örneğin, evdeki problemler, olumsuz okul ortamı, çaba eksikliği vb.) aynı etkiyi, sonucu (örneğin, sınav başarısızlığı) üretebilirler (Hewstone ve ark., 1996).

Kelley, normal insanın, başka, çok sayıda nedensel şema kullandığını ve bunların aşağıdaki üç nedenden dolayı önemli olduğunu belirtmektedir: Bu şemalar; (1) algılayan kişiye, yeterli bilgi olmadığında, yüklemelerde bulunması için yardım eder; (2) çeşitli alanlara uygulanabilecek nedenlere ve sonuçlarına ilişkin genel kavramlar oluşturur; (3) algılayan kişiye, kompleks çıkarsamaları daha hızlı ve kolay yapabilmesi için, bir "nedensel yükleme perspektifi, yöntemi" (causal shorthand) sağlar (Fiske ve Taylor, 1991; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996).

IV- KİŞİSEL YÜKLEME: Bireyin Kendini Anlaması

Şimdiye kadar tartışılan kuramlarda, bireyin yükleme sürecinde diğerlerinin davranışlarını bilme ve anlama çabasının nasıl işlediği üzerinde duruldu. Bu noktada, üzerinde durulması gereken, yine aynı derecede önemli olan başka bir konu, kendimizi bilme ve anlama sürecinin nasıl işlediğidir. İlk bakışta, bunun basit bir işlem olduğu söylenebilir. Çünkü bireyin duyguları, motivleri, ve eğilimleri-amaçları (intensions) kendisinin doğrudan gözlemine açıktır ve birey, dikkatini kendisine-iç dinamiklerine çevirerek onlar hakkında kolaylıkla bilgi edinebilir (Carver, Antoni ve Scheier, 1985; Carver ve Scheier, 1981; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Bu düşünce bir derece

doğrudur. Ancak, bu süreçte önemli olan bazı komplikasyonlar da bulunmaktadır. Çünkü, insanlar davranışlarını etkileyen bazı faktörlerin sıklıkla farkında değildirler (Nisbett ve Ross, 1980; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Örneğin, bazen herhangi bir davranışımızın kapsamını biliyor olmamıza rağmen, neden bu tür bir davranışta bulunduğumuz konusunda belirsizlik yaşarız, hatta buna ilişkin yanlış yargılarda bulunuruz. Sosyal psikologlar uzun zamandan beri bu gerçeğin farkında olmalarına rağmen, bu konu, etkili olarak Darly Bem tarafından geliştirilen Benlik Algısı Teorisi'nde ele alınmıştır. Aşağıda bu kuram kısaca tartışılmıştır.

Bem'in Benlik Algısı Teorisi: Benlik Bilgisi Kaynağı Olarak Davranış

Bem'e göre, insanlar tutumlarını ve duygularını, sıklıkla, doğrudan bilemezler. Onları, ancak davranışlarını gözlemleyerek yaptıkları çıkarsamalarla daha iyi anlayabilirler (Bem, 1972; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Örneğin, eğer kişi belirli bir davranışta bulunmuşsa onu muhakeme eder, sonra da o davranışla tutarlı olan bir tutum veya duygu çıkarsaması-tanımlaması yapar. Dolayısıyla, kişinin yaptığı davranış, özetle, iç dinamiklerinde nelerin olduğunun anlaşılması için yararlı-kullanılabilir bir rehberdir. Buna bağlı olarak Bem, insanların diğer insanlar için yaptıkları gibi, kendileri hakkında çıkarsamalarda bulduklarını ifade etmektedir.

Bem'in kuramına göre, kişinin, davranışlarını gözlemleyerek, duyguları veya tutumları hakkında çıkarsamalarda bulunması, temelde, bu duygu ve tutumlarına ilişkin içsel ipuçlarının zayıf veya belirsiz olduğu durumlarda söz konusudur. Benzer şekilde, tutumların veya duyguların anlaşılmasında davranışların rehber olarak kullanılması, sadece eylemlerin kişi tarafından serbestçe-özgürce seçildiği durumlarda mümkündür. Eğer kişi, bunun tam tersi, eylemlerini bir şekilde kendisine yapılan baskıyla yapıyorsa, çıkarsamalarda bulunmaktan kaçınır (Baron ve ark., 1989).

UYGULAMADA YÜKLEME KURAMLARI

Neden yükleme kuramı sosyal psikolojide en önemli gelişmelerden biri olarak kabul edilmektedir? Kuramın önemini anlamada temel öğelerden biri, günlük yaşamdaki problemlerin analizinde kullanılıyor olmasıdır. Çekingenlik, yardım etme, ileri yaşlarda ölüm korkusu, sigara içme, stigma, gruplararası çelişki, depresyon, satış performansı, eş ve çocuk istismarı, ağrı denetimi, fiziksel hastalık, kaygı, uluslararası ilişkiler, spor ve tüketici doyumu gibi konu ve alanlar bunlardan bir kısmını oluşturur (Hewstone ve ark.,

1996). Dolayısıyla, denebilir ki, yükleme kuramları perspektifi ile analizi yapılmayan neredeyse çok az sayıda uygulama alanı vardır. Aşağıda, yükleme kuramlarının bazı alan ve kavramlarla ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Yükleme ve Motivasyon

Yükleme ve motivasyon kavramları en kapsamlı şekliyle, Weiner'in (1986, 1995; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996) Motivasyonun Yüklemsel Teorisi (Attributional Theory of Motivation)'nde işlenmiştir. Bu kuram aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Olay-Yaşantı → Çıktı-Bağımlı Etkilenim → Nedensel Yükleme → Psikolojik Sonuçlar (Geleceğe Yönelik Beklentiler, Duygulanım) → Davranış

Nedensel yükleme analizi, bu kuramın kritik noktasıdır. Weiner nedenlerin temelini oluşturan boyutların bir mantıksal analizini önermekte ve yüklemelerin psikolojik sonuçlarının bu boyutlar tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır.

Heider ilk başlarda nedensellik denetimi (locus of causality) üzerinde durmuş, fakat daha sonra başarı değerlendirmesinin, her ikisi de içsel nedenler olmasına rağmen, beceriden çok çabadan etkilendiğini bulgulamıştır (Weiner ve Kukla, 1970; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996). Bu sonuçlardan hareketle Weiner, çaba ve becerinin nedensel değişmezlikte-istikrarda (causal stability) farklılaştığını önermiş ve ileriye dönük performansa ilişkin beklentilerin nedensel denetimden daha çok nedensel değişmezlikten kaynaklandığını belirtmiştir (Tablo 1).

Weiner'in öne sürdüğü üçüncü nedensel boyut "denetlenebilirlik-kontrol edilebilirlik (controllability)" boyutudur. Buna göre, çaba ve beceri sadece değişmezlikte değil aynı zamanda denetlenebilirlikte de farklılaşmaktadır ve her iki boyut da ayırtedici değerlendirmelerinden sorumludur. Weiner (1995; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996)'e göre denetlenebilirlik ödül ve cezanın arabulucusu niteliğindedir.

Weiner'in üç boyutlu şeması (denetim-kontrol x değişmezlik x denetlenebilirlik) genel bir motivasyon ve duygu teorisinin temelini oluşturmuştur. Kuram, daha sonra sosyal ve başarı boyutlarına ilişkin nedenleri açıklamak üzere kullanılmış ve her boyutu spesifik duygulanımlarla ilişkilendirilmiştir:

Kontrol-Denetim (Locus) → Övünme (pride), benlik saygısı;
Değişmezlik → Umutluluk, umutsuzluk;
Denetlenebilirlik → Utanma, aşağılık duygusu (kişi kendisine yönlendirme yaptığı) ve kızgınlık, minnettarlık-şükran, acıma-şefkat (diğerlerine yönlendirildiğinde).

Tablo. 1. Başarı Çıktısının Algılanan Nedenleri İçin 2x2 Şema Modeli

	İçsel	Dışsal
Değişmez (İstikrarlı)	Beceri	Konu Zorluğu
Değişken (İstikrarsız)	Çaba	Şans

Kaynak: B. Weiner ve ark., *Perceiving the Causes of Success and Failure*, Morristown, NJ: General Learning Press, 1971; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996)

Yükleme ve Klinik Psikoloji

Sosyal psikolojik prensiplerin klinik psikolojide uygulanma çabaları, deneysel sosyal psikolojinin başlangıcından sonra yoğunluk kazanmıştır. Buna bağlı olarak, yükleme kuramının klinik problemlerin analizinde kullanılması, Tekabüliyet Çıkarsama ve Birlikte Değişim Yüklemeleri'nin güncelleşmesinden hemen sonra başlamıştır.

Yükleme kuramı özellikle depresyonun anlaşılmasında yararlı perspektifler sağlamıştır. Bu anlamda geliştirilen teorilerden biri (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989), depresyona yatkınlığın "depresif yüklem stili" ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu teoriye göre, insanlar olumsuz olaylar ile karşılaştıklarında, bu olayların nedenleri ile ilgili yüklemeleri onların depresif reaksiyonlarının başlangıcını ve yoğunluğunu belirler. Dolayısıyla, negatif olayları içsel (benlik ile ilgili bir özelliğe), değişmez (zaman içinde aynı kalan bir faktöre) ve global (çok sayıda durumu etkileyen faktörlere) nedenlere yükleyen insanlar ileri düzeyde

depresyona daha eğilimli olurlar (Brown ve Siegel, 1988; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Bu gibi yüklenme stilleri de, kişinin yapmak istediklerine ve geleceğe ilişkin çaresizlik ve umutsuzluk beklentileri içine girmesine yol açar. Depresyonu bu şekilde anlama çabaları sonucunda geliştirilen model “öğrenilmişlik çaresizlik” olarak tanımlanmıştır (Baron ve ark., 1989).

Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, depresif insanların normal insanlardan, günlük olaylara ilişkin yüklenme biçimleri açısından farklılaştıklarını göstermektedir. Bu nedenle, kişileri depresyona eğilimli kılan algılama biçimlerinin anlaşılması, klinik psikologların terapötik yaklaşımlarını, insanları kullandıkları yüklenme stillerine göre yeniden eğitmeleri için, formüle etmelerinde yararlar sağlayacaktır (Baron ve ark., 1989).

Yüklenme ve Yakın İlişkiler

Yakın ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda sosyal psikolojide ayrı, özel bir alan olarak ele alınmıştır. Bu konuda en etkili olan kuramlardan biri de yüklenme kuramları olmuştur.

Yapılan çalışmalarla, özellikle ilişkilerden doyum alma ve ilişkilerin sona ermesi gibi konular irdelenmiştir. Daha spesifik olarak, yüklenme çalışmalarında ilgi, aşağıdaki varsayımlar üzerinde olmuştur:

- a) Yüklemeler varolan (devam etmekte olan) ilişki doyumu düzeyinin belirlenmesinde ve bunun değiştirilmesi çabalarında yararlar sağlar.
- b) Yüklemeler, ilişkide bulunan partnerlerin, birbirlerinin davranışlarına ilişkin tepkilerinde arabuluculuk işlevi görürler (Hewstone ve ark., 1996).

Dolayısıyla, özellikle problemli evliliklerin nedenlerinin anlaşılmasında, yüklenme kuramları bilgisi etkin olarak kullanılmıştır. Bu çerçevede uyumsuzluk yaşayan çiftler diğerlerine oranla, eşlerinden kaynaklanan negatif eylemleri ortamsal etkilerden çok onların kişilik traitlerine ve özelliklerine yüklemektedirler. Bu nedenle değişim umutları da çok daha düşüktür. Araştırmalardan elde edilen bu tür sonuçlar, çiftlerin birbirlerinin davranışlarının nedenlerini algılama biçimlerini değiştirmeye yönlendirilmesi noktasında yarar sağlamaktadır (Baron ve ark., 1989).

SOSYAL BİLİŞ KURAMI: Sosyal Dünyayı Anlama

Bilişsel psikoloji, organizmayı (insanı) çevresindeki uyarılara sadece tepki veren bir varlık olarak değil, aynı zamanda çevresel uyarıları seçen, değerlendiren, bilgi

toplayan, bu bilgiyi düzenleyen, işleyen, bunlardan sonuç çıkaran, böylece kararlara ulaşan ve bu kararları uygulayan sosyal ve fiziki dünyanın etkin bir parçası olarak incelemektedir.

Sosyal biliş kuramı, bilişsel psikolojinin yöntem ve verilerinin yükleme süreci temelinde, sosyal psikoloji alanında kullanılarak, kişisel, kişilerarası ve gruplararası ilişkilerin bilişsel süreçlerinin incelenmesine perspektif sağlamaktadır.

Kurama göre, bilişsel gelişim bireyin kendisi, değerleri, arkadaşları ve sosyal, moral ve politik değerler ile ilgili düşünce biçimini etkilemektedir (Kimmel ve Weiner, 1995).

Sosyal biliş kuramı temel alınarak yapılan çalışmalarda, insanların sosyal dünya ile ilgili bilgiyi yorumlama, analiz etme, hatırlama ve kullanma biçimine ilişkin araştırmalara yer verilir (Baron ve ark., 1989).

Kuram, sosyal algı kavramına yakın olmakla birlikte, iki açıdan bundan farklılık göstermektedir. (1) Sosyal algı çalışmalarında, daha spesifik olarak, insan davranışının temelinde yatan nedenlerin nasıl anlaşıldığı sorusu yanıtlanmaya çalışılırken, sosyal biliş teorisiyenlerinin ana teması, kişinin değerleri hakkında nasıl düşündüğü, nasıl farkettiği, bilgiyi nasıl depoladığı, bütünleştirdiği ve hatırladığı konularına ilişkin daha genel bir kapsamı içermektedir. (2) Sosyal biliş araştırmaları temelini bilişsel psikolojinin birikimi ve yönteminden alır, terminolojisinden yararlanır (Baron ve Byrne, 1984; Akt. O. Parker, 1994).

Sosyal biliş en genel anlamıyla, bireyin sosyal dünyaya ilişkin bilgiyi alıp düzenlemesi ve bu girdilere bağlı olarak yargılara ulaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Baron ve ark., 1989).

Sosyal biliş kişinin kendisi, değerleri, sosyal ilişkiler, gruplar, kurumlar ve kişinin değerleri-alışkanlıkları hakkındaki düşünce biçimlerini ve bilgileri içerir (Flavell, 1985; Akt.: D.C. Kimmel ve İ.B. Weiner, 1995).

Sosyal biliş, sadece insanların kendilerine ve diğerlerine ilişkin algılarını değil, ayrıca bu algıları doğrulamak için kullandıkları “naif” teorileri de kapsamaktadır. Bu çerçevede, insanlar sadece kendileri ve diğerleri hakkında değil, aynı zamanda nasıl düşündükleri hakkında da düşünürler (Hewstone ve ark., 1996).

Biliş Nedir?

Son yıllarda en fazla gelişen psikoloji alanı biliş (cognition) olmuştur. Biliş son derece yaygın süreçleri kapsar ve bu süreçler birbirleriyle ilişki halinde olan birçok kavramın incelenmesini gerektirir. İnsan zihninin işleyişi, insanın bilgi kazanmasının ve düşünmesinin temelinde yatan süreçler, hemen hemen her türlü insan faaliyetini etkilediğinden, bilişsel psikolojinin kapsamı çok geniştir (Cüceloğlu, 1991).

İnsanoğlu yaşamı boyunca, sürekli olarak, bir bilgi bombardımanı altındadır. Bu bilginin bir kısmı duylardan, bir kısmı bellekten ve bir kısmı ise daha önce zaten varolan bilgilerden çıkarsanmaktadır. Biliş, tüm bu bilgilerin işlenmesinde kullanılan aktivite düzeneklerine denir. Bu kavramı, uyarın-tepki sürecinde işleyen, bir başlangıcı ve bir sonu olan evreler ile de açıklamak mümkündür. Bu bilgi işleme bakış açısıyla biliş, bilme aktivitesidir: bilginin edinimi, organizasyonu ve kullanımı (Neisser, 1976; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996). Cüceloğlu (1991)'na göre biliş, tüm zihinsel süreçlerin birbirleriyle etkileşerek ortaya çıkardığı düşünme, bilme, hatırlama, problem çözme gibi bütün zihinsel faaliyetleri içine alır.

Bilişsel bilgi algı, bellek, düşünce işleme süreçleri, dil ve benzeri aygıtlarla hız kazanır. Tüm bu fenomenler, birbiriyle etkileşim içindedirler ve birbirini takip eder niteliktedirler. Bu nedenle, insanlar bilginin bu kaynakların hangisinden geldiğini zaman zaman ayırtedemezler (Hewstone ve ark., 1996).

Sosyal Bilişsel Yapılar

Kategorilendirme (Categorization)

Algı psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin çevrelerinden gelen uyarınların ancak bir kısmını alabildiklerini göstermektedir. Bilgi işleme becerisi, gerçekte, insanların karşı karşıya kaldıkları bilginin miktarına bağlı olarak, sınırlıdır. Zor olan bilgi işleme süreçlerinin azaltılması için, insanlar çok çeşitli kestirme (kısayol) stratejileri geliştirirler. Bilgi girişi, böylece, algıyı deforme eden ve seçicilik, kısıtlama ve basitleştirme ile işleyen kural ve süreçlerle karşı karşıyadır.

Bu tür basitleştirme işlemlerinden biri kategorilendirme sürecidir. Bir "kategori" (veya bir kavram) bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınan iki veya daha çok farklı objenin gruplandırılmasıdır. Kategorilendirme süreci, bilişsel ekonomi sağlar, varolan bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya teşvik eder ve kategoriler kombine edildiğinde

(birleştirildiğinde) kompleks kavramlar oluştururlar. Bu nedenle, kategorilendirme algı, bellek, düşünce ve eylemlerimiz için temel teşkil etme işlevi görürler (Hewstone ve ark., 1996). Smith ve Medin (1981; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996)'in de ifade ettiği gibi 'kavramlar olmadan, zihinsel yaşam karmakarışık, düzensiz olur'.

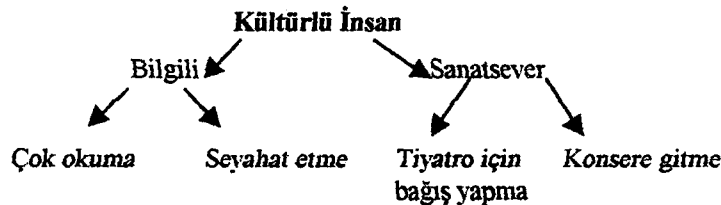
Sosyal ve fiziksel çevrede, belirli objelerin benzer özelliklere sahip olması, aynı işi yapmak üzere kullanılması ve objeler arasında neden-sonuç ilişkilerinin algılanması, objelerin gruplandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Nesne algısında olduğu gibi, kişi algısında da kategoriler benzer şekilde sıklıkla kullanılmaktadır. Kişi algısında algılayan, gözlenen kişinin özelliklerine bakarak onu hangi kategoriye yerleştireceğine karar verir. Böylece, algılayan kişi, gözlenen kişiyi, artık tek başına kendine özgü bir insan olarak değil, sosyal kategorinin bir temsilcisi olarak değerlendirir (Shaver, 1982; Akt.: H. Harlak, 1991). Sherman ve ark., (1989; Akt.: H. Harlak, 1991)'na göre bireyleri algılamada en sık kullanılan kategoriler cinsiyet, ırk ve yaşır. Bunun gibi meslek, etnik köken, din ve milliyet de kullanılan temel kategorilerdendir.

Sherman ve ark., (1989; Akt.: H. Harlak, 1991)'na ve Fiske ve Taylor (1983; Akt.: H. Harlak, 1991)'a göre kategoriler hiyerarşik bir yapıya sahiptirler. Herhangi bir objeye ilişkin kategoriler nasıl genel olandan spesifik olana doğru sıralanabiliyorsa, kişilere ilişkin kategoriler de bu şekilde sıralanır.

Kişi kategorileri, belirtildiği gibi, kişinin genel kişilik traitleri ile ifade edilir. Bu tür değerlendirmelerde davranışlar daha spesifik düzeyde basamaklandırılır. Örneğin, "kültürlü insan" kategorisi "bilgili" ve "sanatsever" traitlerini, bunlara bağlı olarak "çok okuma" ve "tiyatro için bağışta bulunma" gibi spesifik davranışları içerebilir (Şekil 3).

Şekil 3. Kişi Kategorileri Hiyerarşisi (Fiske ve Taylor. 1983; Akt.: H. Harlak., 1991)



Kategorilendirme çerçevesinde kullanılan bir kavram da “prototip” kavramıdır. Prototip, bir kategorinin tek ve en tipik örneğini temsil eder. Cüceloğlu (1991)’na göre, bazı psikologlar, kavram (kategori) öğreniminin belirli bir soyutlama süreci içerdiğini ileri sürerler. Bu psikologlara göre, her kavramın soyutlanmış bir model yapısı vardır ve bu yapıya prototip adı verilir. Ağaç kavramını ele alacak olursak, hiçbir ağacın birbirinin tıpatıp aynısı olmadığını söyleyebiliriz. Ancak insan zihninde tipik bir ağacın nasıl olacağına dair bir model şema vardır. Bu model şema sayesinde insan, dut ağacı gibi tipik bir ağaçla, böğürtlen ağacı gibi tipik olmayan bir ağacı hemen ayırt edebilir. Palmer (1978; Akt.: D. Cüceloğlu, 1991) temelde kavram öğreniminin bu prototipleri geliştirme sürecine dayandığını savunur.

Şema

Şema kavramı, ilk kez Barlett’in 1938’lerde bellek süreçleri üzerindeki çalışmalarında kullanılmıştır. Barlett’e göre, bellek ve biliş yalnızca çağrimsal olarak değil şemalar adı verilen özgül konusal yapılar içinde örgütlenecek şekilde işlem görürler. Bu görüşe göre, bir birey yeni bilgilerle karşılaştığında özgül bilişsel şemalar bunları süzer, seçer, kodlar ve yeni yada varolan bilişsel yapılar içinde bütünleştirir.

Ayrıca, şemalar bilginin bellekten geri çağırılmasını (aranıp bulunup geri getirilmesini) de etkilerler. Çevreden gelen bilgilerin işlenmesi seçiciliği içerir, çünkü karşılaştığımız bütün bilgi ve uyarıcılara dikkat edemeyiz. Bu seçicilik rastlantısal değildir, toplumsal olan ve olmayan bilgilerin algılanmasında yardımcı bilişsel yapılardan etkilenir. Bu bilişsel yapılar bize gelen bilgiler arasında bir seçim yapmada ve bu bilgilerin işlenmesinde uyulacak kurallar için ölçütler sağlarlar (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Şema kavramı, belirli bir kişi, nesne yada alana ilişkin hiyerarşik olarak örgütlenmiş bilgi yapısı anlamında kullanılmaktadır (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Eiser (1986; Akt.: H. Harlak, 1991)’e göre bir şema “bellekte depolanmış, bilginin kodlanmasını, depolanmasını ve hatırlanmasını etkileyen bilişsel bir yapıdır”. Fiske ve Taylor (1983; Akt. H. Harlak, 1991) bu kavramı “herhangi bir bireyin belirli bir kuram veya uyarıcı alanı hakkındaki bilgisini temsil eden bilişsel bir yapı” olarak, Baron ve ark., (1989) ise “kişinin herhangi bir şey hakkında organize olmuş inançları ve

duyguları” olarak tanımlamaktadırlar. Bu anlamda, stereotipler, önyargılar ve genellemeler birer şemadır.

Bilişsel şemalar, insanların çevresel uyaranlara ilişkin yaptıkları temsilleri (representation) organize ederler. Bu organizasyon hiyerarşiktir ve en alt (temel) ve en üst düzeylere sahiptir. En kullanışlı düzey ise, çıkarsamalar yapmayı ve böylece uyumu sağlayan temel düzeydir. Bu düzey ilişkisel olarak daha zengin ve görelî olarak da daha somuttur (Cantor ve Mischel, 1979; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996).

Şema Türleri

Fiske ve Taylor (1984; Akt.: M.A. Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998) dört değişik şema türü üzerinde durmuşlardır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1- Kendilik-Benlik (Self) Şemaları:

Benlik, bir bakıma bilgi işlememize yarayan bir şemadır (Markus ve Kunda, 1986; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Başka bir deyişle, belirli olayları yorumlamamızı ve nedensel olarak anlamamızı sağlayan bireysel bir süreçtir (Baron ve ark., 1989). Markus tarafından öne sürülen kendilik şeması kavramı, kişinin kendisiyle ilgili bilgi ve inançların hiyerarşik olarak örgütlendiği bir yapı anlamında kullanılmaktadır. Markus, belirli bir boyutta bir bireyin “şematik” olabileceğini belirtmektedir. Bağımsızlık gibi bir boyutta şematik olan bireyler kendilerini oldukça bağımsız ya da oldukça bağımlı kişiler olarak görecektirler; aşematik olan bireylerse bu boyutu kendilerini betimlemede ilişkisiz olarak görecektirler. Araştırmalar, insanların kendilik şemaları ile ilgili bilgileri kendilik şemaları ile ilişkisiz olanlardan daha hızlı ve daha bir güvenle tanıdıklarını göstermiştir. Bu kavram değişik, bir dizi alana, özellikle de, bilişsel depresyon modellerine uygulanmıştır (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Kendilik şemaları, kişinin kendisiyle ilgili bilgiyi alma ve işleme biçimini de etkilemektedir. Bu şemaları kullanmakla, birey kendisiyle ilgili kavramlara ilişkin daha güçlü bir bellek kazanır (Baron ve ark., 1998).

2- Kişi Şemaları

İnsanlar sadece kendileri hakkında organize olmuş izlenimlere sahip değildirler. İyi bildiğimiz (tanıdığımız) hemen hemen her insan için, onlar hakkındaki bilgilerimizi,

duygu ve düşüncelerimizi organize eden bir “kişi şeması”na sahibizdir (Baron ve ark., 1989)

Kişi şemaları, alışılmış türden insanlara, bu insanların kişilik özelliklerine ve niyetlerine ilişkin bilgi ve inançları içerirler (Milburn, 1996; Akt.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Kişi şemaları “trait şemalar” olarak da isimlendirilirler (Baron ve Byrne, 1980; Akt.: H. Harlak, 1991). Örneğin, “dışadönük”, “içedönük”, “zeki”, “duygusal” gibi.

3- Rol Şemaları

Belirli rollerde bulunan insanlara ilişkin oluşturulan, organize olmuş beklentiler bütünü olarak tanımlanır (Baron ve ark., 1989).

Şemalar insanların toplumsal bilgiyi işleme biçimlerini etkiler. Bu nedenle, rol şemaları, geniş sosyal kategoriler için uygun olan normları ve davranışları betimler (Fiske ve Taylor, 1983; Akt.: H. Harlak, 1991). Rol şemaları gruplararası algıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Hemen hemen herkes çeşitli yaş, cinsiyet, ırk, din grupları ve sosyal sınıflar hakkında genel yargılara sahiptir. Örneğin, bir insan kadınların duygusal ve yufka yürekli olduğunu düşünebilir (Lippa, 1990; Akt.: H. Harlak, 1991). Rol şemaları dikkat, kodlama ve anımsama gibi süreçleri etkiler niteliktedirler (Cohen, 1981; Akt.: M.A. Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

4- Olay Şemaları

Değişik bilinen ortamlardaki olaylara ilişkin organize olmuş inançlara olay şemaları veya bilişsel senaryo (script) denir (Shank ve Abelson, 1997; Akt.: R.A. Baron ve ark., 1989). Fiske ve Taylor (1983; Akt.: H. Harlak, 1991)’a göre olay şemaları insanların standart durumlardaki olayların tipik sonuçlarına ilişkin varolan bilgileridir. Bu tür şemalar olayların nedenlerine ilişkin yüklemeleri içerir.

Bu şemalar örneğin bir lokantada yemek yeme ve sosyal toplantılar gibi değişik durumlara ilişkin bilgileri örgütlerler.

Araştırmalar daha çok bireysel türden şemalar üzerinde odaklaşmak eğilimindedirler. Fakat şemaların bellek ve sosyal algıyı etkileme biçimleri her şema türü için çok benzerdir (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Şema Etkinleşmesi

İnsanlar arasında belirli bir kişi, bir kişi tipi yada bir olay gibi alanlarda özgül bilgilerin miktar ve örgütlenmesi bakımından farklılıklar vardır. Dahası, bir durumun değişik yönleri şematik olarak örgütlenmiş farklı bilgilerin ulaşılabilirliğini etkileyecektir. Bunlar, etkinleşme sonrasını, deneklerin güdülenme durumunu, deneklerin beklentilerini ve özgül yapının etkinleşme frekansını içerirler. Bir kişinin cinsiyet, yaş ve ırk gibi dış özellikleri gözlemcilerin bu özelliklerle ilgili şema ve kalıp yargularını etkinleştirme eğilimindedir. Çevresel bilgiler de ilgili şemaları etkinleştirebilir. Bir kişi, televizyonda bir güzellik yarışmasını izledikten sonra, bir başka kişiye cinsiyeti açısından tepki vermeye, bir siyasal tartışmayı izledikten sonra olduğundan daha eğilimli olacaktır. Araştırma bulgularına göre, bir özellik kategorisinin önceden etkinleşmiş olması o kategorinin ulaşılabilirliğini ve ilgili kategorilerin etkinleşmeye hazırlık durumunu arttıracaktır (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Bilişsel Kestirme Yolları

İnsanlar çevresel uyarılardan aldıkları bilgi yoğunluğunu azaltmak ve sosyal yaşamlarını sağlıklı kılmak için bilgi işlemede belirli kısa (kestirme) yollar kullanırlar. Bunlar bilişsel stratejiler olarak tanımlanır ve kullanılmaları için iki özelliğe sahip olmaları gerekir. Birincisi, bu bilişsel stratejiler sosyal bilgi ile ilgilenmede hızlı ve basit yollar sağlamalıdır. İkincisi, bu stratejilerin çoğu zaman mantıksal olarak doğru-gerçekçi olmaları gerekir. Eğer bir bilişsel strateji bizi her zaman yanlış kararlar vermeye itiyorsa büyük olasılıkla, kısa veya uzun vadede daha farklı bir strateji belirleriz. Dolayısıyla, kullanılan bilişsel strateji doğruluk (veya güvenilirlik) ve hız (veya basitleme) yönleriyle belirgin olmalıdır.

Sosyal biliş araştırmacılarının üzerinde sıklıkla çalıştıkları fenomenler “kestirme yollar-kolaylaştırıcılar” (heuristics) “hatalar” (fallacies) ve “yanlılıklar” (biases) olarak adlandırılırlar. “Kestirme yollar” hızlıca ve kolayca çıkarsamalar yapmak veya sonuçlara ulaşmak için kullanılan karar verme prensipleridir (ilkeleridir). Hatalar ve yanlılıklar ise, insanların sosyal bilgiyi kullanma ve düşünme yollarında, ortaya çıkan yanlılıklar ve sapmalardır. Tüm bu kavramlar birbiriyle ilişkilidir. Çünkü kestirme yollar hataları ve yanlılıkları da içerirler. Diğer bir deyişle, karar alma süreçlerindeki sistematik yanlılık ve

hatalar bilişsel kestirme yolların kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Baron ve ark., 1989).

Araştırmalar, sosyal dünyayı anlamak-yargılamak için, insanların çeşitli bilişsel kestirme yollar (kolaylaştırıcılar) kullandıklarını göstermektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- 1- Temsil Edicilik (representativeness heuristic): Temsillerle, özelliklerle yargılama yapma.
- 2- Kullanıma Hazırbulma (Availability heuristic): Akla ilk geleni kullanma.
- 3- Yanlış Konsensus Etki (False Consensus Effect): Diğer insanların da bizim gibi düşündüğünü düşünme.
- 4- Küçük Sayılar Yasası
- 5- Aldatıcı-Göz Boyacı İlişki (Illusory Correlation): Gerçekte var olmayan ilişkiler algılama.
- 6- Öğretme (Priming): Hazırolmayı artırma. Kişiye kullanması için belirli fikir ve kategorileri verme.
- 7- Kişisel Teoriler Oluşturma (Self-serving Theory Maintenance): Kişinin kendi kullanımı için optimistik inançlarla oluşturduğu formülasyonlar (Baron ve ark., 1989).

Sosyal Bilişçi Olarak İnsana İlişkin Yaklaşımlar

Sosyal biliş temelli araştırmalarda, sosyal düşünür olarak nitelendirilen normal insan için beş farklı yaklaşım tanımlanmaktadır.

1- Tutarlı veya Rasyonalize Eden Kişi

Bu yaklaşım, bilişler arasındaki tutarsızlık istenmeyen psikolojik gerginlikler yaratır ve bu durum tutarlılığı arama çabaları ile azaltılmalıdır fikrine dayanan birçok öneriyi içermektedir. Bu psikolojik tutarsızlık bilişsel dengesizlik (Heider, 1958), asimetri (Newcomb, 1953), uyumsuzluk-uygunsuzluk (incongruence) (Osgood ve Tannenbaum, 1955) ve çelişki (Festinger, 1957) gibi çok çeşitli kavram ile adlandırılmıştır (Hewstone ve ark., 1996). Bu teoriler ileride daha geniş olarak incelenecektir.

Bu kuramlardan en etkili olanı Festinger'in Bilişsel Çelişki Teorisi'dir. Buna göre, bilişsel çelişki, birbirinden farklı iki biliş arasında, birinin tersinin diğerinden hemen sonra gelmesiyle oluşur. Örneğin, sigarayı, kansere neden olduğunu bildiğimiz halde içeriz.

Buradaki çelişkiyi ortadan kaldırmanın en açık yolu, sigara içmeyi bırakmaktır. Ancak, bu gerginliği gidermenin, ne yazık ki, başka yolları da vardır. Sigara içme ile kanser arasında doğrusal bir nedensel ilişki olmadığından ve kanserin sigara dışında başka nedenleri de olduğundan, sigara içmenin dışında başka sağlık sorunu olmayan insanlar bu gerçeği düşünerek rahatlamaya çalışırlar. Hatta tüm yaşamları boyunca sigara içen yaşlı insanlara da bakarak, sigara içen kişi, örneğin sigara içmeden yüzyıl yaşayacağıma, sigara içme zevkiyle doksan yıl yaşamayı tercih ederim diyerek de kendini gerginlikten uzak tutmaya çalışır. Bu örnekte de görüldüğü gibi, tutarlı olma çabası çok sıklıkla rasyonalizasyon içermektedir (Hewstone ve ark., 1996).

2- Naif (Deneyimsiz) Bilim Adamı

Sosyal biliş ile ilgili ilk çalışmalar 1946'larda Asch tarafından yapılmıştır. Asch bir Gestaltist olarak, kendisi tarafından öne sürülen üç soruya cevap aramaya çalışmıştır. Bunlar:

- 1) İnsanlar, bir başka kişi hakkında, farklı türde bilgileri kullanarak, üzerinde fikir birliğine varılabilecek ve birbiriyle tutarlı bir imaj oluşturabilirler mi?
- 2) Olası çok çeşitli bilgilerden bazılarının, algıyı organize etmek gibi belirli (özel) bir statüsü var mı?
- 3) İzlenimler daha önce algılama süreciyle edinilen bilgilerden etkilenmekte midir?

Asch, deneklere sunduğu farklı kişilik traitleri ile yaptığı üç ayrı çalışmada, tüm bu sorulara olumlu cevaplar bulmuştur. Buna göre, insanlar bir başkası için, sadece farklı türde bilgiler kullanarak birbiriyle tutarlı ve sosyal olarak paylaşılabilir bir imaj oluşturma kapasitesine sahiptirler. Bireye ilişkin algının şekillenmesinde, bazı bilgiler diğerlerine göre daha etkilidir ve bunlar "merkezi traitler" olarak adlandırılırlar. Son olarak, algı varolan bilginin ilk elementleri (parçaları) tarafından etkilenmekte ve şekillenmektedir. Bu fenomen ön (önceliğe sahip) etki olarak tanımlanır (Hewstone ve ark., 1996).

Bu sonuçlar, insanların verileri işlemede kullandıkları dispozisyonel bilgi, hipotez veya örtülü-gizli kişilik teorilerine sahip olduklarını, yargılarını ahenk içinde yaptıklarını ve bilgiyi aldıkları anda izlenimler oluşturduklarını göstermektedir (Hastie ve Park, 1986; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996).

3- Veri İşleyen Stajyer-Öğrenci

Asch'in araştırma ve yorumları ses getirmesine rağmen Anderson tarafından eleştirilmiştir. Anderson yaptığı çalışmalarda, denekler tarafından kullanıldığı öne sürülen örtülü kişilik teorilerinden çok doğrudan kişilik traitleri üzerinde durmuştur.

Anderson'un savunduğu düşünme biçiminde, örneğin, ön etki (primacy effect), traitlerin sürekli organizasyonundan değil deneklerin dikkat düzeyinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Anderson'a göre bireyi algılamada önemli olan, genel bir izlenimin veya bir örtülü kişilik teorisinin sonucunda oluşanlar değil, değişik traitlere yüklenmiş (atfedilmiş) "ağırlıklı değerlendirmelerin cebirsel doğrusal entegrasyonu" ile ortaya çıkan sonuçtur. Daha açık bir anlatımla, her kültürde, kişilik traitleri pozitif veya negatif olarak değerlendirilebilir. Anderson Amerikan kültüründe, kişilik traitlerine ilişkin farklı derecelmeleri (rating) ortaya koymuş ve bu verileri, bakış açısını belirlerken kullanmıştır. O'na göre, bir kişiye ilişkin yapılacak son değerlendirme, söz konusu kişinin bilinen her traitinin derecelmelerinin bir fonksiyonudur. Önemli olan bu derecelmelerin nasıl entegre edildiğidir: basit toplama ile, bu derecelmelerin averajını alma ile, veya başka metotlar ile.

Eğer bir kişi için ulaştığımız son izlenim, onun değişik özelliklerine yüklediğimiz bütün bilgilerin toplamının bir fonksiyonu ise buna toplayıcı model (additive model), eğer söz konusu yükleme bu bilgilerin averajının bir fonksiyonu ise buna ortalayıcı model (averaging model) denir. Anderson'a göre en iyi model ağırlıklı ortalamalar modelidir.

Asch ve Anderson'un insana ilişkin kavramsal önerileri birbirinden tamamen farklıdır. Asch'in önerisi "naif bilim adamı" metaforuna (benzetmesine) dayanmaktadır. Buna göre, insanlar bilgiyi daha çok, verilerin detaylı analizi temelinde değil, kendilerinin örtülü teorilerini temel alarak işlerler. Anderson'un kavramı ise, bunun tersine, kişiyi gerçeklere tarafsız olarak yaklaşan ve verileri önyargısız inceleyen bir "veri işleyicisi" (data processor) olarak değerlendirmektedir (Hewstone ve ark., 1996).

4- Bilişsel Bilgi Kaçırıcı (Cognitive Misser)

Araştırmacı psikologlar, zaman zaman sosyal algıyı bir tür problem çözme eylemi olarak görme eğilimine girerler. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, insanların sözkonusu eylemi yapmada oldukça yetersiz oldukları bulgulanmış ve bu da insanların entellektüel

olarak zayıf-güçsüz oluşlarına bağlanmıştır (Nisbett ve Ross, 1980; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996). Sosyal psikologlar buradan hareketle, insanları, muhakemede hız ve ekonomi sağlayan bilişsel kestirme yolları (kolaylaştırıcıları) kullanan ve bu süreçte önemli hata ve yanlışlıklara yol açan “bilişsel bilgi kaçınıcıları” olarak değerlendirirler (Hewstone ve ark., 1996).

5- Motive Olmuş-Güdülenmiş Taktikçi veya Sosyal Acenta-Temsilci

“Bilişsel bilgi kaçınıcı” metaforu insanın negatif boyutunu vurgular. Fiske ve Taylor motivasyon ve duygu kavramlarını, bilgi işleme çalışmalarında ele almaya başlamışlardır. Bu yeni yaklaşımda kullanılan güdülenmiş taktikçi kavramına göre, kişi çok sayıda hazır bilişsel stratejiye sahip bir düşündürdür ve amaç, motiv ve gereksinimlerine göre bunları, seçip kullanır (Fiske ve Taylor, 1991; Akt.: M. Hewstone ve ark., 1996).

Bu yaklaşıma göre insanlar, örtülü teorileri ve deneyimlerinin neden olduğu kadar tuhaf, gülünç veya onların olanak verdiği ölçüde sofistike olurlar. İnsanlar normative bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde tuhaf-olağandışı görünürler, çünkü yanlış-hatalı eğilimlere sahiptirler. Bu, “bilişsel kaçınıcı” yaklaşımıdır. İnsanlar diğerlerine bağımlı veya güdülenmiş olduklarında ve yeterince zaman olduğunda, varolan hazır bilgiyi daha dikkatli işlerler ve amaçlarına uygun stratejileri seçerler. Bu da “güdülenmiş taktikçi” yaklaşımıdır. Dolayısıyla, bu yaklaşımın anahtar yönlerini, algılayanın bilişsel kaynakları, motivasyonu ve amaçları oluşturur (Hewstone ve ark., 1996).

Bilişsel Karmaşıklık

Bilişsel karmaşıklık sosyal davranışı çok boyutlu değerlendirebilme kapasitesi olarak tanımlanır (Wrightsmann, 1972). Bazı araştırmacılar bilişsel karmaşıklığı bütün bilişsel alanlarda işleyen genel bir kişilik traiti olarak ele alırken, bazıları, bir domain-spesifik değişkeni olarak incelemektedir. Bu ikinci yaklaşıma göre, bilişsel karmaşıklık kişinin belirli bir alana yönelik bilgi ve ilgi düzeyi gibi değişkenlerle ilgilidir ve spesifik, alana özgü olarak işler. Buna göre bilişsel karmaşıklık iki kavrama göre tanımlanır: farklılaştırma (differentiation) ve bütünleştirme (integration). Farklılaştırma bireyin sosyal uyarımları algılayırken veya değerlendirirken göz önünde bulundurduğu boyutların veya özelliklerin sayısı ile ilgilidir. Buna göre değerlendirme sırasında kullanılan (yükleme yapılan) boyutların sayısal olarak çokluğu bilişsel yapının karmaşık olduğu anlamına gelir.

Bütünleştirme aşaması, farklılaştırılan özellikler arasındaki bağlantıların organizasyonel karmaşıklığı ile tanımlanır (Fletcher ve ark., 1986). Buna göre bütünleştirme, bir bireyin farklılaştırılmış özellikleri ve işlevleri birbirinden bağımsız özellik yada işlevler olarak (düşük bütünleştirme), yalın örüntüler içinde (yüksek bütünleştirme) görüp görmediğini ölçer. Dolayısıyla, tek bir bakış açısından düşünmenin bilişsel karmaşıklık düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılır; iki bakış açısı olasılığını dikkate alan fakat bunlardan biri üzerinde odaklaşan düşüncenin bilişsel olarak orta derecede karmaşık olduğu kabul edilir; birçok bakış açısı arasındaki karşılıklı ilişkileri gören düşüncenin bilişsel karmaşıklık düzeyinin yüksek olduğu yargısına varılır (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998). Başka bir anlatımla, tek ve kesin bir kuralla hareket eden, alternatif önerileri düşünmeden değerlendirmelerde ve yargılarda bulunan bireylerin bilişsel karmaşıklık düzeyi düşük iken, birçok bakış açısını göreceli, karşılaştırmalı olarak kullanan ve sofistike nedensel değerlendirmelerde yoğunlaşan bireylerin ise bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksektir.

Bilişsel karmaşıklığı konu alan araştırmalarda, çoğunlukla sosyal bilişsel bir yaklaşım kullanılır ve bilişsel karmaşıklık kavramı şema karmaşıklığı kavramı olarak değerlendirilir (Fiske ve Taylor, 1984; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986).

Bilişsel karmaşıklığı kavramsal karmaşıklık olarak değerlendiren kuram, bilişsel yapısal gelişmişlik üzerinde durur. Bu teoriye göre bilgi bireyin dinamik bir fonksiyonudur ve yaşantıların sosyal sembolik yorumlarını içerir. Bireylerin sosyal yaşantı düzenekleri farklılık ve yoğunluk kazandıkça, kişiler arası ilişkilere ilişkin bilişsel kavramsal yapıları ve sosyal dünyayı anlama düzeyleri de artar. Dolayısıyla, diğer insanları, yaklaşımlarını ve sosyal dünyayı değerlendirirken kullanılan düşünme biçimi, kişinin etkileşimlerindeki yeterliliğini etkiler (Allen ve Mabry, 1997).

Kavramsal karmaşıklık teorisi Kelley'in "Kişisel Kavramların Psikolojisi" algı kuramına dayanmaktadır. Kelley'e göre kavram, çevreyi yorumlama biçimidir ve olayları organize etmek ve davranışı yönlendirmek için kullanılır. Kelley'in kuramı, kişinin bilişsel süreçleri olaylara katılma biçimi ile kanalize olur, temel savına dayanır. Diğer bir deyişle, beklentiler davranışları yönlendirir. Kelley buradan hareketle bazı varsayımlar öne sürmüştür. O'na göre, her kavram (örneğin; hoşlanabilme) insanlarda, objelerde veya olaylarda görülen benzerlik ve farklılıkları belirlemek için bir temel oluşturur ve bireyler

ancak sınırlı sayıda kavram geliştirirler (Wrightsman, 1972). Kelley'e göre kişilerarası kavramlar diğerlerinin davranışlarını ve düşüncelerini yorumlamak, değerlendirmek ve onlara katılımda bulunmak için kullanılan bilişsel yapılardır. Kavramsalıcı (yapısalcı) araştırmacılar, sosyal bilişsel becerileri incelerken genellikle kişilerarası bilişsel karmaşıklık üzerinde dururlar. Dolayısıyla, bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek olan insanlar, kişiler arası kavramları, görel olarak farklılaştırılmış, soyut ve bütünleştirilmiş-organize olmuş öğeler içeren sistemler şeklinde işlerler. Böylece, yakın ilişkilerinde daha yüksek düzeyde farklılaştırılmış ve daha psikolojik merkezli bir bakış açısı sahibi olurlar (Burlison ve Samter, 1990).

Farklılaştırma, insanların diğerlerini çeşitli biçimlerde karşılaştırarak değerlendirme düzeyi olarak da tanımlanır. Farklılaştırma düzeyi yüksek olan birey, diğerlerine ilişkin izlenimlerini oluştururken, onları örneğin sadece kırmızı veya yeşil olarak değil, kırmızının veya yeşilin tonlarını da göz önünde bulundurarak değerlendirir. Bu çerçevede soyutlama, bireyin diğerlerine ilişkin değerlendirmelerinde somut kavramsallaştırmalardan (davranış üzerinde yoğunlaşma) daha soyut olanlara (psikolojik veya eğilimsel karakteristikler üzerinde durma) yönelme derecesidir. Organizasyon ise, bireyin kişilerarası kavram sistemlerinin bütünleşme derecesi olarak tanımlanır (Applegate, 1990; Akt.: S. Zimmermann, 1994).

Yükleme Karmaşıklığı (Bilişsel Şemaların Karmaşıklık Düzeyi)

Heider, Jones ve Davis ve Kelley'in klasik yükleme modellerinde sıradan (normal) insanın (lay person) bilim adamı ile benzer amaçlar taşıdığı varsayılır. Bu amaçlar açıklama, anlama, tahmin ve kontrol olarak belirtilir. Araştırmacılar, bulgularından hareketle, yükleme sürecine ilişkin iki farklı görüş ileri sürmektedirler. Bunlardan biri, yükleme sürecinin klasik teorilerde belirtildiğinin tersine son derece basit bir işlem olduğunu, diğeri ise ki bu karşı görüşü ifade eder, yükleme sürecinin birçok önemli boyutta karmaşık bir işlem olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürde her iki görüşü destekleyen çalışmalar incelendiğinde, ilk görüşü destekleyen araştırmalarda; Read (1983; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986) insanların tek örneğe bağlı kalarak daha hazır nedensel çıkarımlar yaptıklarını, Hansen (1980; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986) sıradan insanın algılamada bulunurken, basit yükleme şemaları ile işleyen onaylayıcı (doğrulamalı) (confirmatory) stratejiler tercih ettiğini

bulgulamışlardır. Bununla birlikte, bu yaklaşım, sosyal bilişte dominant olan ve insanı ağır-gevşek düşünür (lazy thinker) veya bilişsel kaçırıcı (cognitive miser) olarak değerlendiren model ile de tutarlılık göstermektedir. Bu sosyal bilişsel yaklaşıma göre, bilişsel süreçler basit kestirme yollar (heuristics) veya kurallar tarafından yönetilir (Fiske ve Taylor, 1984; Tversky ve Kahneman, 1974; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Normal (sıradan) insan sosyal düşüncesi açısından, yanlılıklara ve sınırlılıklara sahip bir yüklemisel budala (simpleton) olarak karakterize edilmektedir (Nisbett ve Ross, 1980; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986).

Bunun tersi, ikinci görüşü destekleyen ve yükleme sürecinin klasik yükleme modellerince daha gerçekçi açıklandığını vurgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Kelley, 1983; Ross ve Fletcher, 1985; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Örneğin, nedensel zaman boyutunun yüklemisel şemalarda önemli bir boyut olduğunu belirten birçok çalışma bulunmaktadır (Fletcher, 1983a; Kelley, 1983; Vinokur ve Ajzen, 1982; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Bu boyut klasik yükleme modellerinde de ele alınmamıştır. Wimer ve Kelley (1982; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986) naif algılayanın tek neden içeren basit açıklamalar ile olası diğer nedenler ağını içeren karmaşık yüklemeleri birbirinden ayırttıklarını bulgulamıştır. Bunun yanında, gerçek yaşamda afektif ve bilişsel açıdan önemli olan birçok konuda, (örneğin eşlerin ayrılması) naif algılayıcı, davranış için görece olarak daha karmaşık ve sofistike açıklamalar yapma eğilimine girer (Fletcher, 1983a, 1983b; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986).

Bu iki farklı yaklaşım nasıl bütünleştirilebilir? Olası hipotezlerden biri, ortamsal determinantların, belirli bir açıklamanın karmaşıklık düzeyini belirlediğidir (Kassin ve Fletcher, 1977; Tetlock, 1983; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Bir diğer hipotez ise, bazı insanların diğerlerine göre nedensel yargılarında daha karmaşık yüklemisel şemalar kullandıklarıdır (Fletcher ve ark., 1986).

Bu araştırmanın yükleme karmaşıklığı değişkeni için ikinci hipotez üzerinde durulmuş ve ölçme ve değerlendirmeler bu çerçevede yapılmıştır.

Yükleme karmaşıklığı, açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaşıldığında bireyin iki veya daha çok sayıda nedensel yargı düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Fletcher ve ark., 1986; Have, 1987; Wimer ve Kelley, 1982; Akt.: Gordon L. Flett ve ark., 1994). Fletcher ve ark. (1986)'na göre, yaşamda karşılaşılan olaylar için, bazı

insanlar bir veya hiç yükleme yapmazlarken, bazıları da karmaşık nedensel şemalar üzerinde durma eğilimindedirler ve gerek kendilerinin gerekse başkalarının yaşadıklarını birçok faktörün sonucu olarak algırlar.

Bilişsel karmaşıklık ile ilgili ilk kavramsallaştırmaların aksine, yükleme karmaşıklığı daha spesifik olarak insanların olaylara ilişkin karmaşık açıklamalarında gösterdikleri değişmez-durağan (stable) bireysel farklılıklar üzerinde yoğunlaşır (Fletcher ve ark., 1986). Yapılan araştırmalar yüklemel olarak karmaşık ve yalın (simple) olan bireylerin bilgi aramada, bilgide hız, doğruluk-bütünlük ve diğerlerine tutum ve trait yüklemde farklılaştıklarını göstermektedir (Devine, 1989; Fletcher, Grigg ve Bull, 1988; Fletcher, Reeder ve Bull, 1990; Fletcher, Rasanowiski, Rhodes, Lange, 1992; Murphy, 1994; Akt.: S.R. Wilson ve K.J. Levine, 1997).

Fletcher ve ark. (1986) yükleme karmaşıklığını basit-karmaşık boyutunda işleyen yedi ayrı kavram ile tanımlamışlardır. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

- 1- **İlgi veya Motivasyon Düzeyi:** Bir şemanın karmaşıklık düzeyi büyük oranda belirli bir alana olan ilgi düzeyi ile ilişkilidir (Fiske ve Taylor, 1984; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Yüklemel olarak karmaşık olan insanlar, davranışı açıklamada ve anlamada yüksek düzeyde içsel motivasyon kullanırlar ve davranışın nedenleri için daha çok merak içindedirler.
- 2- **Karmaşık Açıklamaları Basit Olanlarına Tercih:** Çok sayıda neden içeren açıklamalar (diğer koşullar eşit olmak koşuluyla) daha az sayıda neden içerenlerden daha karmaşıktır. Kelley (1972, 1973; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986) iki çeşit nedensel şema üzerinde durmuştur. Bunlardan biri olan çoklu neden gerektiren nedensel şema (multiple necessary causal schema), belirli bir davranışın oluşması için çok sayıda nedenin gerekli olduğunu varsaymaktadır. Çoklu yeterli nedensel şema (multiple sufficient causal schema) ise, belirli bir sonuç-etki oluşturmak için bir tek nedenin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu ikinci şema birincisinden daha az karmaşıktır. Yükleme araştırmalarında, bilişsel şemaları oluşturan ortamsal faktörler üzerinde de durulmaktadır. Bireyler karmaşık veya basit (yalın) nedensel şemaları tercih ederlerken de bireysel farklılıklar gösterirler. Bu anlamda, karmaşık şemalara sahip olanlar, diğerlerine göre daha çok neden oluşturma eğilimine girerler. Bu

yaklaşım, daha önce üzerinde durulan ve bilişsel karmaşıklık ile ilişkili olan ayrıştırma kavramı ile benzerlik taşımaktadır (Fletcher ve ark., 1986).

- 3- **Açıklamalara İlişkin Bilişüstü Becerilerin Varlığı:** Bilişüstü kavramı, yükleme alanında, nedensel yükleme yapılırken kullanılan süreçler hakkında düşünme eğilimi olarak tanımlanabilir. Bilişüstü becerileri, genellikle, daha sofistike ve üst düzey bilişsel fonksiyonlar olarak ele alınmakta ve gelişimsel olarak daha ileri yaşlarda olduğu kabul edilmektedir (Fletcher ve ark., 1986). Başka bir anlatımla, bilişüstü, düşünme hakkında düşünmektir. Bu nedenle, bilişüstü becerileri kullanma eğilimi yüksek olan insanların yükleme karmaşıklığı düzeylerinin de yüksek olması beklenir.
- 4- **Davranışın Diğer İnsanlar ile Etkileşimin Bir Fonksiyonu Olduğunun Farkında Olma:** Sosyal psikolojinin temel prensiplerinden birine göre, bireyin davranışı bir ölçüde sosyal ortamın bir fonksiyonudur. Bu nedenle, karmaşık yükleme şemalarına sahip insanlar sosyal ortamın etkili gücünün farkındadırlar. Bu farkındalık, hem diğer insanların kişinin davranışını etkilediği hem de kişinin diğerleri üzerinde etkiye sahip olduğu gerçeklerini içerir. Dolayısıyla, yüklemel olarak, karmaşık olan insanların, nedensel yüklemelerini yaparlarken, davranışın etkileşimlerin sonucu olduğu düşüncesinden hareketle bilgi işleyecekleri beklenir.
- 5- **Soyut veya Nedensel Olarak Karmaşık İçsel Yüklemeler Çıkarsama Eğilimi:** Klasik yükleme modelleri bütün içsel dispoziyonel yüklemeleri tek kategoride birleştirirler. Ancak bütün dispoziyonlar (eğilimler) benzer biçimde oluşturulmazlar. Bazıları spesifik davranışlar için özet terimlerdir (örneğin, dakiklik, konuşkanlık). Bazıları ise daha soyut bilişsel mental yapılara işaret eder (örneğin, inançlar, tutumlar, beceriler) (Fletcher, 1984; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Buna ek olarak, içsel nedenler karmaşık bağlar şeklinde de bütünleştirilebilir. Örneğin, utangaçlık-çekingenlik kaygıya, kaygı da uykusuzluğa neden olabilir. Bu çerçevede, soyut veya nedensel olarak karmaşık içsel açıklamalar yapma eğilimi, yüksek düzeyde yükleme karmaşıklığı ile bağdaştırılabilir.
- 6- **Soyut, Hemzaman, Dışsal Nedensel Yüklemeler Çıkarsama Eğilimi:** Yükleme araştırmalarında dışsal nedenler, bireye doğrudan yüklenen daha somut ve hemzaman olaylar veya durumlar olarak kavramsallaştırılır. Ancak dışsal nedensellik bundan daha karmaşıktır. Dışsal nedenler basit-karmaşık düzeninde iki boyutta işler. Birinci

dışsal nedensel boyut, uzamsal ve anlık olarak kişi kaynaklı ortaya çıkar. Diğer bir anlatımla, bir kişinin davranışı somut ve algısal olarak hareketli (belirgin, dikkat çeken) olayların veya uzamsal (spatially) olarak kişiye yakın olan durumların (ör, aydınlık, oda büyüklüğü, diğerlerinin kişiye yönelik davranışları), yakın çevrenin (ör, üniversite), uzak çevrenin, toplumun ve onun kurumlarının bir fonksiyonu olarak algılanabilir. Bütün bu nedenlerin etkileri kişiyle, kapsamlı bir şekilde ortaya çıkar. Fakat, neden kişiden fiziksel olarak ne kadar uzak kalırsa o kadar soyut görünür ve bunu takip eden nedensel bağlantı da daha dolaylı olur. Bu nedenle, bu boyutun bir basit-karmaşık düzeneğinde işlediği kabul edilir.

7- Geçmiş Zamanlı Dışsal Nedenler Çıkarsama Eğilimi: İkinci nedensel boyut zamanla ilgili nedensel boyuttur. Bazı dışsal nedenlerin etkileri uzak geçmiş zamandan kaynaklanır. Örneğin, ailenin yetiştirme biçimi kişide güvensizliğe, bu da evlilikte ayrılmalara ve buna bağlı olarak alkolizme neden olabilir. Bu nedenle, uzun geçmişe dayalı nedenlerin davranış üzerindeki etkilerinin gözardı edilmemesi, yükleme karmaşıklığı düzeyinin yüksekliği ile ilişkilendirilir.

Açıklanan bütün bu kavramlar birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle, herhangi bir yükleme boyutunda karmaşık olan kişinin diğer boyutlarda da karmaşık olması beklenir.

Fletcher (1981, 1983a; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986) bu boyutların yükleme karmaşıklığı ile ilişkili olduğunu yaptığı çalışmalarla da kanıtlamıştır. Evlilikte ayrılmalara ilişkin nedensel yüklemeler üzerine yapılan çalışmalarda, denegin, eğitim düzeyi yükseldikçe a) evlilikte ayrılmalar için daha fazla neden öne sürdüğü, b) ilişki ile ilgili daha etkileşimli nedenler kullandığı, c) basit davranışsal traitler veya olaylar yerine daha soyut disposisyonel nedenler kullandığı (tutumlar, inançlar) ve d) uzak geçmişe dayanan yüklemeleri daha yoğun değerlendirdiği görülmüştür.

SOSYAL BİLİŞ VE SOSYAL BİLGİNİN İŞLENMESİ: Yargılar ve Kararlar İçin

Bütün düşünme faaliyetleri bir açıdan sosyaldır, çünkü sosyal olan bir ortamda yaşıyoruz ve bu ortamda düşünmeyi öğreniyoruz. Ayrıca, inançlarımızı ve tutumlarımızı sosyal bir çevrede öğrenir ve yaşama uygularız. Ancak, fiziksel objelere ve kişilere veya sosyal etkileşimlere ilişkin düşüncelerimizde farklılıklar olabilir.

Bilgi İşleme Yaklaşımı

Sosyal bilişe bilgi işleme yaklaşımı üç temel soru üzerinde yoğunlaşır: (1) Sosyal konularda düşünmeyi etkileyen ve bellekte depolanan şey nedir? Başka bir deyişle, bellekte ne tür enformasyon depolanır ve nasıl organize olur? (2) Bellekte depolanan bu bilgi yeni bilgilerin işlenmesini, yargıları, seçimleri ve sosyal davranışları nasıl etkiler? (3) Depolanan bilgi yeni bilgilerle, yansıtma ve yeniden değerlendirmelerle nasıl değişir? (Sherman, Judd ve Park, 1989; Akt.: D.C. Kimmelve ark., 1995).

1- Bilginin Bellekte Toplanması

Bütün bilişsel aktiviteler gibi, sosyal biliş de bellekte depolanan bilgiye bağlıdır. Bellekte depolanan bilginin bir çeşidi, belirli bir sosyal domain ile ilgili olan yargılara, çıkarsamalara ve özetlemelere ilişkindir. Bunların bir kısmı sosyal bilgi ile karşılaştığı anda edinilir, bir kısmı ise öğretim ve diğer insanların yaşantılarından öğrenilir. Bellekte depolanan ikinci tür bilgi özet yargılamaları yapmak üzere kullanılan ham verilerdir. Diğer bir anlatımla, bireyin belleği hem soyutlamaları hem de spesifik somut örnekleri içerir. Böylece, örneğin birinden bir balet veya şişman insan hakkında düşünmesini istediğimizde, kişi söz konusu insanlara ilişkin bir genel imaj (soyutlama) veya spesifik bir birey (somut örnek) üzerinde düşünür. Ayrıca, birey sosyal objelerle ilgili duygusal tepkilere de sahiptir ve bu tür sosyal biliş sosyal olmayan objelere ilişkin bilişlerden farklıdır. Sosyal obje bireyin kendisi olduğunda, zaman boyutu da söz konusu olur. Çünkü, bireyin şimdiki zamanının yanında bir geçmişi ve geleceği de vardır (Sherman ve ark., 1989; Akt.: D.C. Kimmel ve ark., 1995).

2- Bellekteki Bilgi ve Yeni Bilginin İşlenmesi

Genel olarak, bellekteki bilgi ile tutarlı olan bilgiler tutarsız olanlarına göre daha hatırlanabilir. Böylece, birey benlik algısıyla paralel olan bilgiyi hatırlarken, tutarsız olanı gözardı eder. Bu nedenle, insanlar belleklerinde depolanan bilgi ile tutarlı olan bilgiler sağlayan ve beklentilerini karşılayan sosyal ortamları seçme ve algılama eğilimine girerler (Arkin ve Baumgardiner, 1985; Swann, 1984; Akt.: D.C. Kimmel ve ark., 1995). Fiske (1993; Akt.: D.C. Kimmel ve ark., 1995) sosyal bilişin anlaşılmasında önemli olan üç tür otomatik bilgi işleme süreci üzerinde durmuştur:

a) **Bilinçöncesi Otomatik İşlem:** Çevresel uyarıcının veya sürecin farkında olunmadan ve bilinçli bir katılım olmadan yapılan tepkileri içerir. Örneğin

belirli özellikleri bilinmeyen bir kişinin cinsiyeti, ırkı veya yaşı ile ilgili varsayımlar, yargılar.

- b) **Bilinçsonrası Otomotik İşlem:** Uyarıların bilindiği ancak anlam ve etkilerinin belirsiz olduğu durumlarda oluşur. Örneğin, ergenlerin gelişim dönemleri gereği aktif oldukları bilgisi (sterotipi), hoşlandıkları müzik veya aktivitelere ilişkin otomotik ancak doğru olmayabilen bazı varsayımlara götürebilir.
- c) **Amaç Bağımlı Otomotik İşlem:** Amacın algılanması belirlediği süreçtir. Buna göre, birey amacı doğrultusunda algılamada bulunur. İnsanlar genel olarak amaçları paralelinde diğerlerine belirli özellikler yüklerler ve bu tür çıkarımlar pragmatik açıdan daha anlamlı bulunur.

3- Bellekteki Bilgi Yeni Bilgi ile Nasıl Değişir?

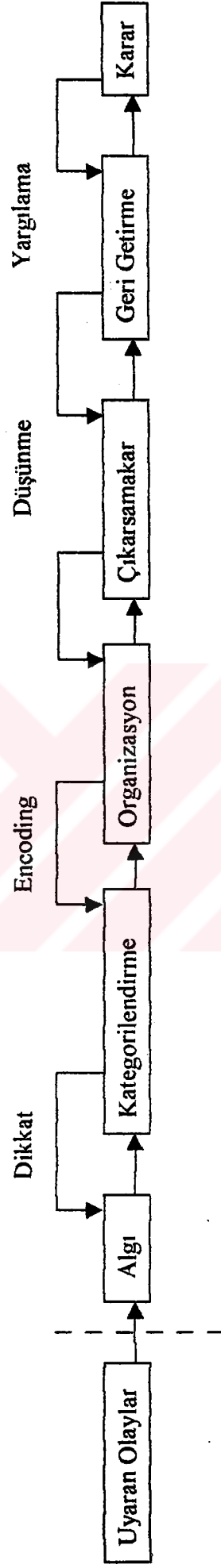
Çevresel uyarılardan edinilen yeni bilgi, varolan bilgi yapılarıyla uyduğunda (benzeşik olduğunda), özümser. Ancak, bu yeni bilgi çok farklı ve çelişen türden olduğunda, varolan bilgi yapılarında bir akomodasyon (uyum) süreci gerekebilir. Tutum değişimi, stereotiplerin (basmakalıp düşüncelerin) red edilmesi ve bireyin kendisini veya diğerlerini yeniden değerlendirmesi gibi durumlarda, yeni bilgiye bağlı kalınarak varolan bilgi yapılarında uyuma gidilir. Yeni bilginin varolan bilgiyi bu şekilde etkileyebilmesi söz konusu bilginin doğasına (örneğin, birçok gözleme dayalı bilgi tek örneğe göre daha etkindir), bireyin doğasına (örneğin, kişinin tutumunun katılık ve esneklik düzeyi) ve durumun-ortamın doğasına bağlıdır (Kimmel ve ark., 1995).

Özetlemek gerekirse, sosyal bilişin bilgi işleme yaklaşımıyla incelenmesi, sosyal becerilerin ve sosyal bilgi domainlerinin (alanlarının) anlaşılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, bilgi işleme yaklaşımı motivasyon, grup dinamikleri, öğrenme teorileri ve bireysel farklılıklar gibi değişkenler düşünülmeden ve anlaşılmadan kullanılamaz (Sherman ve ark., 1989; Akt.: D.C. Kimmel ve ark., 1995).

Sosyal Bilgi İşlemenin Bilişsel Basamakları

Bilişsel bilgi işleme süreçleri, algısal girdilerden davranışsal çıktılara kadar, birbirine bağımlı olmalarına rağmen şematik sıralamalarında, sonraki basamaklarda (ör., kategorileme) öncekilerin (ör., algı) gerçekleştiği şekilde bir mantıksal temel bulunmaktadır. Sosyal bilgi işleme süreci Şekil. 4'teki gibi şematize edilebilir.

Şekil 4. Bilgi İşlemede Bilişsel Basamakların Kavramsal Yapısı



Şekilde de görüldüğü gibi, ilk basamaklar zaman zaman bir sonrakilerden etkilenmektedir. Böylece, etnik kategoriler sosyal algıyı, bilginin organizasyonu kategorilendirmeyi etkileyebilir (Hewstone ve ark., 1996).

- Algı

Algı, gerek içsel bilişsel süreçlerden gerekse çevredeki dışsal uyarılardan etkilenerek işler. Geleneksel olarak, algıya sosyal yaklaşım Gestalt psikolojisinden etkilenmiştir. Gestaltçı bakışa göre, algısal organizasyon, organizasyonun benzerlik, uygun yapı veya bilişsel tutarlılık gibi içsel prensipleriyle şekillenir. Bu prensiplere göre, insanlar davranışa veya olaya uygun düşen nedenleri algılama eğilimindedirler (ör., olumsuz nedenleri olumsuz olaylar için veya sıradışı nedenleri anormal davranış için). Buna karşın, çevrenin etkisini vurgulayan yaklaşım, algının çevresel olaylarla determine olduğunu belirtmektedir (Hewstone ve ark., 1996).

Algı, organizmanın anlık yaşantısı olarak tanımlanmakta ve objelerin duyuşsal bilgi yoluyla farkedilmesini, ayırdedilmesini, yargılanmasını ve açıklanmasını içerir. Bu kavram düşünme, karar verme, seçme ve çıkarsamalar yapma gibi süreçleri çok daha az içerdiğinden biliş kavramından farklılaşır.

Hastorf, Schneider ve Polefka (1970; Akt.: L.S. Wrightsman, 1972) algısal yaşantının beş genel özelliği üzerinde durmuşlardır. Bunlar şöyle sıralanmıştır.

- 1- Algı anlık olarak oluşur.
- 2- Algının bir yapısı vardır.
- 3- Algıda süreklilik, stabilite vardır.
- 4- Algı anlamlıdır.
- 5- Algıda seçicilik vardır.

Algısal sürecin oluşumu incelendiğinde, kişisel ve sosyal faktörlerin etkili olduğu görülür. Wrightsman (1972) bu faktörleri dört kategoride incelemiştir. Bunlar:

- 1- Uyarın özellikleri: Uyarının değeri, anlamı, aşinalığı (tıandıklığı) ve yoğunluğu gibi.
- 2- Algılayanın kişilik özellikleri
- 3- Grup etkileri
- 4- Kültürel farklılıklar olarak sınıflandırılmıştır.

- Kategorilendirme

Algılanan çevresel uyaranlar çeşitli kategorilere ayrıştırılarak kullanılır. Kategorizasyon, bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınan iki veya daha çok farklı objenin gruplandırılmasıdır (Hewstone ve ark., 1996).

Kategoriler oluşturmak, nitelikleri ortak veya benzer olan şeyleri biraraya koymak demektir. Bu nitelikler, nesnelerin objektif nitelikleri olmayabilir; çeşitli şeyler, yararlılıklar, işlevsellikleri, görünme sıklıkları, değerleri gibi farklı açılardan aynı veya aynı kategorilere konabilir.

Benzer şekilde, insanlar da onların tekil, kişisel özelliklerinden hareketle değil, ait oldukları kategori hakkında bilinenlerden hareketle değerlendirilirler. Dolayısıyla, kategorizasyon insanın, çevresini kategoriler (insan, eşya, olay grupları) halinde düzenlemeye yönelik psikolojik süreçlerdir. Söz konusu kategoriler bireyin eylemleri ve niyetleri veya tutumları bakımından birbiriyle eşdeğerli veya birbirine benzer gördüğü insan, eşya veya olay grupları ya da bunların belirli niteliklerini kapsayan gruplardır.

Araştırmacılara göre, kategorizasyon süreçleri bilgi işlemede büyük önem taşırlar; çünkü bu süreçte pratik roller oynarlar, çevreyi bölümlenmeyi ve bir açıdan benzer, bir başka açıdan farklı görülen öğeleri toplamayı sağlarlar. Böylece anlamlı, açıklanabilir ve öngörülebilir bir dünyanın bilişsel olarak inşasını kolaylaştırırlar. Kategorizasyonun rolü çevreyi sistematikleştirmektir ve sistematikleştirme basitleştirmeye mümkündür. Kategorizasyon, insana çevre değişiklikleriyle başa çıkma imkanı verir; yaşam olaylarının anında tanınmasını ve bir düzen içine konmasını sağlar; bu, bir bilişsel tasarruf imkanındır. Bu sayede bireyler çeşitli şeylerle yeniden karşılaştığında onları tanırlar ve her seferinde yeniden öğrenmek zorunda kalmaz. Objeler ve özellikleri, belleğe depolanıp kullanılabilir ve hareketli bir tarzda tutulur, böylece yeni bir objeyle karşılaşıldığında karşılaştırma noktası işlevi görürler.

Sosyal bilginin bilişsel olarak işlenmesinde önemli bir rol oynayan kategorizasyon, insanın çevreye uyumunun ve yaşamını sürdürebilmesinin zorunlu bir koşulu sayılabilir. Ancak kategorizasyonun bu yanı, özellikle fiziksel dünyaya ilişkin olarak gözlenir. Sosyal kategorizasyon, daha karmaşık bir nitelik taşır. Bireyler, etraflarındaki insanları nasıl kategorilendirir ve ne tür kategoriler kullanırlar? İnsanları kategorilendirmede temel olarak dört faktör kullanılır. Bunlar:

- 1- Değerlendirme Faktörü: Dürüst olma, iyi olup olmama gibi
- 2- Betimleme Faktörü: Kadın-erkek, aydın-halk, şişman-zayıf, gençler-yaşlılar vb.
- 3- Normatif Düzen Faktörü: Toplum düzenine ve ideolojik bir söyleme gönderen değerlendirme kategorileri; suçlu-suçsuz, sağcı-solcu, milliyetçiler-milliyetçi olmayanlar gibi)
- 4- Sosyo-demografik Faktörler: Kentli-köylü, zengin-fakir, geleneksel-modern, evli-bekar vb.

Kategorilerin önem derecesi bakımından değerlendirme (evaluation) kategorilerinin (I. ve III. faktörde gruplananlar), betimleme (description) kategorilerinden (II. ve IV. faktörde gruplananlar) daha önemli görülmesi, kategorizasyonun basit bir bilgi-işlem tasarrufuna indirgenemeyeceğini gösterir.

Kategorizasyonun iki temel işlevinden söz edilebilir. Birinci işlev, bilişsel işlev olarak nitelendirilebilir; bu, çevreyi düzenleme, yapılandırma işlevidir. İnsan, çevresinden aldığı uyaran veya enformasyonları, kolayca tanınmasını sağlayacak şekilde belirli ölçütlere göre gruplandırır, basitleştirir ve bir kategori sistemi oluşturur; yeni enformasyonlar bu kategorilere göre seçilir, ayklanır, gruplandırılır, düzenlenir; kategori sistemimiz çevre içinde yön bulmamızı ve kendimizi konumlamamızı sağlar.

İkinci işlev, bireyin toplum içindeki yerini oluşturma ve tanımlama anlamında bir kimlik işlevidir. Kategorizasyon sayesinde birey, diğerlerinden farklılığını ve hatta daha iyi olduğunu sağlama, pozitif bir sosyal kimlik oluşturma peşindedir (Bilgin, 1994).

- Organizasyon

Sosyal bilginin bellekte organizasyonunun en doğal yolu kategorilerdir ve en önemli kategori türü de bireydir. Kompleks sosyal bilgiler, karışık bir düzenden, bireyin farklı davranışlarına reför edildiğinde, birey belleğinde bulunanları tek tek organize etme eğilimine girer. Bilginin organizasyonunda, hem bireyler hem de onların davranışlarına ilişkin özellikler ve amaçlar, kategorik yapılar olarak işlev görürler.

Bilginin bellekte organizasyonu, büyük oranda, varolan amaç ve konu bütünlüğünden etkilenir (Hewstone ve ark., 1996).

Algı psikologları, algının bir organizasyon (örgütlenme) olduğunu vurgularlar. İnsanlar dünyayı rastgele bir araya gelmiş, gelişigüzel nesnelerin dizildiği bir çevre olarak görmezler. Kişi kendisine gelen duyuları derler ve kategoriler yoluyla organize ederek bir

anlam verir. Bazı organizasyon kuralları ki bunlar Gestalt ilkeleri olarak da adlandırılır, algılamayı etkileyerek organize olmasını sağlar. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Şekil – zemin ilişkisi
- 2- Tamamlama
- 3- Devamlılık
- 4- Yakınlık
- 5- Benzerlik (Cüceloğlu, 1991).

- Geri Getirme-Ara-Bul-Geriye Getir (Retrieval)

Algılanan sosyal bilgiler (uyaranlar) kategorilendirilip organize edildikten sonra belleğe depolanır. Daha sonra hatırlanmak istenen bilgi aranmaya başlanır. Bu bilginin geri getirilebilmesi için iki koşulun yerine getirilmesi gerekir. (1) Geri getirilip hatırlanmak istenen bilginin bellekte depolanmış olması ve (2) kişiyi depolanmış bilgiye götüren uygun ara-bul-geriye getir ipuçlarının var olması. Ara-bul-geriye getir ipuçlarının sayısal olarak çokluğu, hatırlamayı olumlu yönde etkiler.

Acaba bellekteki bilgi, sürekli bellekte kalır mı, yoksa zamanla kaybolur mu? Doğru ara-bul-geriye getir ipuçları kullanılırsa bellekteki bütün bilgileri hatırlamak olanağı var mı?

Bazı araştırmacı psikologlar bellekteki bilgilerin, manyetik bantta kayıtlı ses veya görüntü gibi sinir sisteminde kayıtlı olduğunu ve manyetik banttaki kayıtların zamanla zayıfladığı gibi, sinir sistemindeki bilgi kayıtlarının da zamanla zayıflayacağını kabul ederler.

Bazıları ise, bellekteki bilgilerin hiçbir zaman kaybolmadığını, fakat o bilgilere ulaşmak için gerekli ara-bul-geriye getir ipuçlarının, “ipucu” olma özelliklerini zamanla yitirdiklerinden “unutma olayının” ortaya çıktığını savunurlar.

Diğer bazı araştırmacılar ise, her iki sürecin de geçerli olduğunu kabul ederler. Onlara göre, deneyimin türüne bağlı olarak, unutma olayında bazı zamanlarda “izlerin zayıflaması” kuramı, bazı zamanlarda da “ipucunun özelliğini kaybetmesi” kuramı geçerli olur.

Hatırlama ile ilgili yapılan araştırmalar, ara-bul-geriye getir ipuçları kaybının, hatırlayamama olayının en belli başlı nedenlerinden biri olduğunu gösterir (Cüceloğlu, 1991).

- Çıkarımlar

Geri getirilen bilgi otantik (güvenilir-gerçekçi) (daha önce öğrenilenlere benzer) iken, çıkarılan bilgi yaratıcılığın (yaratıcı girişimin) ürünüdür. Ancak, belleğin yapısal (kavramsal) açıklamalarına göre, böyle bir varsayma varılamaz. Çünkü hatırlanan bilgi orijinal bilginin geri getirilen tam bir kopyası değildir.

Sosyal çıkarsama üzerine yapılan çoğu araştırmada, davranışın dispoziyonel özelliklerle ilişkisine yönelik çıkarımlar ile ilgilenilir. Araştırmalara göre, şema yapıları bu gibi çıkarımların belirlenmesini (oluşmasını) sağlar (Hewstone ve ark., 1996).

- Yargılar ve Kararlar

Bilişsel süreçlerin son basamağını, bu işlemin ürünleri olan yargılar ve kararlar oluşturur. Bilişsel çıktıların yargısal doğası, öğretmenin öğrencilerinin performansına ilişkin yargıları gibi açık ve kesin olabilir. Ancak diğer konularda yargılama basamağı daha kapalı, gizli kalabilir. Bunun yanında kararlar, risk yargılarının ve değerlere, bedellere ilişkin yargıların kombinasyonundan oluşur.

Yargılar görülebilir sonuçlar içerdiğinden, bilişsel süreç bellekten yargılara doğru işleyen bir nedensel yol (çizgi) olarak değerlendirilebilir.

Yargıların belleğin bir fonksiyonu olduğu varsayımı, “yargısal kestirme yolları” (judgemental heuristics) kavramını (Kahneman, Slovic ve Tversky, 1982; Akt.: Hewstone ve ark., 1996) doğurmuştur. Kestirme yollar kavramına göre, bilişsel bilgi işleme, kapsamlı, geniş bir aktivitedir ve mantıksal normlarla şekillenir. Fakat bu tür bir işlemin, bir sonuç üretirken, hem rasyonel hem de faydacıl olması gerekir. Dolayısıyla, kestirme yol; sosyal olan bireyin daha ekonomik yargılara ulaşması için kullandığı bir bilişsel araçtır. Böylece daha az çaba ile daha geçerli sonuçlara varılır. Ancak, bu tür bir bilişsel ekonominin, belirli koşullarda, yarattığı sistematik yargısal hatalar ve yanlışlıklar da söz konusudur. En önemli kestirme yollar ve uygulama alanları aşağıda tablolandırılmıştır.

Tablo 2. Yargısal Kestirme Yolları

Kestirme Yol	Uygulama Alanı	Tanım/Örnek
Uygunluk (Kullanıma Hazır Olma) (Availability)	Frekans veya olasılık yargıları	Risk olaylarının (episodlarının) hatırlanabilirliği risk yargılarını belirler.
Temsil Edicilik (Representativeness)	Gözlemlerin bir kategoriyle ilişkili olduğuna yönelik olasılık yargıları.	Uçak, satranç ve bilgisayar ile ilgilenen biri daha çok öğretmen değil fizikçi olarak algılanır.
Başlangıç Noktası-Dayanak-Referans Alma (Anchoring) ve Uyum	Nicel-sayısal tahminler	Başlangıç, çıkış noktalarına ilişkin bedel hesaplamalarında yanılma.
Similasyon (Benzetme)	Counterfactual reasoning (muhakeme)	Treni 2 dakikayla kaçırmak 20 dakikayla kaçırmaktan daha üzücü olur. Çünkü ilkinin zihinsel olarak çözümümü daha kolaydır ve o nedenle de daha etkilidir.

(Hewstone ve ark., 1996).

B - DÜŞÜNME STİLLERİ KURAMLARI

İnsanlar genelde nasıl düşündükleri konusunda çok az düşünme, hatta hemen hemen hiç düşünmeme eğilimindedirler. Oysa düşünme biçimi (stili) bireyi, performe ettiği her aktivitede etkiler nitelikte bir süreçtir.

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu, her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli metotlar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekillerde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993). Böylece, farkında olsun olmasın, her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (düşünme stilleri) oluşur.

Stil, bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yoldur. Dolayısıyla stil kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Bu nedenle değişik stillerin iyi yada kötü oluşlarından söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir.

Bütün insanlar bir stil profiline sahiptirler, yani her insan değişik stillerin her birini belirli düzeyde kullanır. Ancak birey herhangi bir düşünme stiline kenetlenmiş değildir. Dolayısıyla, insanlar düşünme stillerini farklı konu ve duruma göre değiştirebilirler. Örneğin, bir literatür çalışmasını anlamak için kullanılan stil, detaylı yönergeleri okumak için gerekli olan stilden farklıdır. Yine bir cebir problemini çözmek için gerekli olan düşünme stili ile bir geometrik ispatı sağlamak için gerekli olan stil aynı değildir. Bu nedenle, kullanılan ve gereksinim duyulan düşünme stili yaşam boyunca farklılaşabilir ve yaşamda edinilen roller farklılaştıkça değişebilir. Böylece, düşünme stillerini kullanmada bir bireysel esneklik ve tercih gücünden de söz edilebilir. Fakat fix (değişmez, katı) bir düşünme stilinden söz edilemez (Stenberg, 1994).

Psikoloji literatüründe, düşünme stillerini tartışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlarda, genel olarak, insanların nasıl düşündüğü ve ne tür düşünme stilleri kullandıkları açıklanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu kuramların birkaçı üzerinde durulacaktır.

I- BİLİŞSEL -YAŞANTISAL BENLİK TEORİSİ (Cognitive-Experiential Self Theory)

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi bir kişilik teorisidir ve birbirinden bağımsız ancak birbiriyle etkileşim içinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önermektedir (Epstein, 1994, 1998; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998). Bu teoride temelde duygulara dayalı olarak ortaya çıkan otomatik, sezgisel yaşantısal bir sistem ile bilgiyi nesnel olarak işleyen, bilinç ve derinlemesine düşünmeye dayalı rasyonel bir sistem karşılaştırılır. Çevre ve benlik hakkındaki yaşantısal ve rasyonel inançlar ve bunların ilişkileri, davranışı farklı biçimlerde yönlendiren şemaları oluştururlar. Yaşantısal bilgi işleme sistemindeki bilinçdışı, şema teorisi ve farkındalık dışı bilgi işlemenin önemine değinen bilişsel bilimlerdeki araştırmalar ile uyumaktadır (Bargh, 1994; Fazio, Sanbonmatsu, Powell ve Kardes, 1986; Kihlstrom, 1990; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998). Bu tür, bilinçdışı şema merkezli bilgi işlemenin etkili, hızlı, çabasıız olma ve günlük olaylara tepki verirken daha az dikkat gerektirme gibi avantajları bulunmaktadır (Epstein, 1994; Akt.: H. Teglasi

ve S. Epstein, 1998). Bilinçli karar verme bilişsel çaba, yüksek düzeyde dikkat kapasitesi gerektiren ve görel olarak daha fazla çaba ile işleyen bir süreçtir.

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi genel olarak diğer iki boyutlu süreç öneren teorilerle tutarlı olmasına rağmen, onlardan temelde, yaşantısal sistemde üzerinde durulan bilgi işlemede duyguların rolü yönüyle farklılaşmaktadır (Teglasi ve Epstein, 1998).

Bu teorinin temel ilkeleri üç tür araştırma dizaynı ile araştırılmıştır. Bunların ilki kısa hikayelerin-skeçlerin (vignettes) kullanıldığı, yaşantısal ve rasyonel düşünme biçimlerinin karşılaştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalar hem bu iki bilgi işleme sistemini hem de yaşantısal düşünme biçiminde duyguların önemini desteklemiştir (Denes-Raj, Epstein ve Cole, 1995; Epstein, Pacini, Denes-Raj ve Heier, 1996; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998). Problem çözmeye duygu temelli, yaklaşımlar ile zihinsel çaba gerektiren yaklaşımların karşılaştırıldığı diğer deneysel araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Örneğin, Sappington, Russel, Triplett ve Goodwin, 1980; Schwarz, Strack, Hilton ve Nadderer, 1991; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998).

İkinci tür çalışmalarda deneklerden kazanma şanslarını tahmin etmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar, deneklerin mantıksal olasılıklara ilişkin bilgiyi gözardı ettiklerini ve oranlardan çok varolan gerçek sayılar üzerinde yoğunlaştıklarını göstermiştir (Örneğin, Denes-Raj ve Epstein, 1994; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998).

Üçüncü tür araştırma dizaynı, rasyonel ve yaşantısal düşünmede bireysel farklılıkları, Epstein ve meslektaşlarının geliştirdiği araçlarla ölçen çalışmalardan oluşmaktadır (Epstein ve Meier, 1989; Epstein ve ark., 1996; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998). Bu çalışmalar, her iki bilgi işleme biçiminin birbirinden bağımsız ve bilgi işleme kalitesinin uyum ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Her iki sistem arasındaki temel farklılardan biri yaşantısal düşünme biçiminin duygulanımlardan etkilendiği ve yaşantısal öğrenmelerle kavramsallaştığı, buna karşın rasyonel sistemin kültürel olarak aktarılan bilgiyi ve çıkarımsal kuralları kullandığı yönündedir. Bireyler kendileri ve dünyaları hakkında hem rasyonel hem de yaşantısal inançlara sahiptirler ve bu inançlar bireyin gerçeğe ilişkin örtülü (implicit) ve açık (explicit) kavramlarını oluştururlar (Catlin ve Epstein, 1992; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998).

Yaşantısal sistemde bilgi işleme otomatik ve hızlı olduğundan, normalde, önce bu sistem işlem yapar ve bu nedenle de kendisinden sonra gelen rasyonel bilgi işleme

biçimini etkiler (Epstein ve Morling, 1995; Akt.: H. Teglasi ve S. Epstein, 1998). Ancak yaşantısal sistemin rasyonel sistemin işleyişinde yanlış (hatalı) sapmalara (eğilimlere) yol açtığı varsayılır. Çünkü rasyonel sistem ile bilgiye giriş, sıklıkla, farkında olunmadan, yaşantısal sistemde aktif olan şemalardan etkilenir. Ayrıca rasyonel sistemdeki herhangi bir düşünce yaşantısal sistemdeki bir ilişkiyi (bağlantıyı) ve onunla bağlantılı olan duyguları harekete geçirebilir ve bu ilişkiyel süreç ise normal olarak farkında olunmadan oluşur. Son olarak, rasyonel sistem sıklıkla, yaşantısal sistemdeki bu gibi bilinç dışı işleyen hatalı eğilimleri kontrol etmede yetersiz kalır, çünkü kişi kontrol etmesi gereken birşeylerin olduğunu bilemez (Teglasi ve Epstein, 1998).

Yaşantısal sistem görel olarak ham ve acemicedir, fakat bilgiyi otomotik, hızlı ve çabası olarak işlemede etkili bir sistemdir ve minimum düzeyde bilişsel işlem gerektirir. Yaşantısal sistem bilgiyi somut, bütüncül (holistic), temelde sözsüz bir biçimde depolar, kişisel duygu yaşantısıyla ilişkilidir ve doğal olarak (doğuştan) yüksek düzeyde zorlayıcıdır. Bu sistem olayları somut olarak temsil etmesine rağmen, uyarıcı-tepki genellemesi, prototipler, benzetmeler (metaphors) ve öyküler (narratives) kullanımı yoluyla soyutlama yapma kapasitesine de sahiptir. Bunların yanında, özellikle rasyonel sistem ile olan etkileşiminden dolayı, yaşantısal sistem bilgelik (wisdom) ve yaratıcılığın da bir kaynağı olma özelliğine sahiptir (Teglasi ve Epstein, 1998).

Uyum sağlayıcı (adaptive) davranışın her iki sistemin ortak fonksiyonu olduğu düşünülür. Bilişsel Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, her iki düşünme stili birbiriyle ters ilişkili değil, ancak birbirinden farklı sistemlerdir. Çünkü herbiri kendine özgü kurallarla (ilkelerle) bağımsız olarak işler. Böylece, yaşantısal ve rasyonel sistemlerindeki şemalar birbirleriyle benzeşir veya farklılaşırlar. Her iki sistem arasındaki rutin etkileşimler, bilginin işlenmesini ve depolanmasını etkileyen faktörleri içeren şemaların gelişmesine hız kazandırır. Yaşantısal sistemdeki şemaların, duygusal olarak önemli olan yaşantıların sentezine dayanan genellemeleri temsil ettiği varsayılır. Bu çevrede iki temel şema bulunmaktadır:

- 1- Betimleyici
- 2- Motivasyonel

Betimleyici şemalar benlik ve dünyaya ilişkin genellemelerdir. Örneğin, "Otorite figürleri güvenilir değildir (veya güvenilirirdir)" ve "Ben sevmeye değer (veya sevilme)

haketmeyen) bir insanım". Motivasyonel şemalar ise, yaşantı yoluyla edinilen "means-end" (süreç-sonuç/yöntem-sonuç) veya "eğer-o zaman" ilişkileri hakkındaki örtülü-üstü kapalı (implicit) inançlardan oluşur. Örneğin, "Otorite figürleriyle iletişim kurmanın yolu onların gönlünü almaktır" ve "Eğer çok çalışırsam başarılı olabilirim" (Teglası ve Epstein, 1998).

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar birbirine paralel ve birbiriyle etkileşim içinde bulunan iki tür bilgi işleme sistemi (düşünme stili) kullanırlar. Bunlardan analitik-rasyonel düşünme stili temelde bilinç düzeyinde işlev görmektedir ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsızdır. Sezgisel-yaşantısal düşünme stili ise otomatik, bilinç öncelikli, çağrışımsal, holistik (bütüncül), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenecek işlev gören bir sistemdir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992; Akt.: S. Epstein ve ark., 1996).

Davranış ve bilinçli düşünme bu iki sistemin ortak fonksiyonu olarak kabul edilir. Her iki sistemin belirli ortamlardaki-durumlardaki göreceli dominantlığı değişik parametrelerce belirlenir. Diğer bir anlatımla, bu sistemlerden herhangi birinin daha yoğun olarak kullanımı bazı değişkenlere bağlıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Düşünme biçimini-stilini tercihte bireysel farklılıklar,
- Karşılaşılan durum için genelde kullanılan tepki biçimi ve durumun buna uygunluk derecesi (örneğin, matematiksel problemler temelde rasyonel, kişilerarası problemler ise yaşantısal sistem yaklaşımıyla ele alınırlar.),
- Duruma, olaya olan duygusal katılım veya durumdan duygusal olarak etkilenecek derecesi,
- Uygun-İlgili yaşantının tekrar miktarı-derecesi.

Bu iki düşünme stilinden yaşantısal olanı sıklıkla daha uyum sağlayıcıdır (adaptive), fakat mantıksal analiz gerektiren problemlerin çözümünde ve soyut ilişkilerin anlaşılmasında yetersiz kalmaktadır (Epstein ve ark., 1996).

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve yaşantısal düşünme biçimlerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum sürecinde, bu iki düşünme biçimi, birçok değişik davranış ile ilişkisi açısından önem kazanır. Örneğin,

başarıya becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişilerarası ilişkiler bu değişkenlerin bir kaçıını oluşturur (Epstein ve ark., 1996).

Yaşantısal sistem yüksek düzeyde uyum sağlayıcı (adaptive) kabul edildiği halde, günümüzün teknolojik olarak gelişmiş ve modern toplumuna uyumda yetersiz kalmaktadır. Derinlemesine düşünmeye dayalı analitik-rasyonel sisteme karşı, yaşantısal sistem bilgiyi otomatik, hızlı, somut, çağrışımsal ve bütüncül (holistik) olarak işleyen bir sezgisel sistemdir (Epstein ve ark., 1995).

Yaşantısal ve rasyonel düşünme biçimlerini-stillerini betimleyen özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşantısal ve Rasyonel Düşünme Stillerine İlişkin Bir Karşılaştırma

Yaşantısal Sistem	Rasyonel Sistem
1- Bütüncül (Holistik)	1- Analitik
2- Otomatik, çabasız	2- İsteğe bağlı-bilinçli, çaba gerektirir.
3- Duygusal: zevk-acı temelli (iyi duygu veren nedir?)	3- Mantıksal: neden-muhakeme temelli (rasyonel olan nedir?)
4- Çağrışımsal bağlantılar	4- Mantıksal bağlantılar
5- Davranış geçmiş olaylarla ilişkilendirilerek tasarlanır.	5- Davranış olayların bilinçli tahmini ile tasarlanır.
6- Gerçeği somut imajlar, benzetmeler ve öyküler şeklinde kodlar-depolar.	6- Gerçeği soyut semboller, kelimeler ve sayılar şeklinde kodlar-depolar.
7- Daha hızlı işlem yapar: anlık eylemlere yöneliktir.	7- Daha yavaş işlem yapar: yavaş oluşan, ortaya çıkan eylemlere yöneliktir.
8- Değişime direnç gösterir ve daha yavaş değişime uğrar: tekrarlı veya yoğun yaşantıyla değişir.	8- Daha hızlı ve kolay değişir: güçlü tartışma ve yeni bulgularla değişir.
9- Ayırıştırma genel-kaba düzeydedir: büyük genellemeler, stereotipik düşünme.	9- Yüksek düzeyde detaylı ayırıştırma.
10- Genel-kaba düzeyde entegrasyon: ayırıştırımcı, duygusal kompleksler, genel durum (bağlam)-spesifik işleme.	10- Yüksek düzeyde entegrasyon: bağlam-genel prensipler.
11- Pasif ve bilinç öncelikli olarak yaşanır: birey duyguları tarafından yönlendirilir (duygularının kontrolündedir).	11- Aktif ve bilinçli olarak yaşanır: birey düşüncelerinin kontrolündedir.
12- Ben merkezli yaşantıya inanılır.	12- Mantık ve bulgu-delil temelli hareket edilir.

Kaynak: "Cognitive-Experiential Self Theory: An Integrative Theory of Personality" by S. Epstein. 1991. in R.C. Curtis, Editor. The Relational Self: Theoretical Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology. New York: Guilford Press. Adapted by permission: Akt.: S. Epstein ve ark., 1996).

II- ZİHİNSEL BENLİK YÖNETİMİ TEORİSİ (Theory of Mental Self-Goverment)

Robert J. Sternberg tarafından geliştirilen bu teorinin temeli insanların günlük yaşamlarını, aktivitelerini bir şekilde, yönetme ve organize etme gereksinimi içinde oldukları düşüncesine dayanmaktadır (Sternberg, 1988, 1990; Akt.: R.J. Sternberg ve E.L. Grigorenko, 1993). Kurama göre, bunu yapmanın çeşitli yolları vardır. Kişi bu belirlemeyi yaparken, kendisi için en uygun ve rahat olan düşünme stilini seçme yoluna gider. Çoğu insan, çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle kullandığı düşünme stilinde esnektir ve bu uyum sürecinde, kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılıdır. Zihnin bu şekilde, zihinsel benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği önemli kılmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1993). Sternberg (1994, 1997; Akt.: Li-Fang Zhang, 1999)'e göre düşünme stilleri bir ölçüde sosyaldirler, diğer bir deyişle düşünme stilleri belirli ölçülerde, kişinin yaşadığı çevre tarafından değiştirilebilmektedir. Sternberg bireyin zihinsel işleyişini bir toplumun yönetimine benzetmekte ve bununla karşılaştırmaktadır. Sternberg zihinsel benlik-yönetimini 13 düşünme stilinden oluşan beş ayrı boyutta incelemektedir. Bu boyutlar fonksiyonlar-işlevler, formlar-biçimler-şekiller, düzeyler, konular-alanlar ve eğilimler (leanings) olarak betimlenmiştir.

1- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Fonksiyonları

Zihinsel Benlik-Yönetimi'nde üç fonksiyon bulunmaktadır. Toplumların yönetiminde varolan yasama (legislative), yürütme (executive) ve yargı (judicial) işlevleri gibi, zihin de aynı fonksiyonları-işlevleri yerine getirme özelliğine sahiptir. Zihnin yasama fonksiyonu yaratıcılık-yaratma, formüle etme, imajinasyon ve planlama ile ilgilidir. Yürütme fonksiyonu yerine getirme-icra etme ve yapma ile, yargı fonksiyonu ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilişkilidir. Zihinsel Benlik-Yönetimi bu üç

fonksiyonu da içermektedir. Ancak her insanda bu fonksiyonlardan herhangi biri daha dominanttır.

Yasama düşünme stili problem çözümlerini yaratmadan, formüle etmeden ve planlamadan hoşlanan bireyleri karakterize eder. Bu gibi insanlar kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı seven insanlardır. Bu insanlar önceden yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrenci yasama düşünme stilinden yararlanacaktır. Yasama düşünme stiline sahip bir öğrenci için en zevkli ve doyurucu olan, çalışmasını yazmaktan çok ona başlık bulma, onu nasıl yapılandıracağına ve organize edeceğine ilişkin düşünceler oluşturmaktır.

Yürütme düşünme stiline sahip olanlar yapma, uygulama, icra etme işlemi yapan bireylerdir. Bu insanlar kuralları takip etmeyi, yapacaklarını varolan bilinen şekillerde yapmayı severler ve önceden yapılandırılan problemleri tercih ederler. Yasama düşünme stiline sahip olan birey, konu başlığını kendisi belirlemeyi tercih ederken, yürütme düşünme stiline sahip birey konu başlığının verilmesini ve böylece yapabileceğinin en iyisini yapmayı tercih eder. Böyle öğrenciler yapılandırılmış test türü sınavları tercih ederken, yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren derslerden kaçınırlar.

Yargısal düşünme stili kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan ve varolan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi ve analiz etmeyi tercih eden insanlarda görülür. Öğrenciler için düşünüldüğünde, analitik esseyleri, örneğin iki bakış açısını karşılaştıracakları veya bir bakış açısını değerlendirecekleri çalışmaları tercih ederler. Bu gibi öğrenciler, ayrıca, analitik test sorularını açık, ezbere olanlarına (yürütme düşünme stiline sahip olanlar tarafından tercih edilirler) tercih ederler.

2- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Biçimleri-Formları

Zihinsel Benlik-Yönetiminin biçimleri bir ülkenin yönetim biçimlerine benzetilmiştir. Bunlar monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşik düşünme biçimleri olarak adlandırılmıştır.

Monarşik düşünme biçiminde, bir tek amaç veya birşeyleri yapmanın bir tek yolu baskındır. Monarşik düşünme stiline sahip olan insanlar zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler. Bu insanlar, problem durumlarına, çıkmazlarına ya

ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterirler. Yarın öğlen çalışma yapmayı planlayan ve dikkatini dağıtan bazı detaylarla karşılaşan öğrenci, monarşik düşünme stilinden yararlanacaktır. Bu öğrenci öncelikle dikkatini dağıtan detayların, bitirmesi gereken çalışmasına karışmasına izin vermeyecektir.

Hiyerarşik düşünme biçimi, farklı önceliklere sahip birçok amacı göz önünde bulundurma eğilimini ifade eder. Hiyerarşik düşünme stilini kullanan insanlar birden fazla amaçla uğraşmadan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşemeyebileceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duyusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler. Zamanını değişik derecelerde öneme sahip ev ödevlerine bölüştürme-ayırma gereksinimi duyan öğrenci, hiyerarşik bir düşünme stili sahibi olduğundan yararlanacaktır.

Oligarşik düşünme biçimi, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çeker. Oligarşik düşünme stiline sahip öğrenci, her biri eşit ağırlıkta olan birçok test içeren bir derste başarılı olacaktır. Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşmaktan zevk alırlar. Fakat değişik konular için öncelikler belirlemek zorunda kaldıklarında çelişki ve gerilim yaşarlar. Aynı düzeyde önceliğe sahip amaçlar, oligarşik bireyleri, konuları bitirmekten alıkoyar, çünkü sözkonusu konular çerçevesinde herşeyi eşit düzeyde önemde algırlar.

Anarşik düşünme stiline sahip bireyler için kurallar, prosedürler ve yönergelerin hiçbir değeri-anlamı yoktur. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, takip edilecek açık prosedürler olmadığında veya karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olurlar. Bu gibi insanlar genellikle sınıflanması-ayrılması güç olan gereksinimler ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alırlar ve problem çözümede gelişigüzel bir yaklaşım kullanma, kuralları, formatları dikkate almama ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler.

3- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Düzeyleri

Yönetimler federal, devlet, eyalet ve kent gibi çeşitli düzeylerde işlev görürler. Bunun gibi insanlar da daha genel-global ve daha lokal olmak üzere, zihinsel iki tür işlev yürütürler.

Global düşünme stilini kullanan insanlar görel olarak daha büyük ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları gözardı etmeyi veya başkalarına bırakmayı tercih ederler. Global birey kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sever. Benzetme yapılırsa, bu gibi insanlar çoğunlukla ormanın içindeki ağaçları değil ormanın kendisini görme eğilimindedirler. Global düşünme stiline sahip bir öğrenci, örneğin bir romanın, tarihi bir olayın veya bir bilimsel teörinin genel kabaca bir değerlendirmesini ölçen bir sınavda, detayları sorgulayan bir sınava göre daha başarılı olur.

Lokal düşünme stilinde olan kişiler ise, detay çalışma gerektiren somut problemlerle uğraşmayı tercih ederler ve daha pragmatik eğilimlidirler. Bu gibi insanlar, global düşünme stilini kullananların hoşlanmadığı konulardan zevk alırlar ve çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı severler. Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz gerektiren bir konudan da kaçınır. Böyle insanlar, daha çok, ormanı bir bütün olarak değil, onun birer parçası olan ağaçları görme eğilimindedirler.

4- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Alanları-Konuları

Toplum yönetimlerindeki iç ve dış konularla ilgilenme gereksinimi gibi, zihinsel benlik-yönetimi de hem iç hem de dış konularla ilgilenme gereği duyar. Düşünme stilinde daha içsel olanlar içedönük, konu merkezli, soğuk-ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Tek başlarına çalışmayı severler. Temelde tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirlikli öğrenme aktiviteleri ile değil kendi başlarına tamamlamakla haz alırlar.

Düşünme stilinde daha dışsal olan insanlar ise dışadönük, insan-merkezli, cana yakın ve daha yüksek düzeyde sosyaldirler. Diğerleriyle çalışmayı ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmayı severler. Grup veya işbirlikli öğrenme yaşantıları dışsal düşünme stilini kullanan insanların zevkle katıldıkları çalışmalardır.

5- Zihinsel Benlik-Yönetiminin Eğilimleri

Devlet yönetimlerinde çeşitli politikalar olabilir. Optimal olarak, bu eğilimler kendini sağ veya sol kanat şeklinde gösterir. Zihinsel benlik yönetiminde ise politik anlam ifade etmeyen muhafazakar ve liberal düşünme stillerinden söz edilebilir.

Ağırlıklı olarak muhafazakar düşünme stilinde bulunan bireyler varolan kurallara ve prosedürlere uyarak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece

belirsiz durumlardan uzak durmayı severler. Yaşamlarında bilinenleri, aşinalığı tercih ederler. Ancak, muhafazakar düşünme stili yasama düşünme stilini engeller nitelikte değildir. Eğer kişi, temelde muhafazakar özelliğe sahip olan yeni fikirlerden ve farklı davranış biçimlerinden hoşlanıyorsa, hem yasama hem de muhafazakar düşünme stillerini bir arada barındırabilir. Örneğin büyük muhafazakar düşünür Edmund Burke gibi.

Liberal düşünme stilini kullanan insanlar kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmeyi, değişimi arttırmayı, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmayı severler. Bu gibi insanlar değişimin olmaması durumunda sıkıntı yaşarlar ve üst düzeyde gelişim, ilerleme olduğunda hem liberal hem de yürütme düşünme stilini kullanabilirler (Sternberg ve Grigorenko, 1993).

Sternberg (1994) Zihinsel Benlik-Yönetimi Teorisi doğrultusunda her düşünme stiline uygun öğretim ve değerlendirme metotlarını belirlemiştir. Bunlar aşağıdaki şekillerde verilmiştir.

Şekil 5. Zihinsel Benlik-Yönetimi: Düşünme Stilleri ve Öğretim Metotları

Öğretim Metodu	En Uygun Düşünme Stili
Sunu (Lecture)	Yürütme/Hiyerarşik
Düşünmeye dayalı sorgulama	Yargısal/Yasama
İşbirlikli Öğrenme	Dışsal
Problem verme ve çözme	Yürütme
Proje çalışmaları	Yasama
Küçük-grup ezberi	Dışsal/Yürütme
Küçük-grup tartışma	Dışsal/Yargısal
Okuma	İçsel/Hiyerarşik
Detaylar için	Lokal/Yürütme
Anafikirler için	Global/Yürütme
Analizler için	Yargısal
Bellekleme-Ezberleme	Yürütme/Lokal/Muhafazakar

Şekil 6. Zihinsel Benlik-Yönetimi: Düşünme Stilleri ve Değerlendirme

Metotları

Değerlendirme Biçimleri	Gerekli Temel Beceriler	En Uygun Düş.Stil
Kısa cevap/ Çoktan Seçmeli	Bellek Analiz Zaman Bölümü Kendi Başına Çalışma	Yürütme/Lokal Yargısal/Lokal Hiyerarşik İçsel
Esey	Bellek Makroanaliz Mikroanaliz Yaratıcılık Örgütlenme Zaman Bölümü Öğretmenin Bakış açısını Kabul Kendi Başına Çalışma	Yürütme/Lokal Yargısal/Global Yargısal/Lokal Yasama Hiyerarşik Hiyerarşik Muhafazakar İçsel
Proje/Portfolio	Analiz Yaratıcılık Takım Çalışması Kendi Başına Çalışma Örgütlenme Yüksek Söz-Taahüt	Yargısal Yasama Dışsal İçsel Hiyerarşik Monarşik
Görüşme	Sosyal Rahatlık	Dışsal

III- MYER-BRIGGS DÜŞÜNME BİÇİMİ SINIFLAMASI (The Myers Briggs Type Indicator MBTI)

İsabel Myers ve annesi Katherine Cook Briggs tarafından Carl Jung'un çalışmalarına dayanılarak geliştirilen bir kişilik değerlendirme aracıdır.

Araç, 16 kişilik tipi içeren dört farklı özellik çiftinden oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır.

1- İçedönüklüğe karşı Dışadönüklük

Bu özellik çifti bireyin kendisi ve diğerleri olmak üzere iki tür ilgi biçimini içerir ve bireyin mental enerjisinin kaynağı üzerinde yoğunlaşır. İçedönük insanlar enerjilerini kendilerinden, dışadönükler ise diğer insanlardan alırlar.

2- Duyulanıma (Sensing) karşı Sezgisellik

Bu özellik bireylerin bilgi işleme, algılama biçimleri ile ilgilidir. Buna göre, duyulanımcı kişiler bilgiyi beş duyu organlarıyla, sezgisel olanlar ise ilişkiler, hipotezler, duygular ve ilk izlenimler gibi daha düşük düzeyde doğrudan algı yoluyla edinirler.

3- Düşünmeye karşı Duygulanım

Bu kişilik tipi çiftinde, kişinin bilgiyi aldıktan sonra karar vermek için kullandığı yargılama biçimi üzerinde durulur. Duygusal biçimi kullanan insanlar kendi içsel

değerlerine bağlı kalarak duygusal zekalarını kullanarak karar verirler. Düşünme biçimini kullananlar ise mantık ve oluşturdukları nesnel kriterler çerçevesinde karar verirler.

4- Yargılamaya karşı Algılama

Kişinin karar vermeye ne kadar yavaş veya hızlı ulaştığı ile ilgili psikolojik tiplerdir. Yargılayıcı tip yapacağını bir an önce sonlandırma gereksinimi duyar. Bu nedenle varolan-eldeki hazır bilgiyi kullanarak hızlıca sonuca ulaşmaya ve buna göre hareket etmeye çalışır. Algılama tipinde olanlar ise seçeneklerini açık tutmayı tercih ederler ve karar vermek için yeterli olduğunu düşündükleri bilgiyi elde edinceye kadar beklerler. Yargılama tipinde olanlar kesinlik-netlikten, algılama tipinde olanlar ise belirsizlikten hoşlanırlar-zevk alırlar (Leonard ve Straus, 1997).

IV- N. PARLETTE VE R. RAE'NİN DÜŞÜNME STİLLERİ SINIFLAMASI

Parlette ve Rae (1993)'e göre farkında olunsada olunmasada, bütün insanlar belirli düşünme, soru sorma ve karar verme biçimleri tercih eder ve kullanırlar. Onlara göre, deneysel ve alan araştırmalarında 5 tür düşünme stili tanımlaması üzerinde durulmaktadır. Bazı insanlar kendilerinde bu stillerin her birinin belirli özelliklerini barındırarak hepsini, bazıları ise yoğun olarak bir veya ikisini kullanırlar. Parlette ve Rae bu düşünme stillerini aşağıdaki şekilde sınıflamışlardır:

1- Sentezci (SentezYapan)

Eleştiren, sorgulayan, entegre eden, süreç merkezli bir özelliğe sahip düşünme biçimidir. Sentezciler durumlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasında diğerlerinin bulamadığı ilişkiler, bağlantılar kurarlar. Bu şekilde düşünenler güçlü bir zıtlıklar veya uçlar duygusuna sahiptirler; çünkü her plan için karşıt planlar geliştirirler ve farklı fikirleri yeni, yaratıcı kombinasyonlarla birbirleriyle ilişkilendirebilirler.

Sentezci düşünenler konsensus veya uyuşma aramanın yerine diyalektik bir yaklaşım kullanırlar. Bu insanlar davranışlarını, çelişki yoluyla daha yaratıcı çözümler oluşturma düşüncesine dayandırır. Gerçeği nesnel durumlarda, olgularda değil, bunlara verilen anlamda ararlar. Onlar güzelliğin gözleyeninin bakış açısında ve diğer kişinin algısının gerçek olduğuna inanırlar. Sentezciler konular, varsayımlar her yönüyle ortada ancak karmaşık olduğunda ve açıklanmaları gerektiğinde daha başarılı olurlar.

Temel özellikleri, Woodward (2000, google.com) tarafından amprik bir bakış açısı kullanma, varolan gereksinimlere çözümler arama, somut bulgular ile ilgilenme ve doğrulayıcı olma olarak sıralanmıştır.

2- İdealist:

Yeni düşüncelere açık, yenilikçi, özümseyici ve gereksinim merkezli bir düşünme tarzıdır. İdealistler gerçeği, yeni bilgileri varolanlarla olan bezerlikleri doğrutusunda asimile ederek (özümseyerek), bir bütün olarak yaşarlar. Bu nedenle, idealistler diğer türden düşünenlerin açıkça farkedemediği ilişkilerin ve karşılıklı bağımlılıkların farkında olma eğilimindedirler.

İnsanların idealist düşünme için güçlü nedenleri olduğunda, çok önemli bazı gerçekleri gözardı edebilirler. Örneğin, para ile ilgili edinimlere çok az dikkat yönelirler, yükek gerçekçi olmayan amaçlar belirlerler veya herkesin sorunlarına çözüm getirecek geniş kapsamlı programlar planlarlar.

İdealistler yüksek kişisel standartlara sahip olma ve ideal bir amaç belirlendiğinde fikir birliğinin her zaman olabileceğine inanma eğilimindedirler.

Woodward (2000, google. com)'a göre idealistler didaktik bir bakış açısı kullanırlar, birşeyin en iyisini yapmaya çalışırlar, bilimsel çözümlerle ilgilenirler ve çoğunlukla öneri vericidirler.

3- Pragmatist

Koşullara uyumlu, çıkarıcı ve eklektik bir düşünme biçimidir. Pragmatistler işleri azar azar, çıkarsal yaklaşımlar kullanarak yapmaya çalışma eğilimindedirler. Gerçekler ve değerler onlar için eşit öneme sahiptir. Doğruluk değil çalışabilirlik onlar için önemlidir. Problemlerin uzun vadeli sonuçlarını gözardı ederek onları çözmek yerine onlarla uğraşmayı tercih ederler. Çıkar ve beklentilerinden çok az özveride bulunurlar. Genellikle taktikler ve stratejiler formüle etme yeteneğine sahiptirler

4- Analist

Öneri verici, mantıklı, bütüncül (holistik) ve metot merkezli bir yaklaşımdır. Analistler dünyayı yapılandırılmış, organize olmuş ve tahmin edilebilir olarak görürler. Onlara göre, herşeyi en iyi şekilde yapmanın bir yolu olmalıdır. Analistler problemlerin ve kararların her zaman bir metot veya sistem sorunu olduğuna inanırlar ve bu nedenle de buluşlar veya sezgilerden çok prosedürler üzerinde dururlar. Analiz ve planlama

yapmaktan hoşlanırlar. Metot, veriler ve yapı üzerinde yoğunlaştıklarından, karar verme sürecinde olabildiğince sistematik olurlar ve artı ve eksilerini dikkate alırlar.

5- Realist (Gerçekçi)

Amprik, nesnel ve konu merkezli bir düşünme stilidir. Realistler tümevarımcıdırlar, gerçeği temelde gözlemlerine ve yaşantılarına dayanarak kavramaya çalışırlar. Bu iddiacı, eylem merkezli stil grup dinamiklerinin domine edilmesinde etkin bir yaklaşımdır ve çoğu yöneticiler bu düşünme kategorisinin özelliklerini gösterirler. Problemlere bir an önce çözüm getirme isteklerinden dolayı detaylara ve analiz yapmaya fazla yoğunlaşmazlar. Bu yönüyle pragmatistlere benzerler.

Dünyayı çoğunlukla yanlış olan yönleriyle görürler. Hızlıca ve güç kullanarak hareket ederler. Ancak bir kararın doğruluğunu onaylamak için de konsensusa destek verirler. Eğer uzmanlar yeterince güven verici olurlarsa onlardan etkilenme eğilimine girerler.

V- WHEELER'İN SINIFLAMASI (Akt.: J. Lewis, 1997)

Lewis (1997)'e göre düşünme stilleri bilgisi bireyi daha iyi kararlara, çözümlere ve böylece başarıya götürür. Lewis (1997)'in aktardığına göre Wheeler iki tür düşünme stili üzerinde durmuştur.

1- Uyum Sağlayıcı (adaptive) Düşünme: Adaptif düşünenler durağanlığı (stabiliteyi) tercih ederler. Çünkü varolan kurulu yapıyı-işleyişi takip etme, iyi organize olma, bir amaç üzerinde yoğunlaşma, bir karar verildiğinde tatmin olma, her seferinde sadece bir konuyu ele almayı tercih etme ve bir tek kaynakla iyi öğrenmeyi sağlama eğilimindedirler.

2- Yenilikçi (innovative) Düşünme: Yenilikçi düşünenler adaptif düşünenlerin tersine kuralları değiştirmeye veya sistemi yeniden tanımlamaya çalışırlar. Bu türde düşünenler sonuçlara ulaşmak için farklı metotlar kullanırlar, organize değil dağınık görünürler, amaçtan çok süreci değerseler, sonuca ulaşmak yerine süreci takip etmeyi tercih ederler, bir anda bir tek aktivite yerine birden çok aktivite içinde bulunmaktan hoşlanırlar.

Bunun yanında, Lewis (1997) dört tür düşünme becerisi öne sürmektedir. Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

1- Stratejik Düşünme

- 2- Pozitif Düşünme
- 3- Yaratıcı Düşünme
- 4- Analitik Düşünme

VI- DÜŞÜNME STİLLERİNE İLİŞKİN DİĞER SINIFLAMALAR

J. L. Holland bireylerin mesleki seçimlerini anlamak üzere 6 tür düşünme stili önermişti.

- 1- Realist Düşünme
- 2- Araştırmacı-İnceleyici Düşünme
- 3- Artistik Düşünme
- 4- Sosyol Düşünme
- 5- Girişimci Düşünme
- 6- Geleneksel Düşünme (Zhang, 1999).

A. F. Gregorc olası iki boyut üzerinde bulunan dört düşünme stili önermiştir.

Bunlar;

- 1- Somuta karşı Soyut
- 2- Sırasala-Dizgisele karşı Gelişigüzel (Zhang, 1999).

M. Michalko'nun Dahiane Düşünme Stratejileri Sınıflaması:

Michalko (1998) yaptığı bir çalışmada tarihte bilim, sanat ve endüstri alanında yaratıcı üstün yetenekli insanların (Aristo ve Leonardo'dan Einstein ve Edison'a) kullandıkları düşünme stratejilerini sınıflamıştır. Bu çalışmalarında Michalko (1998) 8 düşünme stratejisi üzerinde durmuştur. O'na göre dahiane düşünenler (üstün yetenekliler);

- 1- problemlere birçok farklı açılardan bakarlar,
- 2- açık ve net düşünürler,
- 3- üretkendirler,
- 4- yeni ve farklı kombinasyonlara ulaşırlar,
- 5- ilişkileri zorlarlar,
- 6- zıtlıklar çerçevesinde düşünürler,
- 7- benzetimsel olarak düşünürler,
- 8- şansa açıktırlar, kendilerini bunun için hazırlarlar.

C- BİLİŞSEL TUTARLILIK KURAMLARI

Bilişsel Tutarlılık-Denge

İnsanların, genellikle, kendileri gibi düşünen kişilerden oluşan bir toplumsal çevre içinde bulunmaktan hoşlandıkları sık sık gözlenen bir gerçektir. Dolayısıyla da, en çok kendi düşüncelerine yaklaşan kişileri severler. Bu tür olguları açıklamak amacıyla geliştirilen kuramlara tutarlılık-denge kuramları denir. Bu kuramların temelini oluşturan görüşe göre, insanlar tutarlılığı tercih etme eğilimindedirler. İnsanlar, nesnelere birbiri ile uyumlu, mantıklı ve tutarlı olmasını isterler. Bu, kendi inanç, düşünce, davranış, duygu ve tutumları için de geçerlidir. Özellikle, diğer insanlar ve nesnelere hakkındaki duygularının tutarlı olmasını isterler.

Bu bağlamda, tutarlılığı açıklamada kullanılabilecek en yalın durum, bir kişinin diğer bir kişiye ilişkin duygularını ve her ikisinin birden üçüncü bir ögeye (bir nesne, kişi, olay, davranış, tutum vb.) ilişkin duygularını içeren bir durumdur.

Dengeye doğru güçler düşüncesi köken olarak, algısal örgütlenmeye ilişkin Gestalt kuramlarına dayanır. İnsanlar tıpkı cansız varlıklara ilişkin algılarında “iyi biçim” ya da “iyi şekil” oluşturmaya çalıştıkları gibi, başka insanlara ilişkin algılarında da “iyi biçim” oluşturmaya çalışırlar. İnsanlar arasındaki dengeli ilişkiler birbirlerine “uyarlar”; mantıklı, tutarlı ve anlamlı bir bütün oluştururlar. Bu nedenle, insanları dengeye doğru iten temel güdü toplumsal (sosyal) ilişkilerin uyumlu, yalın, tutarlı ve anlamlı bir görünümünü oluşturmak güdüsüdür. Bu kuramın ana varsayımlarında birine göre, insanlar, belirsiz olduklarında ya da algısal olarak bulanık ve içinden çıkılmaz hale geldiklerinde toplumsal durumlar üzerinde böylesi algısal düzenlemeler yapmaya ya da onları yeniden düzenlemeye çalışırlar. Bir çok çalışmada elde edilen genel bulgu, insanların başlangıçta eksik ya da dengesiz olan durumlardan dengeli durum ya da üçlüler geliştirmek eğiliminde oldukları yolundadır.

Böyle araştırmalar, bu dengeleyici güçlerin bir dizi bilişsel işlemi etkilediğini göstermektedir. İnsanlar dengeli durumları dengesizlerden daha çabuk ve kolay öğrenmektedirler; dengeli durumları dengesiz olanlardan daha kolay ve çabuk anımsamaktadırlar; dengesiz durumların zamanla daha dengeli durumlara doğru değişmelerini beklemektedirler (Freedman ve ark. 1978; Çev.: A. Dönmez 1993).

Tutumları, davranışları ve inançları bilişsel tutarlılık yönüyle incelemek üzere çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar önemli bazı açılardan farklılıklar göstermelerine rağmen hepsinin temelinde yatan görüş aynıdır. Tüm bu kuramlar, insanların, bilişleri arasında tutarlılık göstermek eğiliminde oldukları ve bunun tutumların gelişme ya da biçimlenmesinde temel etken olduğu varsayımına dayanırlar. Bu kuramlara göre, birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Benzer biçimde, eğer birey bilişleri tutarlı iken, tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çabalar (Freedman ve ark., 1978; Çev.: A. Dönmez, 1993).

Burada bu kuramlardan Heider'in "denge" kuramı, Rosenberg ve Abelson'un "bilişsel dengeleme" (inanç ikilemlerini çözümü) kuramı, Osgood ve Tannenbaum'un "uygunluk" kuramı, Newcomb'un "objektif denge" kuramı ve Festinger'in "bilişsel çelişki" kuramı ele alınmıştır. Bu kuramlar, insanların inançları arasındaki tutarsızlıkları azaltmak için kullandıklarını ileri sürdükleri sürecin karmaşıklık derecesi açısından farklılıklar gösterirler. Bunlardan örneğin, insanların bilişsel yapılarında denge ve tutarlılığı yeniden sağlamak için yalnızca tek bir bilişi değiştirmelerinin yeterli olduğunu savunan denge ve bilişsel çelişki kuramları oldukça yalın iken; bireylerin inanç ikilemleri adı verilen çelişkileri gidermek için değişik bir dizi yolu kullandıklarını savunan Abelson'un bilişsel dengeleme (inanç ikilemlerini çözümü) kuramı daha karmaşıktır.

I- HEİDER'İN DENGE KURAMI

Fritz Heider (1958) sosyal psikolojik bilişsel tutarlılık modellerinin en eskilerinden biri olan denge kuramını önermiştir. Heider insanların belirli nesnelere ya da insanlar hakkındaki bilişleri arasında dengeli ilişkileri tercih ettiklerini ileri sürmüştür. Model öge ve ilişki üçlülerini içermektedir; bu üçlülerde her ilişkinin bir değeri vardır; bu değer nesnelere arasında olumlu ya da olumsuz bir biliştir (değer kavramı bir parçanın + ya da - yüklü olduğunu gösterir ve kimyadan alınmıştır). Heider insanların dengeli ilişki örüntülerini tercih ettiklerini öne sürmüştür (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Heider denge kuramını özellikle kişilerarası algı çerçevesinde ve fenomenolojik bir açıdan geliştirmiştir. Kişilerarası algı olayını en basite indirgeyen Heider, bir kişinin (k), bir diğer kişi (d) ve bir tutum objesi (o) ile ilişkilerini incelemiştir. Bu incelemede,

durum, söz konusu olan kişinin görüş açısından ele alınmaktadır. Yani kişinin zihninde var olduğu sayılan durum kurama yansıtılmaktadır, bundan dolayı kurama fenomenolojik denmektedir.

Heider, bu üç birim arasında iki tür ilişki önermiştir. a) sevme-sevmeme (tutum) ilişkisi; ve b) birlikte olma (ait olma)-olmama ilişkisi. Her iki ilişki de olumlu (+) ya da olumsuz (-) olabilir, ancak ilişkinin derecesi üstünde durulmamıştır.

k-d-o üçlüsündeki her üç ilişki de (k'ye göre) olumluysa ya da ilişkilerin ikisi olumsuz biri olumluysa, k'nin zihninde denge durumu var demektir. İki ilişki olumlu, bir ilişki olumsuzsa ya da her üç ilişki de olumsuzsa, k için dengesiz bir durum söz konusudur. Yani,

$$\begin{array}{l} \left. \begin{array}{l} + + + \\ + - - \end{array} \right\} \text{Dengeli durum} \quad \left. \begin{array}{l} + + - \\ - - - \end{array} \right\} \text{Dengesiz durum (Kağıtçıbaşı, 1988).} \end{array}$$

Görüldüğü gibi dengeli bir üçlüyü belirlemede genel kural, üçlüde ya yalnızca bir ya da üç olumlu (+) ilişkinin bulunup bulunmadığına bakmaktır.

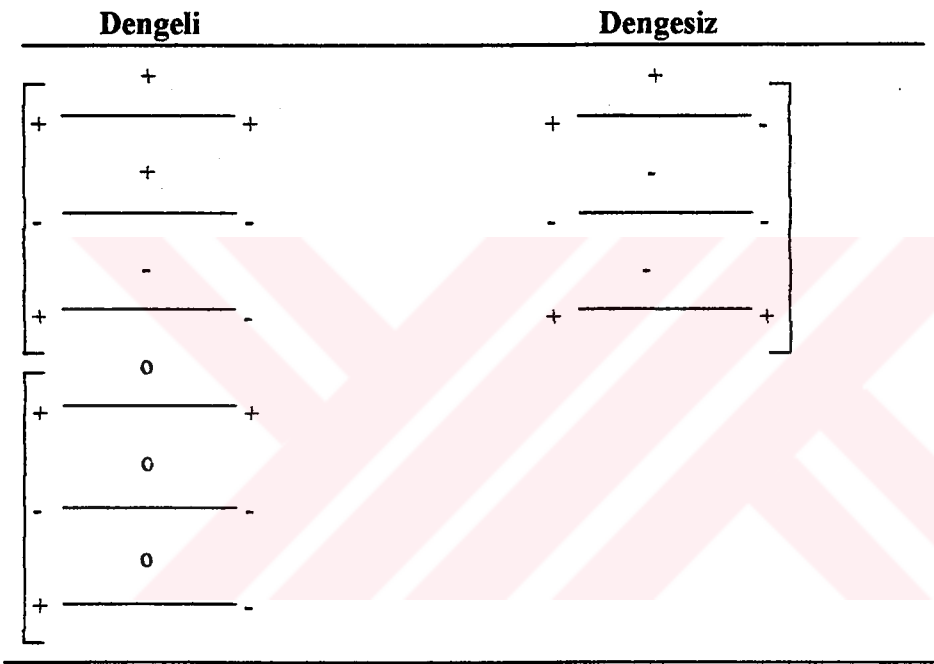
Heider sadece olumlu ve olumsuz ilişkileri ele almakta, derecelerden söz etmemekte, ya hep ya hiç tutum değişimi önermektedir. Bu yetersizlikler daha sonra geliştirilmiş olan bazı kuramlarda giderilmiştir. Ancak, Heider, psikolojide genellikle varsayılan bir fikri, yani tutarlılığı görgül denemeye uygun bir hale sokarak sosyal psikolojik çerçeveye oturtmuş, böylece de tutumlar konusunda çok verimli bir çıkışı açmıştır.

II- ROSENBERG VE ABELSON'UN BİLİŞSEL DENGELEME (İNANÇ İKİLEMLERİNİ ÇÖZÜMLEME) KURAMI

Rosenberg ve Abelson, Heider'in denge kuramını biraz daha geliştirerek uygulamışlardır. Bu kuramda ilişkilere ek olarak birbirleriyle ilişki halinde olan üç öge de olumlu-olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Bu durumda, Heider'inkinde olduğu gibi k (kişi), d (diğer) ve o (obje) ilişkisini üçlü olarak gösterme gereği ortadan kalkmıştır. Ayrıca, ögeler, olumlu (+) olumsuz (-) ve nötr (ilgisiz = o) bağlarla bağlı olabilirler. Burada Heider'inki gibi sevme-sevmeme ve ait olma-olmama şeklinde iki türlü ilişki değil sadece birleştirici (+) ve ayırıcı (-) tutum ilişkisi üzerinde durulmuştur. Olumlu ve olumsuz ilişkilerin yanında nötr ilişkiye de yer verilmesi önemlidir.

Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme modeline göre, eş işaretli ögeler olumlu ya da nötr bağlarla bağlı oldukları zaman [(+) + (+); (-) + (-); (+) o (+); (-) o (-)] ve ters işaretli ögeler olumsuz ya da nötr bağlarla bağlı oldukları zaman [(+) - (-); (+) o (-)] denge söz konusudur. Bunların dışındaki durumlar ise dengesizdir. Dikkat edilecek olursa, nötr bağlar ya da (o) ilişkiler hep dengeli durum meydana getirmektedir. Çünkü aslında (o) bağı, iki öge arasında + veya - hiç bir bağ olmadığını gösterir. Bir bağ olmayınca, bu olmayan bağı dengesizliği de elbette söz konusu değildir. Bilişsel dengeleme kuramı şu şekilde şematize edilebilir.

Şekil 7. Bilişsel Dengeleme Kuramına Göre Dengeli ve Dengesiz Durumlar



Heider için tutumlar arasında dengesizlik söz konusu olduğu zaman, tutum değişimi dengesizlikten kurtulup dengeyi sağlamak için esas çıkar yoldur. Rosenberg ve Abelson ise tutum değişimini denge sağlamak için yeterli bulmakla beraber, dengeyi sağlamak için tutum değişiminden başka yolları da etraflıca incelemişlerdir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Robert Abelson "inanç ikilemleri" adını verdiği çelişkili durumlarla karşılaştıklarında insanların çelişkiyi azaltmak için izlediklerine inandığı dört yol önermektedir. Bunlar; inkar, güçlendirme, ayrıştırma ve dönüştürmedir. Bu dört yol sosyal iletişimi anlama ve çözümlemede kolaylık sağlamaktadır ve yararlı mantıksallaştırma yolları, ya da bilişsel kolaylaştırıcılar olarak görülebilirler.

Abelson, özellikle çarpıcı ögelere ilişkin olarak bir bilişsel çelişki yaşadığında bireyin olası dört çelişki azaltma yolundan birini ya da daha fazlasını harekete geçirebileceğine işaret etmektedir. Bu çelişki azaltma yolları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1- İnkâr

Bu, çelişkiyi gidermenin en yalın yoludur. Ögelerden birine ilişkin değerlendirme değiştirilerek ya da iki öge arasındaki ilişki inkâr edilerek çelişkinin varlığı da inkâr edilmiş olur. İnkâr, ayrıca inanç ikilemlerini çözenin en zayıf yoludur ve birçok kanıtla ya da var olan diğer inançlarla çelişkili ise kolayca başarısızlığa uğrar. Miller (1983; Akt.: M.A. Millburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998) inkârın hatalı çocuk eğitiminin zehirli bir ögesi olduğunu, bu yöntemin batı toplumlarında geçen birkaç yüzyıl için en baskın çocuk yetiştirme yöntemi olduğunu ileri sürmüştür. Bu, böyle yetiştirilen bireylerin yararçı inkâr şemasını çok iyi öğreneceklerine ve onu, eğer bu şema etkinleştirilirse birçok durumda kullanabileceklerine işaret etmektedir.

2- Güçlendirme

Bu teknik tutarsız bir bilişler çiftine, tutarlı olanlar tarafından, bastırılacak biçimde yeni ögeler eklemeyi içerir.

3- Ayrıştırma

Ayrıştırma yoluyla bir inanç ikileminin çözümü için bir kişi belirli bir ögeyi, dengeyi sağlayacak biçimde, biri çelişkili ve diğeri tutarlı olmak üzere iki parçaya ayırmak zorundadır.

4- Dönüştürme

Dönüştürme dengesiz yapının ögelerini kullanarak yeni bir bilişsel yapı oluşturmayı içerir (Millburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Dönmez, 1998).

Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme kuramı, Heider'in denge kuramından daha esneklik, kuram için olumlu bir gelişmedir. Bu çeşitli çözüm yollarının hangisinin kişi tarafından seçileceği, hangi yol daha kolaylıkla dengeyi sağlayabilecekse, o yol izlenir denilmektedir.

Yani, çeşitli tutarsız ilişkilerle dengesiz bir durum ortaya çıktığı zaman, ilişkilerden ya da ögelerin işaretlerinden mümkün olduğu kadar azını değiştirip denge temin edilmesi söz konusudur.

Ayrıca Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme kuramı, Heider'in k-d-o üçlüsünün dışına çıkıp daha çok sayıdaki ilişkileri de içerebilmektedir. Bu da denge kuramının uygulamasının genişlemesi bakımından olumlu bir gelişmedir (Kağıtçıbaşı, 1988).

III- OSGOOD VE TANNENBAUM'UN UYGUNLUK KURAMI

Osgood ve Tannenbaum da kuramlarını temel olarak Heider'in denge kuramından yararlanarak kurmuşlar ve çeşitli araştırmalarla geliştirmişlerdir. Uygunluk kuramında tipik olarak kişinin bir iletişim sonucu zihninde beliren uygunluk (denge) sağlayıcı ayarlamalar ele alınmaktadır. Bu kuramda zihinsel öğelere + ya da - işaret verilmekten de öteye gidilerek her ögenin olumluluk/olumsuzluk derecesi -3'den +3'e kadar sayılarla belirlenmektedir. Böylece, bu kuram, hem Heider'in denge kuramından, hem de Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme kuramından daha kesin sayısal ön tahminler yapabilmektedir.

Bu modelde, öğeler arasında birleştirici (+) ya da ayırıcı (-) ilişkiler söz konusudur ve her ilişki bir iletişim olarak ele alınmaktadır. Modele göre şu durumlarda uygunluk vardır:

- 1- Aynı tutum değerine (aynı sayı) ve aynı işarete sahip öğeler (her ikisi + ya da -) arasındaki birleştirici (+) ilişkiler, ve
- 2- Aynı tutum değerine (aynı mutlak sayıya) farklı ters işarete (+ ve -) sahip öğeler arasındaki ayırıcı (-) ilişkiler "uygunluk" ilkesine girer.

Osgood ve Tannenbaum'un "uygun" olarak kabul ettikleri bütün durumlar, aynı zamanda Heider'in denge kuramıyla Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme kuramlarına göre de dengelidir. Ancak uygunluk kuramında tutum değerlerinin (sayıların) de eşit olması zorunluluğu olduğundan, Heider ve Rosenberg-Abelson kuramlarına göre dengeli olan bazı durumlar bu kurama göre "uygun" olmayabilir.

Başka bir deyişle, bütün "uygun" durumlar "dengelidir" fakat bütün "dengeli" durumlar "uygun" değildir.

Uygunluk kuramına göre, objelerden sadece bir tanesinin değeri değişeceğine, uygunluk için değişme baskısını her iki obje de hisedecektir. Ayrıca, daha düşük sayısal değere sahip olan objenin, daha fazla değer değişikliğine uğrayacağı da varsayılmaktadır.

Bu varsayım, aşırı ve güçlü tutumların, yani burada daha yüksek sayısal tutum değerine sahip tutumların daha zor değiştiği bulgusuna dayanmaktadır.

Osgood ve Tannenbaum, ilişkiyi kimin kurduğu faktörünü göz önünde bulundurmışlardır. Buna göre, ilişkiyi kurandan çok hakkında ilişki kurulan yani övülen yada yerilen obje, daha fazla tutum değişimine tabi olacaktır. Osgood ve Tannenbaum bu etkeni, kuramlarına bir düzeltme olarak eklemişlerdir.

Uygunluk kuramında ilişkiyi reddetme (inanmama) tepkisine de yer verilmiştir. Kişiyeye çok ters gelen bir ilişki, tutum değişimi yerine, ilişkiyi kabul etmemeye (inanmamaya) yol açabilir.

Osgood ve Tannenbaum'un uygunluk kuramını, Heider'in denge kuramı ve Rosenberg ile Abelson'un bilişsel dengeleme kuramı ile karşılaştırınca, uygunluk kuramının daha net, belirgin sayısal ön-tahminler yaptığı görülür. Bu tahminlerin ne dereceye kadar gerçekleştiği ampirik bir sorundur (Kağıtçıbaşı, 1988).

IV- NEWCOMB'UN OBJEKTİF DENGE KURAMI

Denge kuramını başarıyla uygulayan bir diğer kuramcı da Newcomb'dur. Newcomb, özellikle denge kavramını bir kişinin zihninden çıkarıp kişilerarası algılama ve etkileşim alanına uygulamaya çalışmıştır. Böylece subjektif (öznel) dengeden objektif (nesnel) dengeye bir geçişi başarmıştır. Newcomb'a göre kişilerarası ilişkiler gelişip durağanlaştıkça objektif denge ortaya çıkacaktır, şöyleki, başkaları hakkında aynı duyguları besleyen ya da önemli konularda aynı şekilde düşünen kişiler birbirlerinden de hoşlanacaklardır. Böylece kişilerarasında genel denge temeline dayanan bir simetri söz konusudur.

Newcomb'un 17 kişilik küçük bir erkek öğrenci yurdunda yaptığı bir araştırma (1961; Akt.: Ç. Kağıtçıbaşı, 1988), kuramına doğrudan destek sağlamıştır. Birbirlerini tanımayan öğrenciler bir araya ilk geldikleri zaman subjektif denge kavramına dayanan arkadaşlıklar kurulmuştur. Yani, bir kişi, bir başkasını kendine benzer zannettiği için önce arkadaşlık kurmuştur. Bu zannetme önceleri daha yüzeydeki bazı özelliklere dayanmıştır: Giyinme, kişinin aile kökeni, nereden geldiği gibi. Daha sonra ise subjektif dengeye dayanan bu ilk ilişkilerin, yerini objektif (gerçek) benzerliklere dayanan ilişkilere bıraktığı görülmüştür. Yani, gerçekten aynı görüşlere sahip olan kişilerin arkadaş olduğu görülmüştür.

Bu bulgular bize, denge kuramının kişilerarası ilişkileri anlamakta da kullanılabileceğini, sadece bir kişinin zihnindeki tutum değişimini incelemenin dışında uygulanabileceğini göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1988).

V- FESTİNGER'İN BİLİŞSEL ÇELİŞKİ KURAMI

1960'lı ve 1970'li yıllarda sosyal psikolojide en etkili kuramlardan birisi, başka herhangi bir tutum değişikliği kuramından çok daha fazla araştırmaya yol açan, Leon Festinger'in bilişsel çelişki kuramı olmuştur (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

Bilişsel çelişki kuramı da bilişsel tutarlılık yönünde bir eğilimin bulunduğunu varsayar. Kurama göre, biri diğerinin tersini gerektiren iki biliş arasında çelişki adı verilen bir tutarsızlık vardır. Ya da daha teknik olarak, eğer X ve Y gibi iki biliş varsa ve X, Y'nin tersini gerektiriyorsa bu ikisi arasında çelişki vardır.

Çelişkinin tanımı biraz zor iki açıklamayı içerir. Bunlar “biliş” ve “tersini gerektirir” deyimlerinin açıklamalarıdır. “Bilişler” büyük ölçüde, bilişsel sistemdeki ögeler gibi tanımlanırlar. Diğer bir deyişle, bilişler bir kişinin bilgisine sahip olduğu her şeydirler. Olgular, inançlar, fikirler ya da herhangi birşey olabilir ve kişinin bilgisi açısından ifade edilebilirler. Sigara içtiğini bilme ve dünyanın yuvarlak olduğuna inanma gibi. Fakat eğer kişi bunun farkında değilse, bütün bunlar sisteme uymaz. Örneğin, eğer kişi şeker hasta ise ve bunu bilmiyorsa, “Ben bir şeker hastasıyım” gibi bir bilişe sahip değildir ve bu sistemin bir parçası değildir. Herhangi iki biliş ya birbirleriyle tutarlıdır yani, biri diğerini gerektirir; ya da birbirleri ile çelişkilidirler yani, biri diğerinin tersini gerektirir; ya da birbiri ile ilişkisizdirler, yani birinin varlığı ötekine ilişkin hiç bir şey ifade etmez.

Kuramın çok önemli bir yönü olan fakat açıklanması oldukça zor “tersini gerektirir” sözcüğü; iki biliş arasındaki tutarlılık ya da tutarsızlık, tümüyle birey için psikolojik sonuçları açısından tanımlanır. Bireyin bakış açısından biri diğerinin tersini gerektiriyorsa iki biliş çelişkilidir. Mantıksal olarak tutarsız olabilirler, fakat birey tutarsızlıkları farkedip onları kabul etmediği sürece çelişkili değildirler. Eğer alışılmamış bir mantıksal sistemi varsa ya da mantıksal kurallardan habersizse, iki biliş arasında çelişki olmayabilir, çünkü onun için biri diğerinin tersini gerektirmez. Belirli bir birey için yalnızca iki biliş ele alındığında, çelişki, yalnızca bunlardan biri diğerinin tersini gerektirdiğinde vardır.

İki bilişin çelişkili olabileceği durumlar üzerinde durularak bu olguya biraz daha açıklık getirilebilir. Bunların ilki ve en yalını mantıksal tutarsızlıktır. Eğer bütün aslanlar sarı ise, belirli herhangi bir aslan da sarı olmak zorundadır. İki tümce, “Bütün aslanlar sarıdır” ve “Bu aslan siyahtır” ikisi birden doğru olamaz. Çoğu birey genellikle bu çeşit yalın mantıksal tutarsızlıkların bilincindedir, dolayısıyla, bu tutarsızlıklar çelişkili doğururlar.

Önemli ikinci bir çelişki kaynağı, bir tutumla bir davranış ya da aynı birey iki davranışı arasındaki tutarsızlıktır. Eğer bir kişi savaştan nefret ediyorsa, psikolojik olarak (mantıksal olarak olmayabilir) bundan o kişinin bir savaşa girmeyeceği çıkar. Eğer bir savaşa girdiği bilişine sahipse bu, onun savaştan nefret ediyor olduğuna ilişkin biliş ile çelişkilidir. Eğer bir kişi sigaranın kansere neden olduğuna inanır ve hala sigara içmeyi sürdürürse, bu da çelişkiye yol açar. Aynı şey, birbiri ile tutarsız iki eylem ya da davranış için de geçerlidir. Eğer birisi askerlik ve savaş karşıtı bir harekete para yardımı yapar ve aynı zamanda deniz kuvvetlerine gönüllü yazılırsa, iki eylem büyük bir olasılıkla çelişkili görünecektir.

Diğer bir değişle, çelişki inançlar, inanç ve tutumlar, ya da davranışlar arasındaki tutarsızlıklar nedeniyle doğar. Bunlardan bazıları mantıksal tutarsızlıklar olacak, bazıları ise olmayacaktır. Ancak, bütün durumlarda çelişkinin ortaya çıkması için kritik ve gerekli koşul, psikolojik olarak iki ögenin, birinin diğerinin tersini gerektirmesi anlamında, birbiri ile tutarsız olması koşuludur. Öyleyse bu, çelişkinin tanımıdır.

Tartıştığımız diğer bazı kuramlardan farklı olarak bilişsel çelişki kuramı yalnızca belirli türden bilişlerle uğraşmaz. Denge ya da tutarlılık için belirli yapılar da istemez. Daha çok, bireyin kendi psikolojik yapısına dayanır ve birey için bir tutarsızlık bulunduğu, çelişki ortaya çıkar. Bu olgusal tanım, zaman zaman belirli bir durumda çelişkinin bulunup bulunmadığı konusunda kesin bir fikre sahip olmayı güçleştirir ve kuram bazen çok fazla bulanık olduğu için eleştirilir. Fakat kuram yine de, özellikle açıkça çelişkiye yol açan durumlara uygulandığında uyarıcı ve yararlıdır (Freedman ve ark., 1974; Çev.: A. Dönmez, 1993).

Çelişkinin Büyüklüğü ve Çelişkiyi Azaltma

Çelişki, büyüklük bakımından değişiklikler gösterir. Bireyler çok küçük ya da çok büyük bir çelişki yaşayabilirler; bilişsel bir yapı çok az ya da çok fazla tutarsızlık

gösterebilir. Çelişkinin büyüklüğünü iki etmen belirler; çelişkisiz öğelerin sayısına göre çelişkili öğelerin sayısı ve bu öğelerin önemi. Dolayısıyla, ne kadarlık bir çelişkinin bulunduğunu belirlemede bilişsel sistemin bütünü dikkate alınmak zorundadır (Freedman ve ark., 1974; Çev.: A Dönmez, 1993).

Kurama göre bilişsel çelişkiler kişiye sıkıntı veren durumlar olduğundan, kişide bu çelişkiden kurtulmak için bir güdülenme meydana gelecektir. Başka bir deyişle, çelişki durumunun varlığı, kişinin bundan kurtulmaya çaba sarf etmesi için yeterli bir güdüdür.

Festinger, herhangi bir durumda kişinin tecrübe ettiği bilişsel çelişkiyi, söz konusu çelişen bilgilerin sayısının ve öneminin, uyuşan bilgilerin sayısına ve önemine oranı olarak ele almaktadır, şöyleki:

$$\text{Çelişki} = \frac{\text{Önem} \times \text{Çelişen Bilgilerin Sayısı}}{\text{Önem} \times \text{Uyuşan Bilgilerin Sayısı}}$$

Bu formül kavramsaldir, işlem formülü değildir, çünkü uyuşan ya da çelişen bilgilerin önemini ya da sayısallaştırmak güçtür. Bu formüle göre, çelişen bilgiler arttıkça tüm bilişsel çelişki de artacaktır. Bilişsel çelişkiyi azaltmak için çelişen bilgilerin sayısını azaltmak ya da uyuşan bilgilerin sayısını arttırmak gerekir ki yukarıdaki payın paydaya oranının mutlak değeri azalsın.

Ayrıca, uyuşan bilgileri (paydayı) arttırma yanında çelişen bilgilerin (payın) önemini de azaltma yolu ile tüm bilişsel çelişki azaltılabilir. Bütün bu çözümlerinin ortak yanı, herbirinin bir psikolojik savunma mekanizması gibi işlediğidir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Karar Sonrası Bilişsel Çelişki

Hemen her zaman bilişsel çelişkiye yol açan bir davranış sınıfı, karar vermedir. Ne zaman iki ya da daha fazla seçenek arasında bir karar vermek zorunda kalsak, hangi seçeneği tercih edersek edelim, inançlarımızdan bazıları ile bu karar bir ölçüde çelişkilidir. Bir karara vardıldıktan sonra, seçilemeyen seçeneğin bütün iyi yönleri ve seçilen seçeneğin bütün kötü yönleri kararla çelişkilidir.

Herbirinin diğerinden daha iyi yönleri bulunan iki seçenekten birini tercih etmek zorunda kaldığımız her durumda, bir kez seçimimizi yaptıktan sonra, çelişki ortaya çıkacaktır. Bu çelişki, tercih edilen ve edilmeyen seçeneklere ilişkin değerlendirmelerimiz

değiştirilerek azaltılabilir. Tercih edilen seçeneğin çekiciliğini arttırmak çelişkiyi azaltır, çünkü onunla ilgili olumlu herşey kararlar tutarlıdır. Çelişki ayrıca, tercih edilmeyen seçeneğe ilişkin değerlendirme düşürülerek de azaltılabilir. Onun daha az çekici olması ölçüsünde, öteki seçeneğin yarattığı çelişki azalacaktır. Dolayısıyla, birisi bir karar verdikten sonra, seçtiği seçeneğe ilişkin sevgisini arttırmak, sevmediğine ilişkin sevgisini ise azaltmak eğilimindedir (Freedman ve ark., 1974; Çev.: A. Dönmez, 1993).

Özetlemek gerekirse, bilişsel çelişki kuramı bir kişinin tutumlarına ters düşen bir davranışta bulunmasının, o kişinin tutumları üzerindeki etkisini açıklamak için güçlü bir model sağlamaktadır. Davranış için dışsal, yani durumsal belirgin hiç bir nedenin bulunmaması durumunda birey bu tutarsızlığı gidermek için bir yol bulmak zorundadır. Bilişsel çelişki kuramı, bu durumda insanların tutumlarını sıklıkla davranışları doğrultusunda değiştireceklerini kestirmektedir. Ancak, yine de, insanların çelişkili inançlarını sürdürdükleri bazı durumlar vardır (Milburn, 1996; Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, 1998).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

YÜKLEME KARMAŞIKLIĞI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yükleme karmaşıklığı ile ilgili en kapsamlı araştırmalar Garth J. O. Fletcher tarafından yapılmıştır. Bireylerin yükleme karmaşıklığı domaininde gösterdikleri farklılıkları ölçmek amacıyla yapılan çalışmada Fletcher ve ark. (1986) aşağıdaki bulgulara ulaşmışlardır:

Yükleme karmaşıklığı ile sosyal beğenirlik ($r = -.12$), iç- dış kontrol odağı ($r = -.01$) ve akademik beceri ($r = .01$) arasında anlamsız ilişkiler bulunmuş ve şema karmaşıklığının ayrı bir yapı olduğu vurgulanmıştır.

Yükleme karmaşıklığı yüksek olanların daha az dogmatik olacakları beklenirken, anlamsız ilişki bulunmuştur ($r = -.01$).

Çalışmada beklendiği gibi yükleme karmaşıklığı ile biliş gereksinimi arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .36$, $p < .001$). Bu sonuç, düşünme ve problem çözmekten hoşlanan ve sosyal dünyayı anlama gereksinimi duyan insanların, aynı zamanda insan davranışını anlama ve davranış hakkında düşünmekten de hoşlandıklarını göstermektedir.

Aynı çalışmada yapılan başka bir uygulamada yükleme karmaşıklığı düzeyinin psikoloji bölümü öğrencilerinde fizik, matematik ve kimya öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç, şema karmaşıklığı düzeyinin davranış bilimi ile ilgilenen kişilerde fen biliminde bulunanlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda, kızların ($x = 39,6$) erkeklerden ($x = 31,6$) yüklemel olarak daha karmaşık oldukları gözlenmiştir ($t(287) = 3,48$, $p < .001$).

Yine aynı çalışmada, bir grup üniversite öğrencisinden, en yakın arkadaşlarından birinin kişiliğini tanımlamaları istenmiş ve yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların söz konusu tanımlamada daha çok neden-boyut kullandığı ve ilişkinin de anlamlı olduğu bulunmuştur ($r = .30$, $p < .001$).

Tüm bu bulgulardan hareketle, şema karmaşıklığı düzeyi yüksek olan bireylerin yükleme hatası yapma eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak, bu yorum yüksek şema karmaşıklığının bireyi mutlak anlamda daima doğru veya geçerli yargılara

götüreceği anlamına da gelmemektedir. Çünkü doğruluğu veya geçerliği belirleyen kesin kriterler olmadığı gibi, bireyin yüksek şema karmaşıklığından sağlıklı sonuçlar çıkaramadığı ve bu nedele hatalı yargılara vardığı durumlar da olabilir.

Evilikte ayrılmalara yönelik nedensel yüklemeler üzerine Fletcher (1981, 1983a; Akt. G. J. O. Fletcher ve ark. 1986) tarafından yapılan çalışmalarda ise eğitim düzeyi yükseldikçe çiftlerin (a) ayrılmaya ilişkin daha fazla neden öne sürdükleri (b) eşe yönelik yüklemelerden çok ilişkiye yönelik daha etkileşimli nedenler kullandıkları (c) daha soyut dispozisyonel nedenler saydıkları (basit olaylardan çok tutumlar, inançlar üzerinde durma gibi) ve (d) uzak geçmişe yüklemelerde buldukları bulgulanmıştır.

Fletcher ve ark. (1989; Akt.: O. Parker, 1994) tarafından yapılan başka bir çalışmada yüklem karmaşıklığı ile tekabüliyet yanlılığı ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada, örnekleme, homoseksüelliğin yasalaşması hakkında daha önce başkaları tarafından yazılmış yazılar dağıtılmış ve yazıları yazarların konu hakkındaki gerçek tutumlarının neler olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan incelemelerde yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların değerlendirmelerinin daha gerçekçi (doğru) olduğu görülmüştür. Ancak, bu anlamlı fark, örnekleme grubuna fazla zaman tanınarak ve derin düşünceleri sağlanıp motive edilerek elde edilmiştir. Zaman sınırlaması durumunda ise grupların değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunmamış ve bu koşulda yüklem karmaşıklığı yüksek olanların tekabüliyet yanlılığına daha çok başvurdukları gözlenmiştir. Bu bulgular, Fletcher ve ark. (1986)'nın yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların gerektiğinde basit şemalar da kullanabildiklerini ancak düşük olanların karmaşık şemalar oluşturamayacaklarını belirten öngörülerini ile tutarlıdır. Bu sonuçlar ayrıca dış etmenlerin bilişsel faaliyetler üzerindeki etkilerini göstermesi açısından önemlidir.

Diğer bir araştırmada, sosyal davranışlar için ortaya konan nedensel yüklemelerin doğruluğu ve tepki verme süresi ile yüklem karmaşıklığı arasındaki ilişki, yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olan 31 ve düşük olan 30 kişi ile yapılan çalışmada ele alınmıştır. Araştırmada örnekleme alınan gruplardan 30 nedensel durumu-problemi değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan incelemelere göre, yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olan grup zor nedensel durumlar (problemler) için daha doğru nedensel cevaplar öne sürmüşler ve bunlar için daha çok süre harcamışlardır (Fletcher ve ark., 1992, Akt.: O. Parker, 1994).

Yine Fletcher ve ark. (1988; Akt.: O. Paker, 1994) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek ve düşük olan 300 öğrenciden, görüştükları birinin kişiliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan analizlerde, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olan grup, derinlemesine düşünmeleri desteklendiğinde, sadece kişilik değerlendirme koşulunda, diğer gruptan anlamlı olarak görüştükları kişinin kişiliği hakkında daha karmaşık ve daha doğru izlenimler öne sürmüşlerdir. Ayrıca örneklem genelinde, davranışsal traitlere yapılan yüklemelerin bilişsel olanlara yapılanlardan daha doğru olduğu bulgulanmıştır.

Fletcher ve ark. (1994) tarafından yapılan çalışmada, yaşamda karşılaşılan problemlere yönelik öne sürülen karmaşık yüklemelerin depresyon ve benlik saygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada, bir grup psikoloji öğrencisine Yükleme ve Değişim Düzeyleri Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, depresif belirtiler ile yaşamsal problemler için sayısal olarak fazla nedensel yükleme arasında anlamlı pozitif ilişki bulunduğunu göstermiştir. Buna göre yükleme karmaşıklığı düzeyi ile yaşanan problemlerin sayısı arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Yükleme karmaşıklığının benlik saygısı ile ilişkisine yönelik olarak da anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, düşük benlik saygısı ve yaşam ile ilgili problemler için çok sayıda nedensel yüklemelerde bulunma arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Araştırmada konu edinilen problemler sosyal ve akademik alana ilişkin olanlarla sınırlı tutulmuştur.

Bu sonuçlar, depresyon ve benlik saygısında yükleme sürecinin rolünü vurgulaması açısından önemlidir.

Bireylerde psikolojik perspektiflerin (aktöre karşı gözleyen) manupülasyonu nedensel yargılarda farklılaşmalara yol açar düşüncesinden hareketle Wilson ve Levine (1997) tarafından yapılan çalışmada, yükleme karmaşıklığı farklılıklarının bireylerin aktör-gözleyen yanlılığına (actor-observer bias) olan duyarlılığını azalttığını göstermiştir. Fletcher ve ark. (1986), şema karmaşıklığı düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal ortamın gücünün daha çok farkında olduklarını ve nedensel yargılarda bulduklarında bu bilgiyi kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanısıra yükleme karmaşıklığının bazı durumlarda, örneğin şemalardan uygun olarak ayrılama (şemaların dışına çıkamama), hatalara da yol açabildiği ve bunun basit şema karmaşıklığına sahip olanlarda söz konusu olmadığı da

vurgulanmıştır.

Yüklemelerin evlilik üzerindeki etkisi konulu çalışmada, Fincham ve Bradbury (1989) yüklem karmaşıklığının intrapersonal düzeyde evlilik doyumu ile ilişkili olmadığını, nedensel yüklemeler ile olan ilişkisinin, evlilikte doyum ile de ilişkisinin olabileceğini düşündürdüğünü vurgulamışlardır. Nitekim G.J.O. Fletcher tarafından yapılan çalışmalarda bu doğrultuda bulgulara varılmıştır. Fincham ve Bradbury (1989) tarafından yapılan araştırmada ayrıca yüklem karmaşıklığı ile kendini açma (self-disclosure) davranışı arasında da anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur.

Yüklem karmaşıklığının depresif belirtiler ile ilişkisinin test edildiği bir diğer araştırmada (n = 564), depresyon düzeyi dört kategori (depresyon eğilimi yok, hafif depresif, oldukça depresif ve şiddetli depresif) üzerinden incelenmiş ve yüklem karmaşıklığı düzeyinin depresyon eğilimi olmayan grupta en düşük, hafif depresif grupta ise en yüksek seviyede olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca depresyon ve yüklem karmaşıklığı düzeyinin erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğu da bulunmuştur (Marsh ve Weary, 1985; Akt.: O. Paker, 1994).

Flett ve ark. (1989) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise depresif grubun yüklem karmaşıklığı ölçeğinin motivasyon, karmaşık dışsal yüklemelerde bulunma ve zaman boyutunu kullanma alt boyutları üzerinden daha yüksek puanlar aldıkları ve olumlu ve olumsuz gerçek yaşam deneyimleri için daha karmaşık yükemelerde buldukları gözlenmiştir.

Dini fundamentalizm ve düşüncenin entegratif karmaşıklığı (integrative complexity of thought) ilişkisi üzerine Hunsberger ve ark. (1994) tarafından yapılan çalışmada, 489 öğrenci içinden seçilen 45 yüksek ve 44 düşük düzeyde din eğilimli kişiden, biri bilinen diğeri yabancıları oldukları iki konuyu dini, etik ve çevresel boyutlarıyla tartışmaları istenmiştir. Bu sırada her boyutla ilgili teşvik edici sorular kullanılarak düşünce karmaşıklığı arttırılmaya çalışılmıştır. Bulgulara göre, tartışılan her üç boyutta da bilinen konuya ilişkin düşünce karmaşıklığı diğeri konuya göre daha yüksek çıkmıştır. Karmaşıklık düzeyi sorulan sorularla, başarıyla yükseltilmiştir. Dispozisyonel ölçülerin (dini radikalizm, hıristiyan ortodoksluğu = christian orthodoxy, sağ eğilim otoriterizmi, dogmatizm ve biliş gereksinimi) düşünce karmaşıklığı ile ilişkili olduğu, ancak bu ilişkilerin bütün boyutlarda tutarlı olmadığı bulgulanmıştır. Araştırmada dini radikalizmin

ve ortodoksluğun sadece varoluşsal konular için entegratif düşünce karmaşıklığı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Burleson ve Samter (1990) tarafından yapılan çalışmalarda bilişsel karmaşıklık ile arkadaşlarda değersenen iletişim becerileri ilişkisi incelenmiştir. 410 (176 erkek, 234 kız) üniversite öğrencisi üzerinde yapılan uygulamada benlik desteği, çatışma (conflict) yönetimi, rahatlama (comforting), referansal beceri, konuşma becerisi, düzenleyici beceri, hikayeleme becerisi ve ikna becerilerinin bilişsel karmaşıklık düzeyine göre öğrenciler tarafından ne düzeyde önemli algılandığı tartışılmıştır. Sonuçlar, etkili iletişim becerilerinin, benlik desteği (ego support) ve rahatlama gibi, öğrenciler tarafından etkili olmayanlara göre, hikayeleme ve ikna becerileri gibi, daha önemli olarak algılandığını göstermiştir. Ayrıca iletişim becerileri türü ile bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkilere bakıldığında, bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek olanların etkili oryantasyon becerilerini, düşük olanların ise etkili olmayanları daha önemli buldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, arkadaşlıklar arası iletişim becerilerinin bilişsel karmaşıklık düzeyine göre farklı algılandığını ve anlamlandırıldığını göstermeleri açısından önemlidir.

Bilişsel karmaşıklığın iletişim davranışı üzerindeki etkisinin öneminden hareketle Chen (1996) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde (n= 132) kültüriçi ve kültürlerarası etkileşimlerde bilişsel karmaşıklık, ortamsal (durumsal) etkiler ve konu seçimi ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar, bilişsel karmaşıklığın konu seçimi ile ilişkili olmadığını, ancak bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel karmaşıklık düzeyi düşük olanlara oranla anlamlı düzeyde daha az ortam-durum kaynaklı (situationally-evoked) konular kullandıklarını göstermiştir.

Nedensel yüklemenin boyutları üzerine yapılan çalışmada Wimer ve Kelley (1982) örnekleme girenlerin iyiye karşı kötü, basite karşı karmaşık temel boyutlarında yüklemelerde buldukları görülmüştür.

Yakın ilişkilerde bilişsel süreçlerin etkisini inceleyen Lopez (1993), çiftlerin gözleme ve uyuma dayanan yanlış ve hatalı yüklemelerinin evlilik sürecinde yaşanan problemlerle başa çıkmayı zayıflattığını, bunun da ilişki doyumunu olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur.

Newman (1996) yaptığı çalışmada geleceğe yönelik davranışın yordanmasında kestirme yollar (heuristics) olarak trait izlenimlerini incelemiştir. Sonuçlar, insanların

davranışı yordarken hem dispozisyonel hem de durumsal-bağlamsal (contextual) faktörleri kullanabildiklerini ancak davranışa ilişkin yargılarını formüle ederlerken, kullandıkları zaman azaldıkça, davranışla tutarlı daha basit bir kestirme yol üzerinde yoğunlaştıklarını göstermiştir. Bu durum özellikle dispozisyonel ve diğer bilgilerin çeliştiği durumlarda sözkonusu olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olan denekler diğerlerine oranla, geleceğe ilişkin davranışın bağlam koşulunda geçmiş davranışın trait izlenimleri ile aynı doğrultuda olacağını daha az düşünmektedirler. Buna karşın karmaşık olmayan denekler yargılarını oluştururken kestirme yol olarak basit davranışla tutarlı bir kural kullanma eğilimine girmişlerdir.

Bu sonuçlar, davranışı tahmin etmede (yordamada) motivasyon veya beceri yetersizliğinin yükleme hatalarını arttıracaklarını vurgulaması açısından önemlidir.

Ergenlerde sosyal davranış ile sosyo-bilişsel üstbasitleştirme (yalınlaştırma) ilişkisini inceleyen Dettenborn (1994) lise öğrencileri üzerinde yaptığı uygulamalarda, norm ilişkili ortamlara yönelik biliş karmaşıklığının ve bu ortamlardaki davranış olasılıkları hakkındaki sorgulama karmaşıklığının okuldaki sosyal davranış ile doğrudan ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Okulla daha iyi uyum ve ilişki içinde olan öğrencilerin sosyal bilişleri diğerlerine göre daha karmaşık bulunmuştur. Bu sonuç yaş ve akademik performansa göre değişmemiştir. Sonuçlar, norm ilişkili bilgi işlemede üstyalınlaştırmanın (yüksek düzeyde basitleştirmenin =oversimplification) yaşla birlikte düştüğünü göstermiştir. Ayrıca, yaşla birlikte artan sosyal biliş karmaşıklığının okul ile iyi uyum ve ilişki içinde olmayan öğrenciler için sözkonusu olmadığı da gözlenmiştir.

Paker (1994) tarafından yapılan çalışmada yükleme karmaşıklığı düzeyi ile uçlara koyma ve kalıp yargı kullanma eğilimleri ilişkisi incelenmiştir. Üniversite öğrencileri (n = 654) üzerinde yapılan çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

- Yükleme karmaşıklığı cinsiyete göre farklılaşmıştır. Kızların yükleme karmaşıklığı erkeklerinkinden yüksek ve anlamlı bulunmuştur.
- Yükleme karmaşıklığı deneklerin okudukları alana göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yükleme karmaşıklığı fen bilimlerinde okuyanlarınkinden daha yüksek bulunmuştur.
- Yükleme karmaşıklığı deneklerin ilgi alanına (pozitif bilimler, güzel sanatlar, sosyal bilimler) göre farklılaşmaktadır. İlgi alanını sosyal bilim ve ilgili konular olarak ifade

eden grubun yükleme karmaşıklığı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

- Yükleme karmaşıklığının doğum yeri, en uzun yaşanan yerleşim birimi ve ortama göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.
- Yükleme karmaşıklığının kalıp yargılara dayalı değerlendirmeler ile ilişkisine yönelik olarak, yükleme karmaşıklığı yüksek olan grubun yükleme karmaşıklığı düşük olan gruptan trait ve hoşlanma boyutlarında, daha olumlu uçta değerlendirmeler yaptıkları ve gruplar arası farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir.
- Yükleme karmaşıklığının tepkilerde uçlara kayma ile ilişkisine yönelik olarak, yükleme karmaşıklığı düzeyine göre genel tepki maddesi ve hoşlanma boyutunda uçlarda tepki verme davranışı arasında farklılaşmalara rastlanmamıştır. Ancak kişilik ve davranış traitleri boyutunda yükleme karmaşıklığı yüksek olan grubun, aynı zamanda uçlarda tepkiler verdiği gözlenmiştir.

DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sezgisel-yaşantısal ve analitik-rasyonel düşünme stillerine ilişkin en kapsamlı çalışmalar Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Cinsiyete ilişkin yapılan karşılaştırmada biliş gereksinimi düzeyinin erkeklerde ($x = 67.02$) kızlara ($x = 63.14$) göre daha yüksek olduğu ($t(182) = 2.31, p < .05$), sezgisel inanç düzeyinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sezgisel-yaşantısal ve analitik-rasyonel düşünme stillerinin başa çıkma ve uyum ile ilişkisi için Kavramsal Düşünme Ölçeği kullanılmış ve yapılan analizlerde başa çıkma ölçüleri ile biliş gereksinimi arasındaki korelasyonların sezgisel inanç ile olan korelasyonlardan daha güçlü olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular analitik-rasyonel düşünmenin (bilgi işlemenin) etkili başa çıkma için daha kritik olabildiğini göstermektedir. Sonuçlar, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların genel olarak kavramsal düşünme eğiliminde olduklarını, uç olumsuz genellemelerden kaçındıklarını, problem çözmede daha etkili davranışlarda bulduklarını ve gerçek olmayan iyimserliklerden uzak kaldıklarını, sezgisel inanç düzeyi yüksek olanların ise diğerlerine göre daha naif (deneyimsiz-sıradan) göründüklerini ve gerçekçi olmayan inançlar üzerinde durduklarını göstermiştir. Sezgisel düşünme düzeyi yüksek olanların, ayrıca daha geleneksel ve basmakalıp fikirlere sahip oldukları da bulgulanmıştır.

Yine aynı çalışmada, Epstein ve ark. (1996) tarafından, 973 psikoloji bölümü öğrencisi (402 erkek, 571 kız) üzerinde yapılan uygulamalarda, rasyonel ve yaşantısal düşünme stillerinin kişilik, psikolojik uyum ve kişiler arası ilişkiler ile ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, biliş gereksinimi (rasyonel-analitik düşünme) ırksal tutumlar, depresyon, kaygı, üniversite yaşamında stres ve alkol kullanımı sıklığı ile negatif ilişki gösterirken; dominantlık, benlik saygısı, sağlıklılık doyumu, matematik ve sözel okul yeteneği testi ve genel akademik başarı ortalaması ile pozitif ilişki göstermiştir. Biliş gereksinimi (rasyonel-analitik düşünme stili) ayrıca özellikle 16 yaş öncesi yaşanan duygusal suistimal temelli travmalarla da pozitif ilişkili çıkmıştır. Bu sonuç, özellikle erken yaşlarda yaşanan olumsuz yaşantıların insanları, yaşamları hakkında daha kapsamlı düşünmeye sevkettiğini, bu yaşantıların olmaması halinde de böyle bir ilginin olmayabileceğini göstermektedir.

Sezgisel inanç (sezgisel-yaşantısal düşünme stili) ile olan korelasyonlar biliş gereksinimi ile olanlarla aynı doğrultuda ancak daha düşük anlam düzeyinde çıkmıştır. Sezgisel düşünme dominant olma ve benlik saygısı ile anlamlı pozitif ilişki gösterirken, depresyon, kaygı ve üniversite yaşamında stres ile anlamlı negatif ilişki göstermiştir. Her iki düşünme stili afekt yoğunluğu ile ilişkili bulunmamıştır.

Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda, biliş gereksiniminin modern ırksal tutumlar ve üniversite yaşamı stresi ile ilişkisi erkeklerde, okul yeteneği testi ile ilişkisi ise kızlarda daha yüksek çıkmıştır. Sezgisel inanç düzeyi ile olan korelasyonlarda kızlarda dominant olma, erkeklerde depresyon ile olan ilişkiler daha güçlü çıkmıştır.

Bütün bu sonuçlar, biliş gereksinimi ve sezgisel inanç düşünme stillerinin, Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne paralel olarak, kişilik ve psikolojik uyumu yordamada önemli katkılar sağladıklarını göstermektedir. Bulgulara göre, özellikle biliş gereksinimi (rasyonel düşünme stili) boyutu bu eğilimi daha güçlü olarak ifade etmektedir.

Rasyonel-yaşantısal düşünme stilleri ölçeğinin kişiler arası ilişkiler değişkenleri ile ilişkisi ilişki prototipi (kaygılı, dalgın-meşgul, ilgisiz, güvenli), anne ve baba ile yaşanan ilişki modeli (kaçınan, dalgın-meşgul, güvenli), çatışma çözme ve karşı cinsten arkadaş sayısı boyutlarında incelenmiştir. Yapılan analizler, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların (rasyonel-analitik düşünme stilini kullananların) duygusal ilişkilerinde yine zihinsel olarak dalgın-meşgul olduklarını, böylece karşı cinse konsantre olmadıklarını,

düşük biliş gereksinimi düzeyine sahip olanlara göre daha az karşı cinsten partnerlerinin olduğunu ve babalarıyla ilişkilerini kaçınan-soğuk (avoidant) olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Cinsiyet açısından, yüksek biliş gereksinimi düzeyine sahip kızlar yakın ilişkilerinde ilgisiz (dismissive) ilişki stilini kullandıklarını ve ilişkilerdeki çatışmaları daha sıcak ve rasyonel yaklaşımlarla çözmeyi uygun gördüklerini belirtmişlerdir. Erkeklerde biliş gereksinimi düzeyi güvenli baba modeli ile negatif ilişki göstermiştir.

Sosyal ilişkiler değişkenleriyle biliş gereksinimine göre sezgisel inanç düzeyi daha güçlü ve olumlu ilişkiler içerisindedir. Sezgisel inanç düzeyi güvenilir duygusal ilişkilerle bağlantılı bulunmuştur. Cinsiyet açısından, erkeklerde sezgisel inanç ile güvenilir anne modeli arasında pozitif ilişki bulunurken, yine sezgisel inanç düzeyi yüksek olan erkeklerin duygusal ilişkilerinin daha güçlü olduğu bulgulanmıştır.

Bütün bu bulgular değerlendirildiğinde, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olan bireyler olumlu psikolojik uyum göstermelerine rağmen, özellikle ilk yıllardaki yaşantılara ilişkin duygusal suistimalin (kötüye kullanmanın) etkisinde oldukları ve anne-babayla ilişkilerinin sağlıklı olmadığı söylenebilir. Ayrıca yakın, duygusal ilişkilerden kaçınma eğiliminde oldukları ve bu eğilimin de kızlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Sezgisel inanç düzeyi yüksek olanların ise, daha güvenli ilişkiler sergilediği ve bu bulgunun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Waters ve Zakrajsek (1990) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada biliş gereksinimi ile cinsiyet rolü, genel akademik başarı ve üniversiteye giriş puanları ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada biliş gereksinimi ile maskülen cinsiyet rolü arasında anlamlı pozitif ilişki bulunurken ($r = .34, p < .01$), feminen rol ile anlamlı ilişki ($r = .07, p > .05$) saptanmamıştır. Sonuçlar, ayrıca biliş gereksinimi düzeyi ile üniversiteye giriş puanı ($r = .18, p < .01$) ve genel akademik başarı ($r = .21, p < .01$) arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunduğunu göstermiştir.

Sadowski ve Coghurn (1997) tarafından yapılan çalışmada biliş gereksiniminin, ki bir kişilik kavramı olarak tanımlanmıştır, kişiliğin beş büyük faktörü ile olan ilişkisi incelenmiştir. Kişiliğin beş büyük faktörü Digman (1990; Akt.: C. J. Sadowski ve H. E. Coghurn, 1997), ve McCrae ve John (1992, Akt.: C. J. Sadowski ve H. E. Coghurn, 1997) tarafından, kişilik ile ilgili traitleri, kavramları açıklamak ve karşılaştırma yapmak amacıyla bir model, bir yapı olarak geliştirilmiştir. Model beş farklı faktörü (domaini)

içermektedir. Bunlar nevrozizm, dışa dönüklük (extraversion), yaşantıya açıklık, hemfikirlilik (agreeableness) ve duyarlılık-vicdanlılık (conscientiousness) faktörleridir. Model, kavram geçerliliği sağlamak için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.

Çalışmada Biliş Gereksinimi Ölçeği ile NEO-Beş Faktör Ölçeği'nden toplanan veriler karşılaştırılmıştır.

Analizlerde biliş gereksinimi ile NEO-Beş Faktör Ölçeği'nin yaşantıya açıklık ($r(83) = .50, p < .0001$) ve duyarlılık (conscientiousness) ($r(83) = .40, p < .0001$) faktörleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunurken nevrozizm arasında ($r(83) = -.36, p < .05$) anlamlı negatif ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar başka araştırmalarca da desteklenmektedir. Buna göre, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların istekli olarak entellektüel aktiviteye motive oldukları, meraklı, farklı fikirlere karşı toleranslı ve çaba gerektiren düşünmeye istekli oldukları söylenebilir. Ayrıca, biliş gereksinimi ile nevrozizm arasındaki anlamlı negatif ilişki, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olan bireylerin daha kararlı-istikrarlı bir benlik kavramına ve etkili başa çıkma becerilerine sahip olma eğiliminde olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Şimdiye kadar sözü edilen araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hepsinin Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi çerçevesinde temellendirildiği ve çalışılan düşünme stillerinin kişiliğe ilişkin boyutlar olduğu ve psikolojik uyum ile ilişkilerinin işlendiği görülmektedir.

Düşünme stillerine ilişkin diğer araştırmaların çoğu, Sternberg'in geliştirdiği Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı temel alınarak yapılmıştır.

Bu çalışmaların birinde düşünme stilleri ve üstün yeteneklilik üzerinde durulmuştur. Sternberg ve Grigorenko (1993) tarafından yapılan araştırmada düşünme stillerinin üstün yeteneklilik, öğretim, program ve değerlendirme ile ilişkileri tartışılmıştır.

Çalışmada gerek üstün yetenekli öğrencilere, gerekse diğerlerine verilecek eğitimin programlanması, öğretim prosedürlerinin belirlenmesi ve değerlendirmelerin yapılması sürecinde düşünme stillerinin ve eğitiminin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitim sürecinde, sadece o an için yararlı olan stillerin eğitiminin yanında gelecekte yararlı olabileceklerin de, öğrencinin becerileri doğrultusunda öğretilmesi gerektiği bulgusuna varılmıştır. Ayrıca, üstün yetenekli olarak kalabilmek için, sadece tercih edilen düşünme stilini kullanmayı öğrenmek değil aynı zamanda düşünme

stiline esnek olmak da önemlidir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrenci, durum gerektirdiğinde, bir stilden bir diğerine geçiş yapabilecek şekilde becerilerini kullanmayı öğrenmelidir. Bu da öğretmenlerin, düşünme stillerini kullanacak, öğretecek ve esneklikte model olacak şekilde eğitilmelerini gerektirmektedir.

Sternberg ve Grigorenko (1993a; Akt.: R. J. Sternberg ve E. L. Grigorenko, 1993) tarafından yapılan bir diğer araştırmada düşünme stillerinin okullarla ilişkisi 3 alt çalışmayla incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerde düşünme stillerinin okulun fonksiyonuna göre değişip değişmediği, bazı demografik özelliklerle ilişkisi ve üstün yetenekli öğrencilerle diğerlerinin düşünme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

İlk çalışmada 85 (57 kadın 28 erkek) ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan uygulamada, beklendiği gibi alt sınıf öğretmenlerinin üst sınıftakilere oranla daha çok yasamacı (legislative) ve daha az yürütmeci (executive) oldukları görülmüştür. Diğer bir deyişle, alt sınıf öğretmenleri çalışmalarında öğrencileri yaratıcılıkla ilişkili düşünme stillerine teşvik etmektedirler. Sonuçlara göre, yaşlı öğretmenler gençlere göre daha çok yürütmeci, lokal ve muhafazakar düşünme stillerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ortalama değerler üzerinden bakıldığında, genç öğretmenlerin yaratıcılığı ön planda tutan stilleri daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu, öğretmenlerin alana-konuya göre farklı stiller kullandıkları olmuştur. Buna göre, fen bilimciler daha lokal eğilimli iken sosyal bilimciler daha geliştirici-ilerletici (progresive) eğilimli bulunmuşlardır. Araştırmacılarca da ilginç olarak nitelendirilen son bulgu, düşünme stilleri ile okulun ideolojisi-misyonu ilişkisine yöneliktir. Bunun için araştırmacıların amacını bilmeyen birinden, okuldaki katalogları, okulun tanıtım kitapçıklarını, ders kitaplarını, amaç ve hedeflerini, okulun programını ve ilgili diğer bilgileri kullanarak okulun misyonunu işaretlemesi istenmiştir. Veriler incelendiğinde, bazı okulların diğerlerine göre daha yasamacı (legislative) veya liberal olarak işaretlendiği görülmüştür. Ancak, yapılan analizler okulda çalışan öğretmenlerin kullandıkları düşünme stilleri ile okulun misyonu arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin düşünme stilleri ile okulun misyonu birbiriyle örtüşmektedir.

İkinci çalışmada, düşünme stillerinin bazı demografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar babanın eğitimi ve mesleki düzeyi ile yargısal (judical), lokal,

muhafazakar ve oligarşik düşünme stilleri arasında negatif ilişki bulunduğunu göstermiştir. Yaşça daha küçük olanlar büyüklere oranla daha yasamacı (legislative) olarak gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerinin kullandıkları düşünme stillerini kullandıkları da bulgulanmıştır. Bu sonuç, düşünme stillerinin model olan bireyin gözlenerek içselleştirildiği anlamına gelmektedir ve bu nedenle öğretmenin rolünün önemini vurgulamaktadır. Çalışmada, öğretmenlerinin düşünme stillerini benimseyen öğrencilerin diğerlerine göre, öğretmenleri tarafından daha pozitif değerlendirildikleri ve daha yüksek not aldıkları da bulgulanmıştır. Üçüncü çalışmada üstün yetenekli öğrencilerle diğerlerinin düşünme stillerindeki farklılıklar analiz edilmiştir. Yapılan analizler, uygulanan test üzerinde öğrencilerde bir farklılaşma olmadığı ancak bir işi-konuyu çalışmaları istendiğinde üstün yeteneklilerin daha çok yasamacı, yargısal ve liberal, daha az da yürütmeci oldukları bulgulanmıştır.

Bu sonuçlar, zihinsel benlik-yönetimi teorisinin ve dolayısıyla düşünme stillerinin eğitim-öğretim aktivitelerindeki önemini vurgulaması açısından anlamlıdır.

Zhang (1999) tarafından, yine zihinsel benlik-yönetimi teorisi temelinde yapılan çalışmada düşünme stilleri ile bazı demografik özelliklerin ilişkisi incelenmiştir. Araştırma Hong Kong Üniversitesi Eğitim Fakültesi (80 kişi) ve ilgili enstitüde lisans ve lisansüstü öğrenimi gören, yaşları 19-50 arasında değişen 151 (88 kadın, 57 erkek) öğrenci üzerinde yürütülmüş ve Sternberg tarafından geliştirilen düşünme stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Sonuçlar, örnekleme giren öğrencilerde düşünme stilleri ile doğum sırası, sınıf, öğrenim görülen alan, evlilik statüsü, cinsiyet, öğrenim görülen okul ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığını ($p > .05$), yaş, seyahat yaşantısı ve çalışma yaşantısı arsında ise anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir.

Buna göre yaşı 33 ve daha yüksek olanlar 19-26 yaş grubunda bulunanlardan yargısal (judical) düşünme stili alt ölçeği üzerinden, 27 ve daha yüksek olanlar kendilerinden küçük olanlardan liberal alt ölçeği üzerinden, daha genç olanlar kendilerinden yaşlı olanlardan muhafazakar alt ölçeği üzerinden, 39 ve daha yüksek olanlar 26 ve daha genç yaşta olanlardan hiyerarşik ve dışsal düşünme stili alt ölçeği üzerinden daha yüksek puan almışlardır.

Seyahat yaşantısı açısından, elde edilen bulgular, 21 ve daha çok kenti gezenlerin daha az seyahat edenlerden yasamacı (legislative) ve içsel düşünme stilleri alt ölçekleri

üzerinden, 9 ve daha fazla sayıda yaşantısı olanların ise daha az sayıda seyahat yaşantısı olanlardan daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

Düşünme stillerinin çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizlerde 16-26 yıllıkların yargısal, hiyerarşik ve dışsal düşünme stilleri alt ölçekleri üzerinden çalışma yaşantısı olmayanlardan daha yüksek puanlar aldıkları ve 2-8 yıl çalışma süresi olanların ise diğer gruplardan düşünme stilleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadıkları bulgulanmıştır.

Bu bulgular örnekleme bulunan daha yaşlı öğrencilerin, çalışma ve seyahat yaşantısı arttıkça hiyerarşik, dışsal, global, yaşamacı ve liberal gibi daha etkili düşünme stillerini kullanma eğilimine girdiklerini göstermektedir. Bunlardan, Sternberg'e göre yaşamacı ve liberal düşünme stilleri yaratıcılıkla ilişkilidir.

De Boer ve Stein (1999) tarafından doğa bilimleri öğrencileri örnekleme alınarak yapılan araştırmada, yeni beceriler edinimi ve kullanımının öğrenciyi kendi düşünme stili hakkında daha kapsamlı bilgiye ve tercih edilmeyen düşünme stillerini daha az kullanmaya götürdüğü (yönelttiği) görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin hem kullandıkları düşünme stilleri hakkında bilgi hem de bu çerçevede beceri edinme gereksinimi duyduklarını göstermiştir.

Düşünme stillerinin rol stresörleri-iş doyumu ilişkisi üzerindeki etkisini inceleyen Abraham (1997) değişik sektörlerden 19-48 yaş diliminde bulunan 146 çalışan ile çalışmıştır. Rol stresörleri rol belirsizliği, rol yoğunluğu ve rol çatışmasını içermektedir. Sonuçlar, kullanıldıkları taktirde, uygun düşünme stillerinin iş doyumunda rol stresinin etkilerini azaltacağını göstermiştir. Bu düşünme stilleri global, hiyerarşik, liberal ve yargısal düşünme stilleridir. Ayrıca, organizasyonların (örgütlerin) çalışanlarını sorumlulukları ile örtüşen düşünme stilleri konusunda eğitmeleri için program geliştirme gereksinimi içinde oldukları da bulgulanmıştır.

Lipman (1998) tarafından yapılan çalışmada, nedensel düşünmenin önemi üzerinde durulmuş ve felsefenin bu çerçevede eğitim programlarındaki yeri tartışılmıştır. Çalışmada felsefenin üst düzey düşünme becerilerinin oluşmasında rol oynadığı ve bunun da sağlıklı demokratik toplumların yapılanmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (1994) tarafından yapılan çalışmada, New York'ta devlet okullarında öğretmenlik yapan 285 öğretmenin düşünme öğretimine ilişkin teorik oryantasyonları

incelenmiştir. O'na göre, literatürde düşünme öğretimine yönelik iki teorik bakış açısı üzerinde durulmaktadır. Bunlardan biri düşünmenin içeriği (content), diğeri de düşünme becerileri üzerinde durur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ancak dörtte birinden daha az bir kısmının net-açık bir içerik veya beceri oryantasyonuna sahip olduğunu göstermiştir. Örneklemin geri kalan kısmında her iki bakış açısına ilişkin karışık ve herhangi birinin domine olmadığı bir oryantasyon olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, eğitim programlarının öğretmenlerin düşünmeye ilişkin teorik oryantasyonlarıyla ne ölçüde örtüştüğü, dikkate alınması gereken bir noktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu teoriler hakkında bilgilendirilmesi gerektiği de öğretmen yetiştiricileri için önemli bir öneri olarak sunulabilir.

TUTARLILIK TERCİHİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tutarlılık tercihi ile doğrudan ilgili literatür tarandığında, en kapsamlı çalışmanın Cialdini ve ark. (1995) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bilişsel tutarlılık kuramlarına dayandırılarak yapılan çalışmalarda kavramın hem ölçülmesi hem de değişik birçok ölçme aracı ile ilişkisi incelenmiştir. İncelemelerde iki grup ölçme aracı kullanılmış, birinci grupta tutarlılık tercihi ile ilişkilerinin olup olmadığına yönelik herhangi bir ön bilginin olmadığı ölçme araçları, ikinci grupta ise tutarlılık tercihi ile teorik olarak yakın oryantasyona sahip olduğu düşünülen araçlar bulundurulmuştur.

Araştırmada tutarlılık tercihinin beş büyük kişilik boyutu (Big Five Personality Dimensions), ki bunlar zeka, iç-dış kontrol odağı, benlik saygısı, sosyal beğenirlik, benlik bilinci, kendini izleme-değerlendirme (self-monitoring) olarak ifadelendirilmiştir ve netlik-katılık (Rigidity) ve yapı için kişisel gereksinim (Personel Need for Structure) ölçüleri ile ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Tutarlılık Tercihinin Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

Kavram	r	n
Beş Büyük Kiş. Boy.		
Dışadönüklük	-.22	91
Hemfikirliklik	.04	91
Conscientiousness	.20	91
Nevrotizm	.12	91
Açıklık (Openness)	-.38	91
Denetim Odağı	.11	57
Benlik Saygısı	-.18	57
Sosyal Beğenirlik	.20	57
Zeka	-.06	57
Benlik Bilinci	.25	253
Kendini İzleme		
18 madde(doğru-yanlış)	-.05	244
25 madde(Likert tipi)	-.08	242
Katılık (Rigidity)	.48	248
Yapı için Kişisel Gereksinim	.47	241

Tablo 4. incelendiğinde, tutarlılık tercihi ile kişilik boyutlarından dışa dönüklük ($r = -.22$, $p < .05$) ve açıklık arasında ($r = -.38$, $p < .01$) düzeyinde anlamlı negatif ilişkiler olduğu görülmektedir. Tutarlılık tercihinin diğer değişkenlerden benlik bilinci ($r = .25$, $p < .01$), katılık ($r = .48$, $p < .01$) ve yapı için kişisel gereksinim ($r = .47$, $p < .01$) ile de anlamlı pozitif ilişki gösterdiği bulgulanmıştır. Araştırmada cinsiyet açısından farklılaşmalara rastlanmamıştır.

Fraedrick ve Ferrel (1992) tarafından yapılan çalışmada pazarlama yöneticilerinde bilişsel tutarlılığın, etik boyutunda, ortama göre değişip değişmediği incelenmiştir. 184 kişi üzerinden alınan veriler analiz edilmiş ve sonuçlar örneklemin çoğunluğunun değerlerinin önemini ortama göre değiştirebildiğini göstermiştir. Sadece %15'lik bir kesimin iş ve iş dışı ortamlarda moral değerlerinde değişime gitmedikleri gözlenmiştir.

Değerler sisteminde değişime gitme gereksinimi iş ortamıyla ilişkili sosyal ve ekonomik faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

O'Connor (1991) tarafından yapılan çalışmada düşünme ve duygulanımın çeşitli insan davranışlarına etkileri incelenmiştir. Çalışmada yetersiz anlamının, rasyonel olmayan inançların, yanlış düşünmenin, olumsuz benlik değerlendirmelerin ve eksik düşüncelerin olumsuz duygulanımlara yol açacağı yargısından hareket edilmiştir. Düşünme ve duygulanım arasındaki bu tür bir etkileşimin ise yeterliliği, içsel

motivasyonu, algılanan kontrol, bilişsel tutarlılık, benlik saygısı ve anlam gereksinimini arttıracığı sonucuna varılmıştır.

Örgütlerde duygusal çelişki konulu araştırmasında Abraham (1998) duygusal çelişkiyi belirleyicileri, sonuçları ve azaltıcı-hafifletici (moderator) değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Çalışmada iş özerkliği ve negatif duygulanım duygusal çelişkinin belirleyicileri (antecedents), duygusal tükenmişlik (exhaustion) ve iş doyumunu ise sonuçları olarak ele alınmıştır. Ayrıca kendini izleme (self-monitoring) ve sosyal destek değişkenleri de duygusal çelişki-iş doyumunu ilişkisini azaltıcı faktörler olarak incelenmiştir.

Araştırmada telekomünikasyon, eğlence, gıda ve giyim sektörlerinden 110 tüketici temsilcisi çalışanına ilgili değişkenleri ölçen çeşitli testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- İş özerkliği ile duygusal çelişki ters ilişkili bulunmuştur.
- Duygusal çelişki duygusal tükenmişlik ile doğru orantılı pozitif (olumlu) ilişki göstermiştir.
- Duygusal çelişki ile iş doyumunu arasında ters ilişki gözlenmiştir.
- Sosyal destek düzeyi yüksek olanlar sosyal destek düzeyi düşük olanlara göre duygusal çelişkinin iş doyumunu üzerindeki etkilerini daha az yaşama eğiliminde gözlenmişlerdir.

Bu sonuçlar, duygusal çelişkinin diğer kavramlardan bağımsız kendine özgü bir değişken olduğunu ve kurumsal (örgütsel) yaşamda, bireyde benlik parçalanmalarına ve dolayısıyla bilişsel dengesizliklere yol açabileceğini göstermektedir.

Blessum ve ark. (1998) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel yoğunluk (cognitive load) ve pozitif ruh halinin tutum-davranış tutarlılığında olası olumsuz etkileri düşürdüğü bulgusuna varılmıştır. Bunun nedeni bilişsel yoğunluk ve pozitif duygu durumunun kestirme yolla bilgi işleme stratejilerinde güveni artırmasıdır.

Prislin ve Pool (1996) yaptıkları çalışmada tutarlılık, benlik kavramı ve bilişsel çelişki kavramlarını karşılaştırarak, davranışsal sonuçların ve benlik kavramının davranış sonrası tutum değişikliğini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Çalışma 333 (149 erkek, 184 kız) üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Bulgular, davranış ve sonuçları bireyin benlik kavramı ile çeliştiğinde bilişsel çelişki meydana geldiğini göstermiştir. Ekstrim düzeyde pozitif benlik kavramına sahip

olanlar, tutarsız davranışları pozitif sonuçlar doğurduğunda daha çok çelişki yaşarlarken, hafif düzeyde pozitif benlik kavramına sahip olanlar gerek tutarlı gerekse tutarsız davranışlarıyla ortaya çıkan pozitif sonuçlarla daha düşük düzeyde çelişki yaşamışlardır. Çelişki azaltma aktiviteleri tutum, davranış tutarlılığı veya pozitif sonuçları tercihten çok kendini doğrulama ile daha yakın ilişkili bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Böylece, var olan bir durum betimlenmeye ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir. Dolayısıyla, “ilişkisel tarama” modeli temelinde çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini DEÜ Buca Eğ. Fak. 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin genellenmek isteneceği bireyler açısından ise, öğretmen yetiştiren bütün fakültelerdeki öğrenciler, sınırlılıklarda belirtilen ilgili ilkeler ölçüsünde, evren kapsamına girebilmektedir. Örneklem, öğretmen yetiştiren bölümlerin dördüncü sınıflarında bulunan 335 öğrenciden oluşmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Öğretmen Adaylarının) Öğrenin Gördükleri Alana Göre Dağılımları

Alan	n	%
Sosyal Bilimler	116	34.6
Fen Bilimleri	94	28.0
Güzel Sanatlar	46	13.8
Yabancı Diller	79	23.6
Toplam	335	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının, bilişsel şemalarının karmaşıklık düzeyine, düşünme stillerine ve bilişsel tutarlılık tercihi düzeylerine ilişkin algıları ölçülüp verilendirilmiştir. Buna ek olarak, akademik başarı puanları ilgili fakültenin öğrenci

işlerinden alınarak kullanılmıştır. Ayrıca kendilerine ait bazı psikososyal özellikler de veri olarak kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

1- Kişi Algı Ölçeği (KAÖ)

Kişi Algı Ölçeği insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini, diğer bir anlatımla, bireylerde yükleme şemalarının karmaşıklık düzeyi açısından görülen bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Fletcher ve ark. (1986) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek 28 maddeden oluşmakta ve bu maddeler bir tek temel faktör ile altı gözükmeyen (gelişmemiş) (latent) faktörde toplanmaktadır. Ölçek, yükleme karmaşıklığının 7 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmış ve her alt boyut ile ilgili dört madde içermektedir. Bu alt boyutlar ve ilgili maddeler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- 1- Motivasyon bileşeni (motivational component): 1,8,15,22.
- 2- Karmaşık açıklamaları tercih (preference for complex explanations): 2,9,16,23.
- 3- Üstbilis (metacognition): 3,10,17,24.
- 4- Davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu (behavior as a function of interaction): 4,11,18,25.
- 5- Karmaşık içsel açıklamalar (complex internal explanations): 5,12,19,26.
- 6- Karmaşık hem (eş) zaman dışsal açıklamalar (complex contemporary external explanations): 6,13,20,27.
- 7- Zaman boyutunu kullanma (use of temporal dimension): 7,14,21,28.

Maddelere verilen yargısal tepkiler “tamamen katılmıyorum” (-3), “kısmen katılmıyorum” (-2), “az katılmıyorum” (-1), “tarafsızım” (0), “az katılıyorum” (+1), “kısmen katılıyorum” (+2), ve “tamamen katılıyorum” (+3) şeklinde sıralanan Likert tipi 7’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır. Maddelerin 14’ü olumlu (3,4,7,9,10,12,14,15,19,20,21,24,25,27 nolu maddeler) 14’ü ise olumsuz (1,2,5,6,8,11,13,16,17,18,22,23,26,28 nolu maddeler) olarak ifadelendirilmiştir. Olumlu maddeler -3 +3, olumsuz maddeler +3 -3 yönünde puanlanmaktadır. Böylece ölçeğin toplam puan aralığı -84 ile +84 arasında değişmektedir. Yani ölçekten alınabilecek minimum puan -84, maksimum puan ise +84’tür.

Orijinal KAÖ'nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı:

Ölçek Illinois State Üniversitesi'nde bulunan 289 öğrenciye (105 erkek, 184 kız) uygulanmıştır. Öğrencilerin 102'si psikoloji, diğerleri (187) ise farklı bölüm öğrencilerinden oluşmuştur. Ölçek, psikoloji bölümü öğrencilerine (n=102) 18 gün sonra, test-tekrar test güvenirliği için tekrar uygulanmıştır.

Verilerin faktör yapısı ana-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve maddeler 6.0 düzeyinde kritik değer (eigenvalue) taşıyan bir temel faktör üzerinde toplanmıştır. Diğer altı faktör için 1.8'den küçük kritik değerler bulunmuş ve bunlar da gözükmeyen (gelişmemiş) (latent) faktörler olarak kabul edilmişlerdir. Her değerşkenin temel faktör ile pozitif ve anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

İç güvenirlik analizleri, faktör analizi sonuçlarını destekler nitelikte bulunmuştur. Birkaçı hariç, bütün madde-toplam (item-total) korelasyonları orta düzeyde güçlü ve pozitif çıkmıştır. Analiz sonucunda iç güvenirlik katsayısı (α) .85 olarak bulunmuştur. 18 gün arayla 102 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada, test-tekrar test korelasyonu .80, $p < .001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin 7 alt boyutunun da birbiriyle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur ($p < .001$; ortalama $r = .40$).

Cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak yapılan analizde, kızların ($x = 39.6$) erkeklerden ($x = 31.6$) daha karmaşık yüklemelerde bulunduğu bulgulanmıştır ($t(287) = 3.48, p < .001$).

Orijinal KAÖ'nin Geçerliği

Ayrırdedici Geçerlik (Discriminant Validity)

KAÖ'nin yükleme karmaşıklığı (bilişsel şemaların karmaşıklık) düzeyine ilişkin veriler sağlarken, aynı zamanda sosyal istenirlik (social desirability), zeka ve yükleme stillerini de ölçüp ölçmediği test edilmiştir. Bu amaçla, üniversite öğrencilerine KAÖ ile birlikte Sosyal İstenirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe, 1964), İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (Rotter, 1966) uygulanmış ve akademik yetenek düzeylerini gösteren American College Test (ACT) puanlarını yazmaları istenmiştir. Yapılan analizlerde, beklendiği gibi, KAÖ ile Sosyal İstenirlik Ölçeği puanları arasında $r = -.12$, İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği puanları arasında $r = -.01$ ve ACT puanları arasında ise $r = .01$ düzeyinde anlamsız ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, KAÖ'nin sosyal beğenirlik tepkilerini, iç-dış kontrol

odağını, ki bunlar aynı zamanda birer yükleme stilidir, ve akademik yeteneği ölçmediğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Fletcher ve ark., 1986).

Birleşici Geçerlik (Convergent Validity)

KAÖ'nin birleşici geçerliği için, Biliş Gereksinimi (Cacioppa ve Petty, 1982) ve Doğmatizm (Troidahl ve Powell, 1965) Ölçekleri ile ilişkisine bakılmıştır. Teorik olarak, KAÖ'nin biliş gereksinimi ile pozitif anlamlı ilişki göstereceği ve yüklemel olarak karmaşık olan bireylerin daha düşük düzeyde doğmatik olacakları düşünülmüştür. Analizler sonucunda, KAÖ ile Biliş Gereksinimi arasında $r = .36$, $p < .001$ düzeyinde pozitif anlamlı, Doğmatizm ölçeği arasında ise $r = -.01$ düzeyinde anlamsız ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, düşünme ve problem çözmekten hoşlanan ve genel olarak sosyal dünyayı anlama gereksinimi duyan bireylerin, aynı zamanda insan davranışı hakkında düşünmekten ve onu anlamaya çalışmaktan da hoşlandıklarını, zevk aldıklarını göstermiştir (Fletcher ve ark., 1986).

Ölçeğin dışsal ve hem (eş) zaman (concurrent) geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalarda da, yine anlamlı düzeyde sonuçlar elde edilmiştir ($\chi^2 (1, N= 174) = 3.8$, $p < .05$).

Ölçek böylece, güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

KAÖ'nin Uyarlama Çalışmaları

Dil Eşdeğerliği Sınaması:

KAÖ'nin orijinal İngilizce formu önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirilmiştir. Ölçek sonra alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevirilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenerek tek bir çeviri haline getirilmiştir. Daha sonra elde edilen çeviri ile İngilizce orijinal formu İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine (yaklaşık 50 kişi) iki hafta ara ile uygulanmıştır. Böylece elde edilen verilerin Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmış ve Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki ilişki ($n = 42$) $r = .91$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamalar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin Güvenirliği ve Faktör Yapısı

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakóltesi'nde bulunan ve değişik bölümlerden oluşan 120 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bunların 55'ine dört hafta sonra, test-tekrar test güvenirliği için ölçek tekrar uygulanmıştır.

Verilerin faktör yapısı ana-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 4.6 düzeyinde kritik değer (eigenvalue) taşıyan bir temel faktör bulunmuştur. Diğer altı faktöre ilişkin olarak, biri 2.3, diğerleri 2'den küçük kritik değerler bulunmuştur. Bütün maddelerin temel faktörde toplandığı gözlenmiştir.

Ölçek kapsamının benzeşiklik (homojenlik) düzeyi ve test maddelerinin örneklediği davranış alanının ayrışıklığı (heterojenliği) hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılan iç tutarlılık güvenirliği (Öner, 1997) (internal consistency reliability) analizlerinde (n = 116) alpha (α) katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu katsayı oldukça yüksek bir güvenirlik katsayısıdır.

Madde-toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .11 ile .55 arasında bir değerişim olduğu görölmüştür. Bu katsayılar, orijinalinde de olduğu gibi, bütün madde-toplam korelasyonlarının orta düzeyde güçlü ve pozitif olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

Tablo 6. KAÖ maddelerinin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu

Maddeler	Ortalama	ss	Faktör Yükü	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	1,2	2,0	.50	.41
M2	0,4	2,1	.49	.40
M3	2,7	0,7	.31	.21
M4	1,9	1,2	.28	.23
M5	1,1	2,0	.24	.20
M6	1,0	2,2	.41	.34
M7	1,3	1,7	.53	.40
M8	1,4	1,7	.52	.40
M9	2,2	1,3	.24	.20
M10	1,1	1,7	.42	.34
M11	1,4	1,9	.13	.11
M12	2,6	0,9	.20	.13
M13	2,3	3,2	.41	.35
M14	2,0	1,3	.30	.22
M15	1,5	1,7	.68	.53
M16	0,3	2,1	.43	.37
M17	0,4	2,0	.42	.35
M18	1,3	1,9	.40	.33
M19	1,8	1,5	.36	.27
M20	2,1	1,2	.40	.31
M21	2,0	1,2	.35	.25
M22	2,0	1,4	.65	.55
M23	-0,6	2,2	.36	.29
M24	1,4	1,4	.19	.13
M25	1,8	1,4	.15	.12
M26	2,1	1,5	.51	.41
M27	2,2	1,2	.28	.21
M28	1,8	1,7	.36	.29

Öner (1997)'e göre madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin

ölçekten çıkarılması için; madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir.

Bu nedenle, ölçekte en düşük madde-toplam korelasyonuna sahip olan 11. madde (İnsanların birbirlerini etkileme biçimleri hakkında çok az düşünürüm) ($r = .11$) silindiğinde de alfa katsayısının .7850'den .7891'e yükseldiği, ölçek ortalamasının ise 43.9'dan 42.47'ye düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla, madde silindiğinde ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin önemli bir değişim olmadığından, düşük madde-toplam korelasyonu gösteren maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Ölçeğin yedi alt boyutunun tek tek iç güvenilirlik analizleri incelendiğinde, alfa değerlerinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür.

- 1- Motivasyon boyutu (bileşeni): $\alpha = .70$
- 2- Karmaşık açıklamaları tercih: $\alpha = .51$
- 3- Üst biliş: $\alpha = .36$
- 4- Davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu: $\alpha = .27$
- 5- Karmaşık içsel açıklamalar: $\alpha = .28$
- 6- Karmaşık eş (hem) zaman dışsal açıklamalar: $\alpha = .30$
- 7- Zaman boyutunu kullanma: $\alpha = .47$

Bu alt boyutların birbiriyle ilişkisi incelendiğinde, sadece 4. ve 5. boyutlar arasındaki ilişkinin anlamsız, diğer bütün ilişkilerin ise pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. KAÖ'nin alt boyutları arasındaki korelasyonlar

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
B1	-						
B2	.35	-					
B3	.34	.29	-				
B4	.27	.22	.22	-			
B5	.41	.28	.28	.08	-		
B6	.38	.35	.31	.25	.36	-	
B7	.44	.22	.18	.23	.26	.38	-

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde ($n = 53$) iki uygulama arasında Pearson Korelasyon Katsayısı $r = .96$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin oldukça yüksek bir stabilitede veri sağlayabildiğini göstermektedir.

Geçerlik Çalışmaları

Ayrıdedici Geçerlik

KAÖ'nin özellikle karmaşık hem zaman dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma alt değişkenleri ile ilgili maddelerinin, ve dolayısıyla bir bütün olarak ölçeğin yükleme karmaşıklığından çok yükleme stillerine ilişkin eğilimleri ölçtüğü yargısı öne sürülebilir.

Bu hipotezi test etmek için Dokuz Eylül Üniversitesi dördüncü sınıfta bulunan bir grup üniversite öğrencisine (n = 35) uyarlama çalışması Dağ (1991) tarafından yapılan Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) ve KAÖ birlikte uygulanarak elde edilen puanlar analiz edilmiştir.

KAÖ ile RİDKOÖ arasında, Pearson Korelasyon Katsayısı $r = -.20$, $p > .05$; Kendall Korelasyon Katsayısı $r = -.11$, $p > .05$ ve Spearman Korelasyon Katsayısı $r = -.16$, $p > .05$ düzeyinde ters yönlü anlamsız ilişkiler bulunmuştur.

Bu sonuçlar, KAÖ'nin iç-dış kontrol odağı yükleme stillerine yönelik eğilimleri ölçmediğini göstermektedir.

Birleşici Geçerlik

Ölçeğin birleşici geçerliği için, orijinalinde olduğu gibi, biliş gereksinimi ile ilişkisine bakılmıştır. Cacioppa ve Petty (1982)'e göre, biliş gereksinimi dünyayı anlama ve açıklama gereksinimi ile, gerek kişisel gerekse kişisel olmayan boyutlarda düşünme ve problem çözmeden hoşlanma eğilimi ile ilgilidir. Bu kavram yükleme karmaşıklığından farklı olmasına rağmen, yüklemel olarak karmaşık olan bireylerin biliş gereksinimi düzeylerinin de yüksek olacağı beklenmektedir. Bu nedenle, denebilir ki KAÖ ile Biliş Gereksinimi Ölçeği arasında anlamlı ilişki vardır. Bu hipotezi test etmek için, Epstein ve ark. (1996)'nın Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği'nin (bu çalışmada Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır) bir alt ölçeği olarak kullandıkları Biliş Gereksinimi ile KAÖ'nin ilişkisine bakılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı yöntemiyle yapılan analizde (n = 52) $r = .57$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

2- Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (RYDSÖ)

RYDSÖ, insanların bilgi işlemede kullandıkları sezgisel-yaşantısal ve analitik-rasyonel düşünme biçimlerinde gösterdikleri bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Epstein ve ark. (1996) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin kuramsal temeli Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne (Epstein, 1990,1991,1993,1994) dayanmaktadır. Kuram'a göre, insanlar birbirinden farklı ancak birbiriyle etkileşim içinde bulunan ve farklı süreçlerle işleyen iki tür bilgi işleme (rasyonel ve yaşantısal) sistemi kullanırlar (Epstein ve ark., 1996).

RYDSÖ 31 madde ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan biri rasyonel düşünmeyi ölçmektedir ve Cacioppa ve Petty (1982) tarafından geliştirilen orijinal Biliş Gereksinimi (Need for Cognition) Ölçeği'nden (45 madde) alınan 19 madde ile hazırlanan kısa Biliş Gereksinimi Ölçeği'dir. Bu ölçek, orijinali gibi, bireylerin bilişsel aktivitelerden hoşlanma ve bunlara katılma veya hoşlanmama ve bunlardan kaçınma düzeylerini ölçmektedir. Diğerisi ise 12 maddeden oluşan Sezgisel İnanç (Faith in Intuition) alt ölçeğidir ve bireylerin bilgi işlemede ve eylemlerde bulunmada duygularına ve ilk izlenimlerine güvenme düzeyini ölçmektedir.

Ölçek maddelerine, "tamamen yanlış"tan "tamamen doğru"ya uzanan 5'li bir dereceleme üzerinden cevap verilmektedir. Biliş gereksinimi alt ölçeğinin 1,2,4,5,6,7,9,10,11,13,15,16,18,ve 19. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Sezgisel inanç alt ölçeğinin bütün maddeleri olumlu yönde ifade edildiğinden, puanlama tamamen yanlış (1), kısmen yanlış (2), tarafsızım (3), kısmen doğru (4), tamamen doğru (5) şeklinde yapılmaktadır. Böylece, RYDSÖ'nin biliş gereksinimi alt ölçeğinin puan aralığı 19 ile 95 arasında değişirken, sezgisel inanç alt ölçeğinin puan aralığı da 12 ile 60 arasında değişmektedir.

Ölçeğin biliş gereksinimi alt ölçeği analitik-rasyonel düşünme stili, sezgisel inanç alt ölçeği ise, sezgisel-yaşantısal düşünme stili olarak tanımlanmıştır.

Orijinal RYDSÖ'nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı

Orijinal Biliş Gereksinimi Ölçeği'nden (45 madde) alınan 19 madde üzerinde yapılan analizlerde, kısa biliş gereksinimi formunun güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$; sezgisel inanç alt ölçeğinin (12 madde) ise $\alpha = .77$ olarak elde edilmiştir. Maddeler arası (inter-item) ortalama korelasyonlar Biliş Gereksinimi için .26, Sezgisel İnanç için ise .23 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemi varimax rotasyonu ile incelenmiştir. Scree test sonucu, iki faktör için, toplam varyansın %32.2'si düzeyinde bir varyans göstermiştir. Birinci rotated faktör (%19.8) yeni biliş gereksinimi ölçeğindeki tüm

maddeleri içerirken, ikinci faktör (%12.4) sezgisel inanç alt ölçeğini oluşturmuştur. Bütün maddeler .30'un üzerinde faktör yükü göstermiştir. Ölçeğin ortalaması ve standart sapması biliş gereksinimi için $x = 64.29$, $ss = 10.54$; sezgisel inanç için $x = 41.13$, $ss = 6.08$ olarak hesaplanmıştır.

İki alt ölçekten alınan puanlar üzerinde yapılan analizler, ölçeklerin birbiriyle ilişkili olmadığını göstermiştir ($r = -.07$).

Tüm bu sonuçlar, Biliş Gereksinimi ve Sezgisel İnanç alt ölçeklerinin güvenilir ve birbirinden farklı davranış alanlarını ölçtüklerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Orijinal RYDSÖ'nin Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği (birleşici ve ayırdedici geçerlik) için bir dizi uygulamalar ve analizler yapılmıştır. Bu çalışmaların birinde, yaşantısal ve rasyonel bilgi işleme süreçlerinin başa çıkma becerisi (coping ability) ile ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla, Biliş Gereksinimi ve Sezgisel İnanç alt ölçeklerinin Kavramsal (Constructive) Düşünme Ölçeği (Epstein, 1990, 1992a, 1992b; Epstein ve Meier, 1989, Akt. S. Epstein ve ark., 1996)'nin alt ölçekleriyle ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar, başa çıkma ölçülerinin (alt ölçeklerinin) biliş gereksinimi ile daha güçlü korelasyonlar gösterdiğini (sezgisel inanç alt ölçeğine göre) belirtmektedir. Biliş Gereksinimi Kavramsal Düşünme Ölçeği ile $.17$, $p < .05$; alt ölçekleri olan Negatif Genelleme Yokluğu ile $.26$, $p < .01$, Davranışsal Başa Çıkma (pozitif düşünme, eylem merkezlilik, vicdanlılık) ile $.49$, $p < .001$ düzeyinde pozitif anlamlı ilişki gösterirken, aşırı iyimserlik ile $-.32$, $p < .001$, Sterotip Düşünme ile $-.28$, $p < .05$, Polyannacı Düşünme ile $-.32$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ters ve Esoterik Düşünme ile de $-.06$, $p > .05$ düzeyinde anlamsız ilişki göstermiştir.

Sezgisel İnanç Genel Kavramsal Düşünme Ölçeği ile $.07$, $p > .05$ düzeyinde ilişkisiz iken, alt ölçekleri olan Esoterik (saklı, gizli) Düşünme (olağandışına inanma, formal boş inanç, hurafe) ile $.30$, $p < .001$, Sterotip Düşünme ile $.26$, $p < .05$, Polyannacı Düşünme ile de $.31$, $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Tüm bu bulgular, RYDSÖ'nin birleşici ve ayırdedici geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir.

RYDSÖ'nin Uyarlama Çalışmaları

Dil Eşdeğerliği Sınaması

RYDSÖ'nin orijinal formu önce araştırmacı tarafından sonra alanda uzman ve çok iyi derecede İngilizce bilen üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu

çeviriler incelenerek daha sonra tek bir form haline getirilmiştir. Bu çeviri formu, yaklaşık 50 kişilik İngilizce Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formu ise iki hafta sonra aynı gruba uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı ($n = 40$) Biliş Gereksinimi alt ölçeği için $r = .83$, $p < .001$; Sezgisel İnanç alt ölçeği için ise $r = .66$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, RYDSÖ'nin Türkçe ve İngilizce formlarının aynı gruplar tarafından, oldukça yüksek bir tutarlılık düzeyi ile algılandığını göstermektedir.

Güvenirlilik, Geçerlik Çalışmaları ve Faktör Yapısı

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfta bulunan ve değişik bölümlerden oluşan 120 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bunların 55'ine dört hafta sonra test-tekrar test güvenirliliği için, ölçek tekrar uygulanmıştır.

Yapılan analizlerde ($n = 115$) ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliği Biliş Gereksinimi için .75, Sezgisel İnanç için .80 olarak bulunmuştur.

Madde-toplam (item-total) korelasyonları incelendiğinde, Biliş Gereksinimi alt ölçeğinde bulunan 14. maddenin (Entelektüel, zor ve önemli bir konuyu kısmen önemli fakat fazla düşünme gerektirmeyen bir konuya tercih ederim) -.26 düzeyinde negatif ilişki gösterdiği ve bu madde silindiğinde alfa değerinin önemli ölçüde arttığı ($\alpha = .78$ olduğu) görülmektedir. Bu nedenle, ölçeğin toplanabilirlik özelliğini bozan bu madde ölçekten çıkarılmış ve kalan 18 madde üzerinden tekrar analiz yapılarak elde edilen .78'lik alfa değeri kabul edilmiştir. Bu son analizde, madde-toplam korelasyonlarının ise .01 ile .61 arasında değişim gösterdiği görülmüştür. En düşük ilişkiye sahip 17. madde ($r = .01$) silindiğinde alfa değerinde önemli bir değişiklik olmadığından ($\alpha = .79$ olduğu) bu madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bu sonuçlar, bütün madde-toplam korelasyonlarının pozitif ve orta düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir (Tablo 8).

Sezgisel İnanç alt ölçeği madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında ilişkilerin .20 ile .74 arasında değişim gösterdiği ve oldukça güçlü olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Ölçeğin ana-bileşenler yöntemiyle yapılan faktör analizinde, 4.8 ve 4.2'lik kritik değerler (eigenvalue) taşıyan iki temel faktör bulunmuş ve Biliş Gereksinimi alt ölçeğinin 17. maddesi dışındaki bütün maddelerin kendilerine ilişkin alt ölçeklerde toplandıkları görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8. RYDSÖ'ndeki maddelerin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu

Maddeler	Ortalama	ss	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör Yükü	
				I	II
Biliş Grks.					
M1	3.8	1.2	.61	.72	.01
M2	3.5	1.3	.58	.68	.12
M3	3.1	1.3	.25	.30	.01
M4	3.7	1.1	.51	.63	.03
M5	3.0	1.4	.26	.36	-.03
M6	4.0	1.2	.56	.67	.05
M7	4.0	1.2	.51	.62	.02
M8	2.3	1.3	.36	.43	.12
M9	4.2	1.0	.50	.58	.07
M10	1.7	1.1	.13	.20	.13
M11	4.2	1.0	.20	.29	.11
M12	3.9	1.0	.23	.30	.11
M13	4.3	1.0	.58	.69	.05
M15	3.6	1.3	.51	.62	.05
M16	3.8	1.2	.34	.46	.15
M17	3.6	1.1	.01	.02	.16
M18	2.6	1.3	.26	.33	.16
M19	2.2	1.2	.20	.27	.08
Sezg.İnanç					
M20	3.5	1.1	.59	.09	.74
M21	3.7	1.1	.65	.13	.79
M22	3.8	1.1	.28	-.00	.44
M23	3.9	1.0	.61	.12	.75
M24	4.1	0.9	.61	-.22	.73
M25	3.6	1.1	.74	.07	.85
M26	3.6	0.9	.20	-.19	.25
M27	3.9	1.0	.51	-.07	.59
M28	3.2	1.2	.42	-.25	.52
M29	3.7	0.8	.20	.22	.23
M30	3.4	1.1	.27	.09	.29
M31	3.9	0.8	.36	.12	.41

Her iki alt ölçek arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ise ($n = 54$) $r = .18$, $p > .05$ düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç, alt ölçeklerin birbirinden farklı boyutları ölçtüğünü vurgulamaktadır.

Tüm bu sonuçlar, aynı zamanda, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veriler sunmaktadır.

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde ($n = 54$), Pearson Korelasyon Katsayısı Biliş Gereksinimi için $r = .85$, $p < .001$; Sezgisel İnanç için ise $r = .86$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tüm bu analizlerden sonra, ölçek 30 madde üzerinden kullanıma hazır hale getirilmiştir. Böylece Biliş Gereksinimi alt ölçeğinin madde sayısı 18'e, puan aralığı ise 18-90'a inmiştir.

3- Tutarlılık Tercih Ölçeği (TTÖ)

TTÖ, insanların tutarlılığa dayalı bilişsel denge ve çelişki etkilerine ilişkin duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Cialdini ve ark. (1995) tarafından geliştirilmiştir.

Cialdini ve ark. (1995) yaptıkları çalışmalarla, tutarlılık tercihinin bir kişilik özelliği olduğunu öne sürmüşlerdir. Bireyleri bu yönüyle test etmek amacıyla geliştirilen TTÖ, bireyin iç tutarlılığı, dışa tutarlı görünmeyi ve diğerlerinde tutarlılığı isteme düzeyine ilişkin genel bir veri vermektedir.

Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve "kesinlikle katılmıyorum"(1)'dan "kesinlikle katılıyorum" (9)'a doğru uzanan bir dereceleme üzerinden puanlanmaktadır. Bu nedenle ölçeğin puan aralığı 18 ile 162 arasında değişmektedir.

Orijinal TTÖ'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Önce tutarlılık tercihi ile ilgili hazırlanan 60 madde Arizona State Üniversitesi'nde bulunan 567 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilerin analiziyle, en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip 18 madde seçilmiştir. Ölçeğin bu formu üç farklı gruba ($n_1 = 230$, $n_2 = 452$, $n_3 = 224$) uygulanarak Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Üç grubun ortalama alfa değeri .89 olarak bulunmuş ve bu sonuç ölçeğin iç tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin ayırdedici geçerliği için yapılan analizlerde Beş Büyük Kişilik Değişkeni'nden (John, Donahue ve Kentle, 1991) Dışsallık ile -.22, Hemfikirlik ile .04,

Vicdanlı Olma ile .20, Nevrotizm ile .12 ve Açık olma (Openness) ile -.38; Zeka Ölçeği (Wonderlic, 1983) ile -.06; İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (Rotter, 1966) ile .11; Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg, 1965) ile -.18 düzeyinde ilişkiler bulunmuştur (Cialdini ve ark., 1995).

TTÖ'nin birleşici geçerliği için yapılan analizlerde ise Değişmezlik=Kesinlik Ölçeği (Rigidity) (Gough ve Sanford, 1952) ile .48, $p < .01$ ve Yapı için Kişisel Gerekseim Ölçeği (Personel Need for Structure) (Nevberg ve Newsom, 1993; Thompson, Naccarato ve Parker, 1992) ile .47, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Cialdini ve ark., 1995).

Bu sonuçlar, TTÖ'nin güvenilirlik ve geçerliği için tatmin edici düzeyde anlamlı bulunmuş ve böylece kullanılabilir olarak kabul edilmiştir.

TTÖ'nin Uyarlama Çalışmaları

Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ölçeğin orijinal İngilizce formu önce araştırmacı, sonra alanda uzman ve iyi derecede İngilizce bilen üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevirilmiştir. Ölçeğin son şekli, yapılan çeviriler karşılaştırılarak, elde edilmiştir. Hazırlanan ölçek formu, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan yaklaşık 50 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Aynı gruba ölçeğin İngilizce formu iki hafta sonra uygulanmış ve uygulamalar arası tutarlılığa bakılmıştır. Analizler ($n = 40$) her iki form arasında $r = .89$, $p < .001$ düzeyinde pozitif anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ölçek çevirisinin tutarlı olduğunu belirtmektedir.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Dil eşdeğerliği sağlanan TTÖ, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde okuyan 120 kişilik dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 55'ine dört hafta sonra, test-tekrar test güvenilirliği için ölçek tekrar uygulanmıştır.

Veriler üzerinde yapılan analizlerde iç tutarlılık güvenilirliği $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Test-tekrar test güvenirligi için yapılan analizlerde (n = 54), iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı $r = .91$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuç test puanlarının değişmezliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Verilerin faktör yapısı ana-bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve maddelerin 5.4'lük kritik değer taşıyan (eigenvalue) bir faktör üzerinde toplandıkları ve faktör yüklerinin .38 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür.

Madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, korelasyonların .32 ile .62 arasında değiştiği, pozitif ve oldukça güçlü olduğu (Tablo. 9), maddeler arası korelasyonlara bakıldığında biri hariç (13-1 ve 13-4 ilişkisi) diğer bütün maddelerin birbiriyle pozitif ilişkide olduğu görülmüştür.

Tablo 9. TTÖ'ndeki maddelerin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu

Maddeler	Ortalama	ss	Faktör Yükü	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	7.3	1.9	.38	.32
M2	8.1	1.3	.40	.32
M3	7.0	2.3	.47	.41
M4	6.8	2.2	.45	.37
M5	5.8	2.7	.63	.58
M6	6.1	2.3	.52	.46
M7	6.7	2.1	.55	.47
M8	6.3	2.4	.54	.45
M9	7.6	1.8	.62	.52
M10	7.9	1.4	.58	.48
M11	7.8	1.6	.66	.55
M12	5.0	2.6	.52	.45
M13	7.3	2.0	.45	.37
M14	7.0	1.8	.70	.62
M15	5.9	2.5	.61	.55
M16	4.6	2.6	.47	.41
M17	7.3	2.1	.55	.44
M18	7.3	2.3	.60	.51

Ölçekte yer alan maddelerin genel ortalaması 6.8317, ortalamaların değişim aralığı minimum madde ortalaması (4.6346) - maksimum madde ortalaması (8.1346) = 3.5000 (ranj) olarak bulunmuştur. Madde ortalamalarının testi sonucunda ortalamaların farklı olmadığı görülmüştür (Hotelling T2 = 305.04, $p = .0000$). Böylece maddelerin ölçme yeteneklerinin birbirine yakın ve normal dağılım formunda bir yapıda olduğu bulgulanmıştır.

Tüm bu sonuçlar, ölçeğin belirli bir yapıyı diğer yapılarla karıştırmadan, kendi içinde tutarlı bir şekilde ölçebildiğini ve bu nedenlerden dolayı da, ölçtüğü davranış açısından uygun bir yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerliği için yapılan ayrı bir çalışmada Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (Rotter, 1966) ile ilişkisine bakılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 35 kişilik bir gruba yapılan uygulamada, iki ölçek arasında $r = -.20$ 'lik ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, istedik kişilik özelliklerini ölçen her iki ölçeğin de farklı boyutlara ilişkin veri sağladığını, dolayısıyla da TTÖ'nin ayırdedici bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4- Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların psikososyal özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen bir "Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu ankette, öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü, sosyo-ekonomik düzeyi, yakın arkadaş sayısı, aile ortamını algılama şekli, yaşadığını düşündüğü yalnızlık düzeyi, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, kullandığı karar verme stili, problemlerle başa çıkma yeterliliği ve toplumsal yaşama uyum düzeyine ilişkin sorular bulunmaktadır.

İşlem Yolu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları, 1999-2000 öğretim yılında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli izin alınarak, belirlenen bölümlerde, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta varolan öğrencilere yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 45 dakika almıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekler üzerinden elde edilen veriler tek tek incelenerek, her katılımcının aldığı puanlar belirlenmiş ve bilgi formundaki bilgilerle birlikte, SPSS veri giriş sayfalarına işlenerek dosyalanmıştır.

Sonra bu veriler, SPSS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, gerekli görülen bütün vasat istatistik tekniklerin yanında, veri gruplarının türüne göre r (korelasyon), f (varyans analizi) ve t -testi çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümlenmelerde .05 önem düzeyi benimsenmiş ve daha yüksek önem düzeyleri (.01, .001 gibi) de ayrıca belirtilmiştir.

İstatistiksel analizlerde önce yüklem karmaşıklığı, düşünme stilleri (rasyonel ve sezgisel), bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı düzeyi bağımlı değişkenleri üzerinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle ortalamanın bir standart sapma üstü ve bir standart sapma altı puan alanlar belirlenerek yüklem karmaşıklığı, rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi değişkenleri üzerinden düşük ve yüksek düzeye sahip olanlar tespit edilmiştir. Buna göre, yüklem karmaşıklığı ölçeği üzerinden $37-23=14$ ve altı puan alanlar düşük, $37+23=60$ ve üstü puan alanlar ise yüksek yüklem karmaşıklığı düzeyine sahip olanlar olarak; düşünme stilleri ölçeği üzerinden $64-11=53$ ve altı puan alanlar düşük, $64+11=75$ ve üstü puan alanlar ise yüksek rasyonel düşünme düzeyine sahip olanlar olarak; $44-7=37$ ve altı puan alanlar düşük, $44+7=51$ ve üstü puan alanlar ise yüksek sezgisel düşünme düzeyine sahip olanlar olarak ve tutarlılık tercihi ölçeği üzerinden $111-23=88$ ve altı puan alanlar düşük, $111+23=134$ ve üstü puan alanlar ise yüksek bilişsel tutarlılık tercihi düzeyine sahip olanlar olarak sınıflandırılmıştır.

Daha sonra örneklem grubunun, önce bütününe bağımlı değişkenler üzerinden aldıkları puanların ilişkileri (r) incelenmiş, sonra denenceler doğrultusunda her bağımlı değişkenin diğerleriyle ilişkileri (t test ile), düşük ve yüksek düzey grupları göz önüne alınarak, istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Son olarak, bilgi formuyla elde edilen bağımsız değişkenlerin sırasıyla yüklem karmaşıklığı, rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri, bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı düzeyi ile ilişkileri incelenmiştir. Bu analizlerde, cinsiyetin bağımlı değişkenlerle ilişkisi t testi ile, üç ve daha fazla alt kategorisi bulunan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkisi varyans analizi (f testi) ile analiz edilmiştir. F değerlerinin önemli çıktığı analizlerde ayrıca anlamlı farkların kaynağını tespit etmek için Tukey Testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ve kurulan denenceler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Bağımlı değişkenler üzerinden elde edilen puanlara ilişkin vasat değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerleri

Değişkenler	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.	
Yükleme Karmaşıkl.	335	36.9	22.9	-44	80	
Düşünme Stilleri	Rasyonel	331	64.0	10.6	28	87
	Yaşantısal	331	43.8	7.0	21	60
Tutarlılık Tercihi	332	111.3	23.4	35	162	
Akademik Başarı	297	71.8	6.5	51	88	

I- Öğretmen Adaylarının Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı Düzeyinin İlişkilerine Yönelik Bulgular

1- Yükleme Karmaşıklığı - Düşünme Stilleri İlişkisi

Öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı düzeyinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe, sezgisel inanç düzeyine oranla biliş gereksinimi düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün

grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olanların rasyonel ve sezgisel düşünme puanlarının ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10'da belirtilen yükleme karmaşıklığı ve düşünme stilleri değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş ve yükleme karmaşıklığı-rasyonel düşünme arasında $r = .46$; $p < .01$ düzeyinde anlamlı, yükleme karmaşıklığı-sezgisel düşünme arasında ise $r = .08$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, yükleme karmaşıklığı yükseldikçe rasyonel düşünme düzeyinin yükseldiği, sezgisel düşünme düzeyinde ise yükleme karmaşıklığına bağlı olarak önemli bir değişim olmadığı anlamına gelmektedir.

Yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olanların rasyonel ve sezgisel düşünme puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Rasyonel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Yükl.Karm.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Yük.Karm.	55	57.2	12.9	-7.430	.000
Yüksek Yük.Karm.	57	72.4	8.2		Önemli

$P < .001$

Tablo 11'deki sonuç, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının yükleme karmaşıklığı yüksek olanlarda daha yüksek ve ortalamalar arasındaki farkın (t değerinin) .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Sezgisel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Yükl.Karm.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Yük.Karm.	55	43.5	8.0	-.964	.337
Yüksek Yük.Karm.	57	45.0	8.0		Önemsiz

$P > .05$

Tablo 12'deki sonuç, yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmen adaylarının, sezgisel düşünme düzeyi ortalamaları arasındaki farkın .05

düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Bütün bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

2- Yükleme Karmaşıklığı - Bilişsel Tutarlılık Tercih İlişkisi

Öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı düzeyinin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra yükleme karmaşıklığı düşük ve yüksek olanların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da verilen yükleme karmaşıklığı ve bilişsel tutarlılık tercihi değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş ve yükleme karmaşıklığı-bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi arasında $r = .07$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, yükleme karmaşıklığı ve bilişsel tutarlılık tercihi arasında önemli bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olanların bilişsel tutarlılık tercihi puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzer sonuçların söz konusu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Bilişsel Tutarlılık Tercih Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Yükl.Karm.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Yükl.Karm.	55	104.8	26.8	-.948	.345
Yüksek Yükl.Karm.	57	109.5	26.6		Önemsiz

$P > .05$

Tablo 13’deki sonuç, bilişsel tutarlılık tercihi ortalamasının yükleme karmaşıklığı yüksek olanlarda daha yüksek olduğunu, ancak ortalamalar arasındaki bu farkın (t değerinin) .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Tüm bu bulgular denencemizi desteklememektedir.

3- Yükleme Karmaşıklığı - Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi

Öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı düzeyinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yükleme karmaşıklığı düzeyine göre akademik başarı düzeyinde farklılaşma beklenmemektedir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için

önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra yükleme karmaşıklığı düşük ve yüksek olanların akademik başarı düzeylerinin ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da verilen yükleme karmaşıklığı ve akademik başarı değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş ve yükleme karmaşıklığı-akademik başarı düzeyi arasında $r = -.07$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, yükleme karmaşıklığı ve akademik başarı düzeyi arasında herhangi anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olanların akademik başarı puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzer sonuçların söz konusu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Yükl.Karm.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Yük.Karm.	45	71.8	5.7	.160	.873
Yüksek Yük.Karm.	54	71.6	6.5		Önemsiz

P> .05

Tablo 14’teki sonuç, akademik başarı düzeyi ortalamalarının yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olanlarda hemen hemen aynı olduğunu ve ortalamalar arasındaki bu çok düşük farkın (t değerinin) .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Tüm bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

4- Bilişsel Tutarlılık Tercih - Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri İlişkisi

Öğretmen adaylarında bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe hem biliş gereksinimi düzeyi hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için, önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra bilişsel tutarlılık tercihi düşük ve yüksek olanların rasyonel ve sezgisel düşünme düzeylerinin ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da belirtilen bilişsel tutarlılık tercihi ve düşünme stilleri değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş

ve bilişsel tutarlılık tercihi-rasyonel düşünme arasında $r = -.21$; $p < .05$ düzeyinde anlamlı, bilişsel tutarlılık-sezgisel düşünme arasında ise $r = .10$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, bilişsel tutarlılık tercihinin rasyonel düşünme düzeyi ile ters orantılı, sezgisel düşünme düzeyi ile de ilişkisiz olduğu anlamına gelmektedir.

Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük ve yüksek olanların rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyi puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, sonuçların sezgisel düşünmeye ilişkin anlam düzeyi açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 15 ve Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 15. Bilişsel Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Rasyonel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bil. Tut. Terc. Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük B.T.Terc.	59	67.5	11.4	2.500	.014
Yüksek B.T.Terc.	57	62.6	9.2		Önemli

$P < .05$

Tablo 15'teki sonuç, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının bilişsel tutarlılık tercihi düşük olanlarda daha yüksek ve ortalamalar arasındaki farkın (t değerinin) .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu denencemiz ile tutarlı değildir.

Tablo 16. Bilişsel Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Sezgisel Düşünme Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bil. Tut. Terc. Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük B.T.Terc.	59	42.6	6.6	-2.220	.028
Yüksek B.T.Terc.	57	45.4	7.0		Önemli

$P < .05$

Tablo 16'daki sonuç, bilişsel tutarlılık tercihi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarında sezgisel düşünme ortalamasının daha yüksek olduğunu ve ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Bütün bu bulgular denencemizi kısmen desteklemektedir.

5- Bilişsel Tutarlılık Tercihi - Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi

Öğretmen adaylarında bilişsel tutarlılık tercihinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak "Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe akademik başarı

düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için, önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük ve yüksek olanların akademik başarı puanlarının ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da belirtilen bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş ve bilişsel tutarlılık tercihi-akademik başarı arasında $r = -.005$; $p > .05$, düzeyinde önemsiz bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, bilişsel tutarlılık tercihinin akademik başarı düzeyi ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığını göstermektedir.

Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük ve yüksek olanların akademik başarı puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Bilişsel Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bil. Tut. Terc. Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük B. T. Terc.	52	73.3	5.9	2.500	.837
Yüksek B. T. Terc.	49	72.2	7.2		Önemsiz
					P> .05

Tablo 17’deki sonuç, akademik başarı düzeyi ortalamasının bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük olanlarda daha yüksek olduğunu ancak ortalamalar arasındaki farkın (t değerinin) .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

6- Düşünme Stilleri - Akademik Başarı İlişkisi

Öğretmen adaylarında rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Sezgisel inanç düzeyine oranla biliş gereksinimi düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiştir. Bunun için önce denencede belirtilen değişkenler üzerinden bütün grubun aldığı puanlar karşılaştırılmış (r), sonra rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyleri düşük ve yüksek olanların akademik başarı puanlarının ilişkileri t testi ile araştırılmıştır.

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da belirtilen rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile akademik başarı değişkenlerinin ilişkileri Pearson Korelasyon

Katsayısı ile analiz edilmiş ve rasyonel düşünme-akademik başarı düzeyi arasında $r = .004$; $p > .05$, sezgisel düşünme-akademik başarı düzeyi arasında ise $r = .044$; $p > .05$ düzeyinde önemsiz ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyi ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olmadığı anlamına gelmektedir.

Rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olanların akademik başarı puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18. Rasyonel Düşünme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Rasyonel Düş.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Ras.Düşün.	42	71.0	4.9	-1.291	.201
Yüksek Ras.Düşün.	40	72.5	5.6		Önemsiz

P> .05

Tablo 18’deki sonuç, akademik başarı düzeyi ortalamasının yüksek rasyonel düşünme düzeyine sahip olanlarda daha yüksek olduğunu, ancak ortalamalar arasındaki farkın (t değerinin) .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir.

Tablo 19. Sezgisel Düşünme Düzeyi Düşük ve Yüksek Olanların Akademik Başarı Düzeyi Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Sezgisel Düş.Düz.	n	\bar{x}	ss	t	Önem Düzeyi
Düşük Sez.Düşün.	48	70.9	6.2	-.526	.600
Yüksek Sez.Düşün.	53	71.6	7.4		Önemsiz

P> .05

Tablo 19’deki sonuç, akademik başarı düzeyi ortalamalarının sezgisel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olanlarda önemli ölçülerde farklılaşmadığı ve varolan farkın da .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Bütün bu bulgular denencemizi desteklememektedir.

II- Öğretmen Adaylarının Psikososyal Özelliklerinin Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisine Yönelik Bulgular

1- Cinsiyetin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Cinsiyetin belirtilen değişkenlerle ilişkisini analiz etmek için öğretmen adayları “kız” ve “erkek” olmak üzere iki grupta sınıflandırılmış ve cinsiyet gruplarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri tablolaştırılmıştır.

Cinsiyetin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yükleme karmaşıklığı düzeyi kız öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve yükleme karmaşıklığı puanları üzerinde yapılan analizlerle elde edilen bulgular Tablo 20 ‘de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarında Cinsiyete Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Değeri	Önem Düzeyi
Kız	193	39.7	21.9	2.655	.008
Erkek	142	33.0	23.7		Önemli

P< .01

Tablo 20 incelendiğinde, kız adayların yükleme karmaşıklığı ortalamasının ($\bar{x} = 39.7$) erkek adayların ortalamasından ($\bar{x} = 33$) daha yüksek olduğu ve ortalamalar arasındaki bu farkın 0.01 düzeyinde önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuç, denencemizi destekler niteliktedir.

Cinsiyetin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Erkek adayların kızlara göre biliş gereksinimi (rasyonel düşünme), kız adayların ise erkeklere göre sezgisel inanç (yaşantısal düşünme) düzeyleri daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve analizlerden elde edilen bulgular Tablo 21 ‘de verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyete Göre Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Düş.Stili/Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Değeri	Önem Düzeyi	
Rasyonel	Kız	192	64.4	10.5	.723	.470
	Erkek	139	63.5	10.9		Önemsiz
Yaşantısal	Kız	192	44.3	6.8	1.156	.249
	Erkek	139	43.4	7.3		Önemsiz

P> .05

Tablo 21 incelendiğinde, kızların hem rasyonel ($\bar{x} = 64.4$) hem de sezgisel ($\bar{x} = 44.3$) düşünme düzeyi ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu, ancak ortalamalar arasındaki bu farkların .05 düzeyinde önemli olmadığı görülmektedir. Bu bulgular denencemizi desteklememektedir.

Cinsiyetin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Öğretmen adaylarında cinsiyete göre bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinde önemli bir farklılık beklenmemektedir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Değeri	Önem Düzeyi
Kız	190	111.7	24.1	.229	.819
Erkek	142	111.1	22.7		Önemsiz

P> .05

Tablo 22 incelendiğinde, bilişsel tutarlılık tercihi ortalamaları arasında, cinsiyete göre bir fark olmadığı ve bunun da .05 düzeyinde önemli olmadığı görülmektedir. Bu bulgu ifade edilen denenceyi destekler niteliktedir.

Cinsiyetin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Kız öğretmen adaylarında akademik başarı düzeyi erkeklere göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Değeri	Önem Düzeyi
Kız	177	73.3	5.9	4.948	.000
Erkek	120	69.6	6.8		Önemli

P< .001

Tablo 23 incelendiğinde, ortalamalar arasında önemli bir fark olduğu ve kızların başarı puan ortalamasının ($\bar{x} = 73.3$) erkeklerinkinden ($\bar{x} = 69.6$) daha yüksek olduğu, bu farkın ise t test analizine göre .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu denencemizi destekler niteliktedir.

2- Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana göre yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri (rasyonel ve sezgisel), bilişsel tutarlılığı tercih etme ve akademik başarı düzeyi açısından anlamlı ölçülerde farklılıklar gösterip göstermediklerini test etmek amacıyla, adaylar, öğrenim gördükleri bölümler dikkate alınarak, “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri”, “Güzel Sanatlar” ve “Yabancı Diller” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrenim görülen alan gruplarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizleri tablolaştırılmıştır.

Öğrenim görülen alanın yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yükleme karmaşıklığı düzeyi sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarında yabancı diller, fen bilimleri ve güzel sanatlarda bulunanlara göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 24 ve Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeylerinin Ortalaması ve Standart Sapması

Alan	n	\bar{x}	ss
Sosyal Bilimler	116	35.4	22.4
Fen Bilimleri	94	38.1	23.4
Güzel Sanatlar	46	30.2	22.1
Yabancı Diller	79	41.6	22.3
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenim görülen alana göre grup ortalamaları arasında önemli farklar olduğu, ortalamaların yabancı diller > fen bilimleri > sosyal bilimler > güzel sanatlar düzeneğinde düştüğü görülmektedir.

Bu farkların önemli olup olmadığı varyans analizi tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	4205.898	1401.966	2.711	.045
Gruplar İçi	331	171155.415	517.086		Önemli
Toplam	334	175361.313			

P < .05

Tablo 25’deki sonuç, gruplar arasındaki ortalama farklarının .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı öğrenim görülen alana göre farklılaşmaktadır.

Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi’ne göre, fark yabancı diller ($\bar{x} = 41.6$) ve güzel sanatlar ($\bar{x} = 30.2$) alanlarında öğrenim gören adayların ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bu iki kategori arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .035 < .05$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu denencemiz ile paralel bir değildir.

Öğrenim görülen alanın düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “ Fen bilimleri alanında öğrenim gören adayların biliş gereksinimi (rasyonel), güzel sanatlar

alanındakilerin ise sezgisel inanç düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Alan	n	\bar{x}	ss
Sosyal Bilimler	116	62.1	10.8
Fen Bilimleri	94	65.4	9.6
Güzel Sanatlar	44	63.3	10.4
Yabancı Diller	77	65.5	11.6
Toplam	331	64.0	10.7

Tablo 26 incelendiğinde, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının yabancı diller ve fen bilimleri alanlarındaki adaylarda diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrenim Görülen Alanın Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	809.425	269.808	2.394	.050
Gruplar İçi	327	36855.572	112.708		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P < .05

Tablo 27’deki bu sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğunu dolayısıyla rasyonel düşünme düzeyinin öğrenim görülen alana göre farklılaştığını ve yabancı diller ile fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının rasyonel düşünme stilini daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Elde edilen bu anlamlı farkın kaynağının tespiti için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, fark fen bilimleri-sosyal bilimler ve yabancı diller-sosyal bilimler gruplarının ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna

göre, en düşük rasyonel düşünme düzeyi sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerde görülmektedir. Bu sonuç denencemizi desteklemektedir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Alan	n	\bar{x}	ss
Sosyal Bilimler	116	42.5	7.1
Fen Bilimleri	94	44.2	7.2
Güzel Sanatlar	44	44.3	6.6
Yabancı Diller	77	45.1	6.7
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 28 incelendiğinde, yabancı diller alanında bulunan öğretmen adaylarının en yüksek sezgisel düşünme düzeyi ortalamasına sahip olduğu ve varolan farkların yüksek olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların önem düzeyi varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrenim Görülen Alanın Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	345.088	115.029	2.366	.071
Gruplar İçi	327	15894.833	48.608		Önemsiz
Toplam	330	16239.921			

P> .05

Tablo 29'daki sonuç, grup ortalamaları arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla öğretmen adaylarının sezgisel düşünme stilini kullanma düzeylerine göre farklılaşmadıklarını göstermektedir. Bu bulgu denencemizi destekler nitelikte değildir.

Öğrenim görülen alanın bilişsel tutarlılık tercihi ile ilişkisine yönelik olarak "Sosyal bilimler alanında bulunan öğretmen adaylarının bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi diğer alanlarda bulunanlarıkinden daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve bulgular Tablo 30 ve Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Alan	n	\bar{x}	ss
Sosyal Bilimler	114	113.9	23.2
Fen Bilimleri	94	111.7	23.0
Güzel Sanatlar	45	106.8	24.0
Yabancı Diller	79	109.9	23.9
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 30 incelendiğinde, bilişsel tutarlılık tercihi ortalamasının sosyal bilimler alanında öğrenim gören adaylarda, diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğrenim Görülen Alanın Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	1840.648	613.549	1.115	.343
Gruplar İçi	328	180508.870	550.332		Önemsiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 31’deki sonuç, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana göre bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi açısından farklılık göstermediğini belirtmektedir ve denencemizi desteklememektedir.

Öğrenim görülen alanın akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Akademik başarı düzeyi güzel sanatlar ve yabancı diller alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarında diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve bulgular Tablo 32 ve Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Alan	n	\bar{x}	ss
Sosyal Bilimler	102	72.2	5.7
Fen Bilimleri	83	69.8	7.6
Güzel Sanatlar	42	75.3	6.0
Yabancı Diller	70	71.6	5.7
Toplam	297	71.6	6.5

Tablo 32 incelendiğinde, akademik başarı ortalamasının güzel sanatlar ($\bar{x} = 75.3$) ve sosyal bilimler ($\bar{x} = 72.2$) alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Öğrenim Görülen Alanın Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	846.966	282.322	6.943	.000
Gruplar İçi	293	11914.671	40.664		Önemli
Toplam	296	12761.636			

P < .001

Tablo 33’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu, dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlar açısından, akademik başarı düzeylerine göre farklılaştıklarını ve başarı düzeyinin güzel sanatlar alanındaki adaylarda daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Grup ortalamaları arasındaki farkların kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçları incelendiğinde, ilişkilerin önem değerlerinin sosyal bilimler ve güzel sanatlar için $p = .047 < .05$, fen bilimleri ve güzel sanatlar için $p = .000 < .001$, güzel sanatlar ve yabancı diller için ise $p = .016 < .05$ olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular anlamlı düzeyde olduğundan denencemiz desteklenmektedir.

3- Sosyo-Ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Ştilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Değişkenlerin sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisini test etmek için, öğretmen adayları “Düşük SED”, “Orta SED” ve “Yüksek SED” olmak üzere üç kategoriye ayrılmış ve her değişkenden bu kategorilere göre aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablolastırılarak açıklanmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeyin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak “Öğretmen adaylarında sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyi de yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 34 ve Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

SED	n	\bar{x}	ss
Düşük	25	36.2	21.2
Orta	286	36.7	22.9
Yüksek	24	39.8	24.8
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 34 incelendiğinde, grup ortalamaları arasında önemli farklar olmadığı, ancak denencede de belirtildiği gibi, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Sosyo-ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	233.510	116.755	.221	.802
Gruplar İçi	332	175127.803	527.493		Önemsiz
Toplam	334	175361.313			

p> .05

Tablo 35'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla yükleme karmaşıklığının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak "Öğretmen adaylarında sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe hem biliş gereksinimi hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

SED	n	\bar{x}	ss
Düşük	24	65.5	8.3
Orta	283	63.3	10.8
Yüksek	24	69.6	9.2
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 36 incelendiğinde, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip adayların rasyonel düşünme puan ortalamasının ($\bar{x} = 69.6$) diğer kategorilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Sosyo-ekonomik Düzeyin Rasyonel Düşünme Stilin' Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	932.242	466.121	4.162	.016
Gruplar İçi	328	36732.755	111.990		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P < .05

Tablo 37'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adayları, diğerlerine göre, daha yüksek rasyonel düşünme düzeyine sahiptirler. Bu bulgu, denencemizi destekler niteliktedir.

Ortalamalar arasındaki, bu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonuçları incelendiğinde, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip adayların puan ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değerinin $p = .015 < .05$ olduğu, dolayısıyla farkın bu ilişkiden kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 38. Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

SED	n	\bar{x}	ss
Düşük	24	42.2	7.8
Orta	283	43.7	6.6
Yüksek	24	47.3	9.4
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 38 incelendiğinde, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe sezgisel düşünme düzeyi ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Sosyo-ekonomik Düzeyin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	354.245	177.122	3.657	.027
Gruplar İçi	328	15885.677	48.432		Önemli
Toplam	330	16239.921			

$P < .05$

Tablo 39’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe sezgisel düşünme düzeyleri de yükselmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, alt ve üst sosyo-ekonomik düzey ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .032 < .05$, orta ve üst grup ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri ise $p = .039 < .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar denencemizi desteklemektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi de yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 40 ve Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

SED	n	\bar{x}	ss
Düşük	25	110.1	24.2
Orta	284	111.4	22.9
Yüksek	23	112.4	29.2
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 40 incelendiğinde, bilişsel tutarlılık tercihi ortalamalarının, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe arttığı, ancak ortalamalar arasında büyük farklar olmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Sosyo-ekonomik Düzeyin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Onem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	63.210	31.605	.057	.945
Gruplar İçi	329	182286.308	554.062		Önemsiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 41’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç denencemizi desteklememektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe akademik başarı düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 42 ve Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmen Adaylarında Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

SED	n	\bar{x}	ss
Düşük	18	71.7	4.7
Orta	257	71.8	6.6
Yüksek	22	72.2	7.6
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 42 incelendiğinde, başarı ortalamasının yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlarda ($\bar{x} = 72.2$), diğerlerine göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın yüksek olmadığı görülmektedir.

Farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. Sosyo-ekonomik Düzeyin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	3.204	1.602	.037	.964
Gruplar İçi	294	12758.432	43.396		Önemsiz
Toplam	296	12761.636			

P> .05

Tablo 43'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını ve akademik başarının sosyo-ekonomik düzeye göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

4- Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Yakın arkadaş sayısının bağımlı değişkenlerle ilişkisini analiz etmek için örnekleme giren öğretmen adayları sahip oldukları yakın arkadaş sayısına göre "1-3", "4-6" ve "7 ve üstü" olmak üzere üç grupta sınıflandırılmış ve aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları açıklanmıştır.

Yakın arkadaş sayısının yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yakın arkadaş sayısı azaldıkça yükleme karmaşıklığı düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve bulgular Tablo 44 ve Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Arkadaş Sayısı	n	\bar{x}	ss
1-3	138	39.2	22.4
4-6	128	37.0	22.6
7 ve üstü	69	32.1	23.7
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 44 incelendiğinde, yakın arkadaş sayısı daha az olanların yükleme karmaşıklığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45. Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	2664.044	1332.022	2.564	.049
Gruplar İçi	332	168823.066	519.456		Önemli
Toplam	334	171487.110			

P < .05

Tablo 45’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, yakın arkadaş sayısı azaldıkça yükleme karmaşıklığı düzeyi yükselmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi, “1-3” ve “7 ve üstü” grupları arasındaki ortalama farkının yüksek, ilişkinin önem değerinin ise $p = .045 < .05$ olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar denencemizi destekler niteliktedir.

Yakın arkadaş sayısının düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Yakın arkadaş sayısı az olan adayların biliş gereksinimi, yakın arkadaş sayısı daha fazla olanların

ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 46, Tablo 47, Tablo 48 ve Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Arkadaş Sayısı	n	\bar{x}	ss
1-3	137	64.6	10.7
4-6	126	63.4	9.6
7 ve üstü	68	63.6	12.3
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 46 incelendiğinde, rasyonel düşünme düzeyinin yakın arkadaş sayısı azaldıkça yükseldiği, ancak ortalamalar arasındaki farkların çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Yakın Arkadaş Sayısının Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	107.947	53.973	.471	.625
Gruplar İçi	328	37557.050	114.503		Önemsiz
Toplam		37664.997			

P> .05

Tablo 47’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla rasyonel düşünme stilini kullanma düzeyinin yakın arkadaş sayısına göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Tablo 48. Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Arkadaş Sayısı	n	\bar{x}	ss
1-3	137	43.6	6.9
4-6	126	44.4	6.7
7 ve üstü	68	43.2	7.6
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 48 incelendiğinde, yakın arkadaş sayısına göre sezgisel düşünme düzeyi ortalamalarının önemli ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu farkların önem düzeyi varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Yakın Arkadaş Sayısının Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	79.131	39.565	.803	.449
Gruplar İçi	328	16160.791	49.271		Önemsiz
Toplam	330	16239.922			

P> .05

Tablo 49’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını ve sezgisel düşünme stilini kullanma düzeyinin yakın arkadaş sayısına göre değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç denencemizi desteklememektedir.

Yakın arkadaş sayısının bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yakın arkadaş sayısı azaldıkça bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 50 ve Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Arkadaş Sayısı	n	\bar{x}	ss
1-3	138	111.6	23.5
4-6	126	109.7	22.5
7 ve üstü	68	113.9	25.0
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 50 incelendiğinde, arkadaş sayısı fazla olanların ortalamasının ($\bar{x} = 113.9$) diğerlerinden yüksek olduğu, ancak bu farkın yüksek olmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Yakın Arkadaş Sayısının Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	765.606	382.803	.694	.501
Gruplar İçi	329	181583.912	551.927		Önemsiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 51’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin yakın arkadaş sayısına göre değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç, denencemizi desteklememektedir.

Yakın arkadaş sayısının akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yakın arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarı düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 52 ve Tablo 53’de sunulmuştur.

Tablo 52. Öğretmen Adaylarında Yakın Arkadaş Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Arkadaş Sayısı	n	\bar{x}	ss
1-3	123	73.3	6.2
4-6	114	71.2	7.0
7 ve üstü	60	70.0	5.8
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 52 incelendiğinde, yakın arkadaş sayısı düşük olanların akademik başarı ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53. Yakın Arkadaş Sayısının Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkinine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	484.173	242.087	5.797	.003
Gruplar İçi	294	12277.463	41.760		Önemli
Toplam	296	12761.636			

P < .01

Tablo 53’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .01 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yakın arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarı düzeyi de yükselmektedir.

Bu anlamlı farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, yakın arkadaş sayısı “1-3” ve “4-6” olanların ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .045 < .05$ ve “1-3” ve “7 ve üstü” olanların ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri ise $p = .004 < .01$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

5- Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Aile ortamını algılama biçiminin bağımlı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla öğretmen adayları aile ortamını algılama biçimlerine göre “Otoriter-baskıcı”, “Demokratik-hoşgörülü”, “Koruyucu-kollayıcı” ve “İlgisiz” olarak gruplandırılmış ve gruplara göre alınan puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablollaştırılarak açıklanmıştır.

Aile ortamını algılama biçiminin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan öğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyi, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayan adaylarınkinden daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 54 ve Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 54. Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Aile Ort. Alg.Biç.	n	\bar{x}	ss
Otoriter-baskıcı	21	42.3	20.3
Demokratik-hoşgörülü	182	35.4	23.6
Koruyucu-kollayıcı	115	38.2	21.7
İlgisiz	17	36.7	25.8
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 54 incelendiğinde, aile ortamını otoriter-baskıcı olarak algılayanların en yüksek yükleme karmaşıklığına sahip oldukları ($\bar{x} = 42.3$), ancak ortalamalar arasındaki farkların yüksek olmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 55’de sunulmuştur.

Tablo 55. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	1235.353	411.784	.783	.504
Gruplar İçi	331	174125.960	526.060		Önemsiz
Toplam	334	175361.313			

P> .05

Tablo 55'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla yükleme karmaşıklığının aile ortamını algılama biçimine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Aile ortamını algılama biçiminin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak "Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan adayların biliş gereksinimi, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 56, Tablo 57, Tablo 58 ve Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 56. Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Aile Ort.Alg.Biç.	n	\bar{x}	ss
Otoriter-baskıcı	21	62.5	12.0
Demokratik-hoşgörülü	179	65.2	10.2
Koruyucu-kollayıcı	114	61.9	10.8
İlgisiz	17	66.2	10.3
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 56 incelendiğinde, aile ortamını ilgisiz ve demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	897.981	299.327	2.662	.048
Gruplar İçi	327	36767.016	112.437		Önemli
Toplam	330	37664.997			

Tablo 57'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, rasyonel düşünme düzeyi aile ortamını algılama biçimine göre değişmektedir.

Bu anlamlı farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi analizine göre, aile ortamını demokratik-hoşgörülü ve koruyucu kollayıcı olarak algılayanların ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .045 < .05$ olarak bulunmuş ve fark bu ilişkiden kaynaklanmıştır. Bu sonuç denencemizi desteklemektedir.

Tablo 58. Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Aile Ort.Alg.Biç.	n	\bar{x}	ss
Otoriter-baskıcı	21	41.2	10.1
Demokratik-hoşgörülü	179	43.9	6.8
Koruyucu-kollayıcı	114	44.0	6.6
İlgisiz	17	44.6	6.4
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 58 incelendiğinde, sezgisel düşünme düzeyinin, denencede de belirtildiği gibi, aile ortamını ilgisiz ($\bar{x} = 44.6$) ve koruyucu-kollayıcı ($\bar{x} = 44.0$) olarak algılayanlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 59 'da verilmiştir.

Tablo 59. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	163.431	54.477	1.108	.346
Gruplar İçi	327	16076.491	49.164		Önemsiz
Toplam	330	16239.922			

P> .05

Tablo 59'daki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla sezgisel düşünme düzeyinin aile ortamını algılama biçimine göre değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç denencemizi desteklememektedir.

Aile ortamını algılama biçiminin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak "Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 60 ve Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 60. Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Aile Ort.Alg.Biç.	n	\bar{x}	ss
Otoriter-baskıcı	21	102.9	19.9
Demokratik-hoşgörülü	179	109.9	24.5
Koruyucu-kollayıcı	115	115.0	20.9
İlgisiz	17	112.3	29.1
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 60 incelendiğinde, aile ortamını ilgisiz ($\bar{x} = 112.3$) ve koruyucu-kollayıcı ($\bar{x} = 115.0$) olarak algılayanların bilişsel tutarlılık tercihi ortalamalarının, diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	3475.830	1158.610	2.125	.097
Gruplar İçi	328	178873.688	545.347		Önemsiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 61'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların, çok düşük bir önemsizlik düzeyi ile, .05 düzeyinde önemli olmadığını ve dolayısıyla tutarlılığı tercih etme düzeyinin aile ortamını algılama biçimine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi destekler nitelikte değildir.

Aile ortamını algılama biçiminin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak "Aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların akademik başarı düzeyleri, aile ortamını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 62 ve Tablo 63'de verilmiştir.

Tablo 62. Öğretmen Adaylarının Aile Ortamını Algılama Biçimine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Aile Ort.Alg.Biç.	n	\bar{x}	ss
Otoriter-baskıcı	19	67.8	4.8
Demokratik-hoşgörülü	160	72.0	6.5
Koruyucu-kollayıcı	101	72.5	6.6
İlgisiz	17	70.4	6.8
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 62 incelendiğinde, akademik başarı düzeyi ortalamasının, aile ortamını koruyucu-kollayıcı ($\bar{x} = 72.5$) ve demokratik-hoşgörülü ($\bar{x} = 72.0$) olarak algılayan öğretmen adaylarında diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 63'de verilmiştir.

Tablo 63. Aile Ortamını Algılama Biçiminin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	3	388.536	129.512	3.067	.028
Gruplar İçi	293	12373.100	42.229		Önemli
Toplam	296	12761.636			

P < .05

Tablo 63'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik başarı düzeyi, aile ortamını algılama biçimine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testine göre, aile ortamını otoriter-baskıcı ve demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .041 < .05$, otoriter-baskıcı ve koruyucu-kollayıcı olarak algılayanların ise $p = .021 < .05$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular denecemizi desteklemektedir.

6- Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarının yaşadıklarını düşündükleri yalnızlık düzeyinin bağımlı değişkenlerle ilişkisini test etmek amacıyla, “Düşük düzey”, “Orta düzey” ve “Yüksek düzey” olmak üzere üç yalnızlık düzeyi belirtilmiş ve adayların her kategori üzerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Yalnızlık düzeyinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak “Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını ifade eden öğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyi, yalnızlığı düşük düzeyde yaşadığını belirtenlerinkinden daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 64 ve Tablo 65’de sunulmuştur.

Tablo 64. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Yalnızlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Düşük	110	34.2	24.5
Orta	170	36.1	22.3
Yüksek	55	44.7	19.9
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 64 incelendiğinde, yükleme karmaşıklığı düzeyi ortalamalarının yalnızlık düzeyi yükseldikçe yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65. Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	4253.756	2126.878	4.127	.017
Gruplar İçi	332	171107.557	515.384		Önemli
Toplam	334	175361.313			

P < .05

Tablo 65’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi, yaşanan yalnızlık düzeyine göre değişmekte ve yalnızlık düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyi de yükselmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi’ne göre, söz konusu fark, düşük ve yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirtenlerin ortalamaları (ilişkinin önem değeri $p = .014 < .05$) ile orta ve yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirtenlerin ortalamaları (ilişkinin önem değeri $p = .040 < .05$) arasındaki farklardan kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Yalnızlık düzeyinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten adayların biliş gereksinimi, düşük düzeyde yalnızlık

yaşayanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 66, Tablo 67, Tablo 68 ve Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 66. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Yalnızlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Düşük	108	65.4	10.3
Orta	169	62.6	10.6
Yüksek	54	65.4	10.8
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 66 incelendiğinde, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının düşük ($\bar{x} = 65.4$) ve yüksek ($\bar{x} = 65.4$) düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten adaylarda eşit olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67. Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	653.612	326.806	2.896	.057
Gruplar İçi	328	37011.385	112.840		Önemsiz
Toplam	330	37664.997			

Tablo 67’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Bu bulgu dencemizi desteklememektedir.

Tablo 68. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Yalnızlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Düşük	108	44.3	7.3
Orta	169	43.9	6.6
Yüksek	54	42.7	7.3
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 68 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, yalnızlık düzeyi düştükçe sezgisel inanç düzeyi ortalamaları yükselmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	89.116	44.558	.905	.406
Gruplar İçi	328	16150.805	49.240		Önemsiz
Toplam	330	16239.921			

P> .05

Tablo 69’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir. Bu bulgu denecemizi desteklememektedir.

Yalnızlık düzeyinin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 70 ve Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 70. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Yalnızlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Düşük	109	111.3	24.8
Orta	168	111.5	22.2
Yüksek	55	111.0	24.8
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 70 incelendiğinde, yalnızlık düzeyine göre bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ortalamaları arasında önemli farklar olmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık düzeyi varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71. Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	9.509	4.755	.009	.991
Gruplar İçi	329	182340.009	554.225		Önmesiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 71’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin yalnızlık düzeyine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Yalnızlık düzeyinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Yalnızlık düzeyi düştükçe akademik başarı düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denece test edilmiş ve sonuçlar Tablo 72 ve Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 72. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yalnızlık Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Yalnızlık Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Düşük	101	72.7	6.6
Orta	147	71.7	6.4
Yüksek	49	70.5	6.6
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 72’deki sonuç, denencede belirtildiği gibi, yalnızlık düzeyi düşükçe akademik başarı ortalamalarının yükseldiğini ancak ortalamalar arası farkların çok yüksek olmadığını göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73. Yaşanan Yalnızlık Düzeyinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	173.979	86.989	2.032	.133
Gruplar İçi	294	12587.658	42.815		Önemsiz
Toplam	296	12761.637			

P> .05

Tablo 73’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve akademik başarı düzeyinin yaşanan yalnızlık düzeyine göre, anlamlı ölçüde değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

7- Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Zeka ve Yetenek Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin bağımlı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla, öğretmen adaylarından kendilerini “Biraz yeterli”, “Orta düzeyde” ve “Oldukça yeterli” olmak üzere üç kategori üzerinden değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak ‘‘Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli olarak değerlendiren ğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyi, kendisini zeka ve yetenek açısından daha düşük düzeyde yeterli olarak algılayanlarınkinden daha yüksektir’’ şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 74 ve Tablo 75’de verilmiştir.

Tablo 74. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Zeka Yet. Derecesi	n	\bar{x}	ss
Biraz yeterli	13	17.6	24.2
Orta düzeyde	163	37.6	21.5
Oldukça yeterli	159	37.7	23.6
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 74 incelendiğinde, zeka ve yetenek değerlendirmelerinde yeterlilik düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 75’de verilmiştir.

Tablo 75. Zeka ve Yetenek Derecelerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	nem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	4995.653	2497.826	4.868	.008
Gruplar İçi	332	170365.661	513.150		nemli
Toplam	334	175361.314			

P < .01

Tablo 75’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .01 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, anlamlı fark, kendisini zeka ve yetenek açısından biraz yeterli bulan adayların ortalaması ile orta düzeyde ve oldukça yeterli bulanların ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin

önem değeri sırasıyla $p = .006 < .01$ ve $p = .006 < .01$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli olarak değerlendiren öğretmen adaylarının hem biliş gereksinimi hem de sezgisel inanç düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 76, Tablo 77, Tablo 78, ve Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 76. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Zeka Yet. Derecesi	n	\bar{x}	ss
Biraz yeterli	12	57.5	15.2
Orta düzeyde	162	62.4	10.5
Oldukça yeterli	157	66.1	9.9
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 76 incelendiğinde, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi yükseldikçe rasyonel düşünme düzeyi ortalaması da yükselmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 77’de sunulmuştur.

Tablo 77. Zeka ve Yetenek Derecelerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	1596.838	798.419	7.261	.001
Gruplar İçi	328	36068.159	109.964		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P< .001

Tablo 77’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi yükseldikçe rasyonel düşünme düzeyi de yükselmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, anlamlı fark, kendisini zeka ve yetenek açısından oldukça yeterli görenlerin ortalaması ile biraz ve orta düzeyde yeterli görenlerin ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin önem değeri sırasıyla $p = .017 < .05$ ve $p = .005 < .01$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Tablo 78. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Zeka Yet. Derecesi	n	\bar{x}	ss
Biraz yeterli	12	40.5	5.0
Orta düzeyde	162	42.8	5.9
Oldukça yeterli	157	45.2	7.8
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 78 incelendiğinde, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi yükseldikçe sezgisel düşünme düzeyi ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 79'da sunulmuştur.

Tablo 79. Zeka ve Yetenek Derecelerinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	611.573	305.787	6.418	.002
Gruplar İçi	328	15628.348	47.647		Önemli
Toplam	330	16239.921			

P < .01

Tablo 79'daki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .01 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, sezgisel düşünme düzeyi kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi'ne göre, anlamlı fark, zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli olarak değerlendirenlerin ortalaması ile biraz ve orta düzeyde yeterli olarak değerlendirenlerin ortalamaları arasındaki farkların yüksek

olmasından (ilişkilerin önem değeri sırasıyla $p = .050 < .05$ ve $p = .005 < .01$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin bilişsel tutarlılık tercihi düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Zeka ve yetenek açısından kendisini oldukça yeterli değerlendirenlerin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi, diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 80 ve Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 80. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Zeka Yet. Derecesi	n	\bar{x}	ss
Biraz yeterli	13	96.6	36.2
Orta düzeyde	161	114.8	21.6
Oldukça yeterli	158	109.0	23.3
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 80 incelendiğinde, kendisini zeka ve yetenek açısından biraz yeterli gören adayların en düşük ($\bar{x} = 96.6$), orta düzeyde yeterli bulanların ise en yüksek ($\bar{x} = 114.8$) bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 81. Zeka ve Yetenek Derecelerinin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	5644.691	2822.346	5.255	.006
Gruplar İçi	329	176704.827	537.097		Önemli
Toplam	331	182349.518			

$P < .01$

Tablo 81’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .01 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi'ne göre, anlamlı fark, zeka ve yetenek açısından kendisini orta düzeyde yeterli bulanların ortalaması ile biraz ve oldukça yeterli bulanların ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin önem değeri sırasıyla $p = .017 < .05$ ve $p = .050 < .05$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak "Kendisini zeka ve yetenek açısından oldukça yeterli olarak değerlendiren adayların akademik başarı düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 82 ve Tablo 83'de verilmiştir.

Tablo 82. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Zeka ve Yetenek Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Zeka Yet. Derecesi	n	\bar{x}	ss
Biraz yeterli	9	72.0	4.2
Orta düzeyde	146	71.7	6.6
Oldukça yeterli	142	71.9	6.6
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 82 incelendiğinde, bilişsel tutarlılık tercihi düzeyi ortalamalarının zeka ve yetenek değerlendirmelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 83'de verilmiştir.

Tablo 83. Zeka ve Yetenek Derecelerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	2.763	1.381	.032	.969
Gruplar İçi	294	12758.874	43.398		Önemsiz
Toplam	296	12761.637			

P> .05

Tablo 83'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve bilişsel tutarlılık tercihi düzeyinin zeka ve yetenek değerlendirmelerine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

8- Öğretmen Adaylarının Kendilerine İlişkin Karar Verme Stilllerine Yönelik Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Karar verme stillerinin bağımlı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla karar verme stilleri “Başkalarına bağımlı”, “Rasyonel”, “Karardan kaçınan”, “Sezgisel” ve “Anlık-kendiliğinden (spontane)” olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmış ve öğretmen adaylarının her kategori üzerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Karar verme stillerinin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Karar verme stiline göre, rasyonel olduğunu belirten öğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyi, karar vermede başkalarına bağımlı, karardan kaçınan, sezgisel ve anlık (spontane) olanlarınkinden daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 84 ve Tablo 85’de verilmiştir.

Tablo 84. Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillere Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Karar Ver.Stili	n	\bar{x}	ss
Başkalarına bağımlı	17	31.5	22.0
Rasyonel	156	42.1	20.3
Karardan kaçınan	24	29.4	23.5
Sezgisel	59	36.7	23.4
Anlık-kendiliğinden (spontane)	79	30.0	24.9
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 84 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, yükleme karmaşıklığı düzeyi ortalamasının rasyonel karar verme stilini kullandıklarını belirtenlerde ($\bar{x} = 42.1$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 85'te verilmiştir.

Tablo 85. Karar Verme Stillерinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişikisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	4	9849.789	2462.447	4.910	.001
Gruplar İçi	330	165511.524	501.550		Önemli
Toplam	334	175361.313			

P < .001

Tablo 85'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi kullanılan karar verme stiline göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi'ne göre, anlamlı fark, rasyonel karar verme stilini kullananlar ile karardan kaçınan ve anlık-kendiliğinden (spontane) olanların ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin önem değeri sırasıyla $p = .050 < .05$ ve $p = .001 < .001$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Karar verme stillerinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Karar vermede rasyonel olan adayların biliş gereksinimi, sezgisel ve anlık (spontane) olanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 86, Tablo 87, Tablo 88 ve Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 86. Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Karar Ver.Stili	n	\bar{x}	ss
Başkalarına bağımlı	17	56.4	10.9
Rasyonel	155	66.7	9.0
Karardan kaçınan	24	57.7	9.5
Sezgisel	59	64.8	10.2
Anlık-kendiliğinden (spontane)	76	61.3	12.3
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 86 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının rasyonel karar verme stilini kullananlarda diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87. Karar Verme Stillerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	4	3674.497	918.624	8.810	.000
Gruplar İçi	326	33990.500	104.265		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P< .001

Tablo 87’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önmlü olduğunu göstermektedir. Buna göre, rasyonel düşünme düzeyi kullanılan karar verme stiline göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, karar vermede rasyonel ve başkalarına bağımlı olanların ortalamaları arasında $p = .001 < .001$, sezgisel ve başkalarına bağımlı olanların ortalamaları arasında $p = .023 < .05$, rasyonel ve karardan kaçınanların ortalamaları arasında $p = .001 < .001$, sezgisel ve karardan kaçınanların ortalamaları arasında $p = .032 < .05$, rasyonel ve anlık-kendiliğinden (spontane) olanların ortalamaları arasında $p = .002 < .01$ düzeyinde önemli ilişki değerleri bulunmuştur. Tüm bu bulgular denecemizi desteklemektedir.

Tablo 88. Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Karar Ver.Stili	n	\bar{x}	ss
Başkalarına bağımlı	17	41.0	6.7
Rasyonel	155	43.8	7.0
Karardan kaçınan	24	42.1	6.3
Sezgisel	59	45.7	6.2
Anlık-kendiliğinden (spontane)	76	43.6	7.4
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 88 incelendiğinde, sezgisel düşünme düzeyi ortalamasının sezgisel karar verme stilini kullananlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 89'da sunulmuştur.

Tablo 89. Karar Verme Stillerinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	412.410	103.102	2.349	.045
Gruplar İçi	326	15827.512	48.551		Önemli
Toplam	330	16239.922			

P < .05

Tablo 89'daki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, sezgisel düşünme düzeyi karar verme stillerine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi'ne göre, anlamlı fark, karar vermede başkalarına bağımlı ve karardan kaçınanların ortalamaları ile sezgisel olanların ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Karar verme stillerinin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak "Karar vermede rasyonel olan adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 90 ve Tablo 91'de sunulmuştur.

Tablo 90. Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillerine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Karar Ver.Stili	n	\bar{x}	ss
Başkalarına bağımlı	17	122.0	18.1
Rasyonel	156	113.9	21.6
Karardan kaçınan	24	120.3	19.8
Sezgisel	57	108.2	25.9
Anlık-kendiliğinden (spontane)	78	103.5	24.7
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 90 incelendiğinde, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ortalamalarının karar vermede başkalarına bağımlı, karardan kaçınan ve rasyonel olanlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 91'de verilmiştir.

Tablo 91. Karar Verme Stillерinin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	4	10283.201	2570.800	4.886	.001
Gruplar İçi	327	172066.317	526.197		Önemli
Toplam	331	182349.518			

P < .001

Tablo 91’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi kullanılan karar verme stiline göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Test sonuçlarına göre, anlamlı fark, karar vermede, başkalarına bağımlı, karardan kaçınan ve rasyonel olanların ortalamaları ile anlık-kendiliğinden (spontane) olanların ortalaması arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilерin önem değeri sırasıyla $p = .022 < .05$, $p = .014 < .05$ ve $p = .009 < .01$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Karar verme stillerinin akademik başarı düzeyi ile ilişkesine yönelik olarak “Karar vermede rasyonel olan adayların akademik başarı düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 92 ve Tablo 93’de verilmiştir.

Tablo 92. Öğretmen Adaylarında Karar Verme Stillерine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Karar Ver.Stili	n	\bar{x}	ss
Başkalarına bağımlı	13	73.1	8.2
Rasyonel	146	71.8	6.7
Karardan kaçınan	20	72.3	5.3
Sezgisel	50	70.4	6.2
Anlık-kendiliğinden (spontane)	68	72.6	6.2
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 92 incelendiğinde, akademik başarı düzeyi ortalamasının, denencede belirtilenin tersine, karar vermede başkalarına bağımlı olanlarda ($\bar{x} = 73.1$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 93’de sunulmuştur.

Tablo 93. Karar Verme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkinе Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	4	166.330	41.583	.964	.428
Gruplar İçi	292	12595.306	43.135		Önemsiz
Toplam	296	12761.636			

P> .05

Tablo 93’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını dolayısıyla akademik başarı düzeyinin karar verme stillerine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

9- Problemlerle Başa Çıkma Becerilerinde Yeterlilik Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihі ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarının kendilerini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyinin bağımlı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla yeterlilik düzeyleri “Oldukça yetersiz”, “Orta düzeyde” ve “Oldukça yeterli” olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmış ve her kategori üzerinden alınan puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyinin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Problemlerle başa çıkma becerilerine göre kendilerini oldukça yeterli bulan öğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyi, kendilerini daha az yeterlilikte bulanlarınkinden daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 94 ve Tablo 95’de verilmiştir.

Tablo 94. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başaçıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Prob.Baş.Derecesi	n	\bar{x}	ss
Oldukça yetersiz	11	37.2	17.8
Orta düzeyde	188	35.3	23.4
Oldukça yeterli	136	39.1	22.4
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 94 incelendiğinde, yükleme karmaşıklığı düzeyinin, denencede belirtildiği gibi, kendilerini problemlerle başaçıkma oldukça yeterli olarak değerlendiren öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu ($x = 39.1$) görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 95’de sunulmuştur.

Tablo 95. Problemlerle Başaçıkma Yeterlilik Derecelerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	1140.885	570.427	1.087	.338
Gruplar İçi	332	174220.459	524.760		Önemsiz
Toplam	334	175361.344			

P> .05

Tablo 95’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve yükleme karmaşıklığının problemlerle başaçıkma yeterliliğine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Problemlerle başaçıkma yeterlilik düzeyinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak "Problemlerle başa çıkma becerilerinde kendini yeterli bulma düzeyi yükseldikçe hem biliş gereksinimi hem de sezgisel inanç düzeyi yükselir" şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 96, Tablo 97, Tablo 98 ve Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 96. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başaçıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Prob.Baş.Derecesi	n	\bar{x}	ss
Oldukça yetersiz	11	63.9	8.0
Orta düzeyde	187	61.1	11.1
Oldukça yeterli	133	67.9	8.8
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 96 incelendiğinde, rasyonel düşünme düzeyi ortalamasının kendilerini problemlerle başaçıkma oldukça yeterli bulan adaylarda ($\bar{x} = 67.9$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 97’de sunulmuştur.

Tablo 97. Problemlerle Başaçıkma Yeterlilik Derecelerinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	3616.571	1808.286	17.420	.000
Gruplar İçi	328	34048.426	103.806		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P < .001

Tablo 97’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, rasyonel düşünme düzeyi problemlerle başaçıkma yeterliliğine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, anlamlı fark, kendilerini problemlerle başaçıkma orta düzeyde ve oldukça yeterli olarak değerlendiren öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki farkın yüksek olmasından (ilişkinin önem değeri $p = .000 < .001$) kaynaklanmıştır. Bu bulgu denencemizi desteklemektedir.

Tablo 98. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başa Çıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Prob.Baş.Derecesi	n	\bar{x}	ss
Oldukça yetersiz	11	44.9	9.4
Orta düzeyde	187	42.6	6.6
Oldukça yeterli	133	45.5	7.0
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 98 incelendiğinde, sezgisel düşünme düzeyi ortalamasının denencede belirtildiği gibi, kendisini problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli bulan adaylarda daha yüksek ($\bar{x} = 45.5$) olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99. Problemlerle Başa Çıkma Yeterlilik Derecelerinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	653.103	326.552	6.872	.001
Gruplar İçi	328	15586.818	47.521		Önemli
Toplam	330	16239.921			

P < .001

Tablo 99’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, sezgisel düşünme düzeyi problemlerle başa çıkma yeterliliğine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi’ne göre, anlamlı fark, kendilerini problemlerle başa çıkmada orta düzeyde ve oldukça yeterli bulan adayların ortalamaları arasındaki farkın yüksek olmasından (ilişkinin önem değeri $p = .001 < .001$) kaynaklanmıştır. Bu bulgu denencemizi desteklemektedir.

Problemlerle başa çıkma yeterliliğinin bilişsel tutarlılığı tercih etme ile ilişkisine yönelik olarak “Problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli olduğunu düşünen adayların

bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 100 ve Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 100. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başa Çıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Prob.Baş.Derecesi	n	\bar{x}	ss
Oldukça yetersiz	11	112.6	19.1
Orta düzeyde	187	113.3	22.3
Oldukça yeterli	134	108.5	25.0
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 100 incelendiğinde, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ortalamasının, denencede belirtilenin tersine, kendilerini problemlerle başa çıkma konusunda oldukça yeterli olarak değerlendiren adaylarda daha düşük ($\bar{x} = 108.5$) olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101. Problemlerle Başa Çıkma Derecelerinin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	1805.371	902.686	1.645	.195
Gruplar İçi	329	180544.147	548.766		Önemsiz
Toplam	331	182349.518			

P> .05

Tablo 101’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin problemlerle başa çıkma yeterliliğine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Problemlerle başa çıkma yeterliliğinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi de yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 102 ve Tablo 103’de verilmiştir.

Tablo 102. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Problemlerle Başaçıkma Açısından Yeterli Görme Derecelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Prob.Baş.Derecesi	n	\bar{x}	ss
Oldukça yetersiz	8	70.3	5.1
Orta düzeyde	164	71.4	6.7
Oldukça yeterli	125	72.5	6.3
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 102 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, akademik başarı düzeyi ortalamalarının problemlerle başaçıkma düzeyi ile paralel olarak yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 103’de sunulmuştur.

Tablo 103. Problemlerle Başaçıkma Derecelerinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	110.967	55.484	1.289	.277
Gruplar İçi	294	12650.669	43.029		Önemsiz
Toplam	296	12761.636			

P> .05

Tablo 103’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı olmadığını ve akademik başarı düzeyinin problemlerle başaçıkma yeterliliğine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

10- Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarının toplumsal yaşama olan uyum düzeylerinin bağımlı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla uyum düzeyleri “Büyük oranda uyumsuzum”, “Kısmen uyumluyum” ve “Tamamen uyumluyum” olmak üzere üç kategoride

sınıflandırılmış ve her kategori üzerinden alınan puanların ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizleri tablolastırılarak açıklanmıştır.

Toplumsal yaşama olan uyum düzeyinin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Öğretmen adaylarının toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe, yükleme karmaşıklığı düzeyi de yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 104 ve Tablo 105’de verilmiştir.

Tablo 104. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Top.Yaş.Uyum Düz.	n	\bar{x}	ss
Büyük oranda uyumsuz	51	47.4	20.6
Kısmen uyumlu	246	36.3	21.8
Tamamen uyumlu	38	26.3	26.8
Toplam	335	36.9	22.9

Tablo 104 incelendiğinde, yükleme karmaşıklığı düzeyi ortalamasının, toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe önemli ölçüde yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlam düzeyi varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 105’de verilmiştir.

Tablo 105. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	10050.126	5025.063	10.092	.000
Gruplar İçi	332	165311.187	497.925		Önemli
Toplam	334	175361.313			

P < .001

Tablo 105’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi toplumsal yaşama olan uyum düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, anlamlı fark, her üç kategorinin ortalamaları arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin önem değeri

sırasıyla $p = .003 < .01$, $p = .000 < .001$ ve $p = .027 < .05$) kaynaklanmıştır. Tüm bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak “Toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe biliş gereksinimi, yükseldikçe sezgisel inanç düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 106, Tablo 107, Tablo 108 ve Tablo 109’da verilmiştir.

Tablo 106. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Top.Yaş.Uyum Düz.	n	\bar{x}	ss
Büyük oranda uyumsuz	51	69.7	10.1
Kısmen uyumlu	242	63.1	10.0
Tamamen uyumlu	38	61.9	13.0
Toplam	331	64.0	10.6

Tablo 106 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, rasyonel düşünme düzeyinin toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlam düzeyi varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 107’de sunulmuştur.

Tablo 107. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Rasyonel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	2059.268	1029.634	9.485	.000
Gruplar İçi	328	35605.729	108.554		Önemli
Toplam	330	37664.997			

P< .001

Tablo 107’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, rasyonel düşünme düzeyi toplumsal yaşama uyum düzeyine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi’ne göre, anlamlı fark, kendisini toplumsal yaşama kısmen ve tamamen uyumlu olarak gören adayların ortalamaları ile büyük oranda

uyumsuz olarak görenlerin ortalaması arasındaki farkların yüksek olmasından (ilişkilerin önem değeri sırasıyla $p = .000 < .001$ ve $p = .001 < .001$) kaynaklanmıştır. Bu bulgular denencemizi desteklemektedir.

Tablo 108. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Top.Yaş.Uyum Düz.	n	\bar{x}	ss
Büyük oranda uyumsuz	51	44.7	7.5
Kısmen uyumlu	242	43.5	6.7
Tamamen uyumlu	38	44.7	7.7
Toplam	331	43.8	7.0

Tablo 108 incelendiğinde, toplumsal yaşama uyum düzeyi açısından sezgisel düşünme düzeyi ortalamaları arasında büyük farklar olmadığı ve en düşük ortalamanın kısmen uyumlu olanlarda olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 109’da sunulmuştur.

Tablo 109. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Sezgisel Düşünme Stilini Kullanma Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	93.565	46.783	.950	.388
Gruplar İçi	328	16146.356	49.227		Önemsiz
Toplam	330	16239.921			

$P > .05$

Tablo 109’daki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve sezgisel düşünme düzeyinin toplumsal yaşama olan uyum düzeyine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükselir” şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 110 ve Tablo 111’de sunulmuştur.

Tablo 110. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Top.Yaş.Uyum Düz.	n	\bar{x}	ss
Büyük oranda uyumsuz	52	99.7	26.9
Kısmen uyumlu	243	114.1	20.9
Tamamen uyumlu	37	109.7	28.7
Toplam	332	111.3	23.4

Tablo 110 incelendiğinde, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ortalamasının denencede belirtildiği gibi, toplumsal yaşama büyük oranda uyumsuz olanlarda en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 111’de sunulmuştur.

Tablo 111. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Tutarlılığı Tercih Etme Düzeyi ile İlişisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	8972.979	4486.490	8.514	.000
Gruplar İçi	329	173376.539	526.980		Önemli
Toplam	331	182349.518			

P < .001

Tablo 111’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, bilişsel tutarlılık tercihi toplumsal yaşama uyum düzeyine göre değişmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi’ne göre, anlamlı fark, büyük oranda uyumsuz ve kısmen uyumlu olanların ortalamaları arasındaki farkın yüksek olmasından (ilişkinin önem değeri $p = .000 < .001$) kaynaklanmıştır. Bu bulgu, uyum düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin de yükseldiği anlamına gelmektedir ve denencemizi desteklemektedir.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin akademik başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak “Toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe akademik başarı düzeyi de yükselir”

şeklinde ifade edilen denence test edilmiş ve sonuçlar Tablo 112 ve Tablo 113’de verilmiştir.

Tablo 112. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Toplumsal Yaşama Olan Uyum Düzeyi Açısından Değerlendirmelerine Göre Akademik Başarı Düzeyinin Ortalaması ve Standart Sapması

Top.Yaş.Uyum Düz.	n	\bar{x}	ss
Büyük oranda uyumsuz	49	71.1	6.9
Kısmen uyumlu	213	71.9	6.6
Tamamen uyumlu	35	72.2	5.7
Toplam	297	71.8	6.5

Tablo 112 incelendiğinde, denencede belirtildiği gibi, akademik başarı düzeyinin toplumsal yaşama uyum düzeyine paralel olarak yükseldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 113’de verilmiştir.

Tablo 113. Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Akademik Başarı Düzeyi ile İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması		
Gruplar Arası	2	29.732	14.866	.343	.710
Gruplar İçi	294	12731.905	43.306		Önemsiz
Toplam	296	12761.636			

P> .05

Tablo 113’deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olmadığını ve akademik başarı düzeyinin toplumsal yaşama uyum düzeyine göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bunun için önce bağımlı değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik bulgular sonra da bağımsız değişkenlerle ilişkilerine yönelik bulgular değerlendirilmiştir.

I - Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarının İlişkilerine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu

1 - Yükleme Karmaşıklığı - Düşünme Stilleri İlişkisi

Yükleme karmaşıklığı - rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe rasyonel düşünme düzeyinin de yükseleceği ancak sezgisel düşünme düzeyinde buna paralel bir yükselmenin olmayacağı öne sürülmüştür. Veri analizleri, yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe rasyonel düşünme düzeyinin de yükseldiğini, ancak sezgisel düşünme düzeyinde bir değişim olmadığını göstermiştir. Aynı bulgular, yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olan grupların puanlarının rasyonel ve sezgisel düşünme puanları ile olan ilişkileri için yapılan analizlerde de bulunmuş ve denence desteklenmiştir.

Bu bulgular, Fletcher ve ark. (1986), Hunsberger ve ark. (1994) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Yükleme karmaşıklığı, bireyin çevresel durumlar ve sosyal davranışlar için, açıklama gereksinimi duyduğunda, iki ya da daha çok sayıda nedensel yargı, değerlendirme öne sürmesi olarak ifade edilmektedir. İnsanlar bu yönleriyle bireysel farklılıklar gösterirler. Fletcher ve ark. (1986)'na göre, yaşamda karşılaşılan olaylar için, bazı insanlar ya hiç yüklemde bulunmazlar ya da bir tek yüklemde bulunurlar. Bazıları ise daha karmaşık nedensel şemalar geliştirirler ve ikiden fazla yargıda bulunma eğilimine girerler. Bu tür insanlar davranış anlama ve açıklama ilgi ve motivasyonuna, bilişüstü

becerilere ve soyut içsel çıkarsamalar yapma eğilimine sahiptirler.

Bunun yanında, rasyonel düşünme bilinç düzeyinde işlev gören, analitik, derinlemesine düşünmeye dayanan ve çok yönlü zihinsel değerlendirme olanağı sağlayan bir bilgi işleme sürecidir. Rasyonel düşünme özelliğine sahip olan insanlar mantıksal bağlantılar, yüksek düzeyde detaylı ayrıştırmalar yaparlar ve neden-sonuç temelli ilişkiler kurarlar (Epstein ve ark., 1996).

Dolayısıyla, elde edilen sonucun nedeni, yüklemisel olarak karmaşık olan insanlar ile rasyonel düşünen insanların ortak özelliklere sahip olmaları olabilir. Ayrıca, düşünmekten hoşlanan ve sosyal dünyayı anlama gereksinimi duyan insanların, aynı zamanda insan davranışını anlama ve davranış hakkında düşünmekten de hoşlandıkları söylenebilir.

Bu nedenle, yüklemisel olarak karmaşık olan insanların rasyonel düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada yükleme karmaşıklığı ile sezgisel düşünmenin ilişkili bulunmaması şema karmaşıklığının yukarıda sözü edilen özelliklerine karşın, sezgisel düşünmenin anlık duygulardan etkilenerken işlev gören, ben merkezli yaşantıya dayalı, zihinsel çaba gerektirmeyen, çağrışımsal ve genel izlenimlerden hareketle işleyen bir bilgi işleme süreci olmasından kaynaklanmış olabilir.

2 - Yükleme Karmaşıklığı - Bilişsel Tutarlılık Tercihi İlişkisi

Yükleme karmaşıklığı - bilişsel tutarlılık tercihi ile ilgili olarak yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin de yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek olan grupların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyleri ilişkisi için yapılan analizlerde, yüksek yükleme karmaşıklığına sahip olanlarda bilişsel tutarlılık tercihi ortalamasının daha yüksek olduğu ancak ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı görülmüş ve denence desteklenmemiştir.

Bu denence oluşturulurken, yüksek şema karmaşıklığının bireyi güvenilir ve geçerli sonuçlara götürmede daha etkili olması, bu nedenle bu kişilerin biliş-davranış ve tutum-davranış tutarlılığını daha çok tercih ettikleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

Nitekim yapılan araştırmalar da, yüklemisel olarak karmaşık ve yalın (basit) olan bireylerin bilgi aramada, bilgide hız, doğruluk-bütünlük ve diğerlerine tutum ve trait

yüklemede farklılıklarını göstermektedir (Wilson ve Levine, 1997).

Yine Blessum ve ark. (1998) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel yoğunluk ve pozitif ruh halinin tutum-davranış tutarlılığında olası olumsuz etkileri düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni, bilişsel yoğunluk ve pozitif duygu durumunun kestirme yolla bilgi işleme stratejilerinde güveni arttırmasıdır.

Ancak bilişsel tutarlılık, araştırmaların da gösterdiği gibi, bir kişilik özelliği olarak diğer kişilik traitlerinden bağımsız bir yapı görünümü ifade etmektedir. Bunun nedeni, bütün insanların nesnelere birbiriyle uyumlu, mantıklı ve tutarlı olmasını tercih etme eğiliminde olmalarıdır. Bunun gibi, insanlar hem kendi inanç, düşünce, davranış, duygu ve tutumları için hem de diğer insanlar ve nesnelere hakkındaki duygu ve düşünceleri için bir tutarlılık-denge isterler. Tutum, inanç ve davranışlar arasında böylesi bir dengenin aranmasının nedeni de, birbiriyle uyuşmayan inanç ve davranışların olumsuz duygusal yaşantılara yol açmasıdır. Bu nedenle, basit şema karmaşıklığına sahip olan bireylerin de şemaları ile davranışları arasında tutarlılığı tercih etme eğilimine girmeleri beklenir.

Dolayısıyla elde edilen sonuç, bilişsel tutarlılık tercihi eğiliminin istenilir bir özellik olarak olumlu duygusal duruşa ve bu nedenle de diğer kavramlardan bağımsız olmasından kaynaklanmış olabilir.

3 - Yükleme Karmaşıklığı - Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi

Yükleme karmaşıklığı - akademik başarı düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak yükleme karmaşıklığı düzeyine göre akademik başarı düzeyinde farklılaşma olmayacağı öne sürülmüştür. Örnekleme katılanların değişkenler üzerinden aldığı puanlar karşılaştırılmış ve elde edilen ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük ve yüksek grupların akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler de grup ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğunu göstermiştir. Buna göre, akademik başarı yükleme karmaşıklığı düzeyine göre farklılaşmamış ve denence desteklenmiştir.

Bu bulgu, Fletcher ve ark. (1986) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Denence oluşturulurken, yükleme karmaşıklığının akademik beceri-yetenekten farklı bir yapı ve insan davranışına neden yüklemeye bireysel bir trait olduğu, dolayısıyla akademik başarıya ilişkin veri vermeyeceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu nedenle, akademik başarının yükleme karmaşıklığı düzeyine göre farklılaşma göstermediği söylenebilir.

4 - Bilişsel Tutarlılık Tercih - Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri İlişkisi

Bilişsel tutarlılık tercihinin rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe her iki düşünme biçiminden alınan puanların da yükseleceği öne sürülmüştür. Bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük ve yüksek olan grupların rasyonel ve sezgisel düşünme puanları için yapılan analizlerde, bilişsel tutarlılık tercihinin rasyonel düşünme ile ters, sezgisel düşünme ile doğru orantılı olduğu bulgulanmış ve kurulan denence kısmen desteklenmiştir.

Denence oluşturulurken, bilişsel tutarlılık tercihinin istenilir bir bireysel özellik olması nedeniyle gerek rasyonel gerekse sezgisel düşünmede olumsuz yönde etkileyici bir faktör rolü oynamayacağı, aynı şekilde uyum sağlayıcı (adaptive) davranışın her iki düşünme biçiminin ortak fonksiyonu olarak kabul edilmesi (Epstein ve ark., 1995) nedeniyle, bu bilgi işleme sistemlerinin de tutarlılığı tercihte engelleyici fonksiyona sahip olmayacakları, dolayısıyla sağlıklı bir bireysel yapıda, bu değişkenlerin birbirlerine paralel yükseleceği düşüncelerinden hareket edilmiştir.

Nitekim Blessum ve ark. (1998) tarafından yapılan çalışmada bilişsel yoğunluk ve pozitif ruh halinin tutum-davranış tutarlılığında olası olumsuz etkileri düşürdüğü sonucuna varılmıştır.

Araştırmada rasyonel düşünme ile bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisinin ters yönde bulunmasının nedeni, rasyonel sistemin yaşantısal (sezgisel) sistemdeki bilinçdışı işleyen hatalı eğilimleri kontrol etmede yetersiz kalarak ve yaşantısal sistemde aktif olan şemalardan etkilenerek tutarlılığı tercihte olumsuz rol oynaması olabilir (Teglası ve Epstein, 1998).

Bunun bir diğer nedeni, bilişsel süreçlerin, pratikte işlevsel olarak yetersiz kalması sonucu bilişsel tutarlılık tercihi gereksiniminin ortaya çıkması olabilir.

Düşünme ve duygulanımın çeşitli insan davranışlarına etkilerinin incelendiği çalışmada, yetersiz anlamamanın, rasyonel olmayan inançların, yanlış düşünmenin, olumsuz benlik değerlendirmelerin ve eksik düşüncelerin olumsuz duygulanımlara yol açacağı, bunun da yeterliliği, içsel motivasyonu, algılanan kontrol, bilişsel tutarlılık, benlik saygısı ve anlam gereksinimini arttıracacağı sonucuna varılmıştır (O'Connor, 1991).

Sezgisel düşünmenin bilişsel tutarlılık tercihi ile paralel yükselmesinin nedeni, bilişsel tutarlılığın rahatlatıcı duygusal durağanlığa neden olması ve sezgisel-yaşantısal sistemdeki şemaların duygusal olarak önemli olan yaşantıların sentezine dayanan genellemeleri temsil ettiği varsayımına dayanması olabilir.

Ayrıca, sezgisel düşünmenin fazla entellektüel enerji harcanmadan işlemesi, bilgi işlemede çok boyutluluğa değil ilk izlenimlere dayalı olması ve sosyal davranışı ve uyarıcıları daha bütüncül bir yaklaşımla incelemesi karar vermede kolaylık-netlik sağladığından bireyi bilişsel tutarlılığı tercihe daha çok eğilimli kılabilir. Bu da sezgisel düşünme ile tutarlılık tercihinin ilişkisel işlemesine yol açan bir diğer neden olabilir.

5 - Bilişsel Tutarlılık Tercihi - Akademik Başarı Düzeyi İlişkisi

Öğretmen adaylarında bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisine yönelik olarak, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi yükseldikçe akademik başarının da yükseleceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Ancak, gerek genel puanlar üzerinde yapılan korelasyon analizleri, gerekse bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi düşük ve yüksek olan grupların başarı puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalarda anlamlı sonuçlar bulunmamış ve denence desteklenmemiştir.

Araştırmada bu tür bir denence oluşturulurken, yüksek bilişsel tutarlılık tercihinin olumlu, istenilir bir özellik olması nedeniyle bireyde daha sağlıklı bir ruh halinin ve kişilik yapısının şekillenmesinde etkili olacağı, bunun da akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Psikoloji literatüründe bu yargıyı destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Martel ve ark. (1987)'na göre kişilik traitleri akademik başarı için önemli belirleyicilerdir. Yapılan çalışmada kişisel sorumluluğun akademik başarı ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

6 - Düşünme Stilleri - Akademik Başarı İlişkisi

Rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkisine yönelik olarak rasyonel düşünmenin sezgisel düşünmeye göre akademik başarı ile daha doğru orantılı olacağı öne sürülmüştür. Örneklemin hem genelinde yapılan korelasyonlarda, hem de rasyonel ve sezgisel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olanlar üzerinde yapılan analizlerde, yüksek rasyonel düşünme düzeyine sahip olanların akademik başarı düzeyi ortalaması daha yüksek olmasına rağmen, anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Buna göre,

denencede rasyonel düşünme için öne sürülen düşünce desteklenmezken, sezgisel düşünmenin akademik başarıyla ilişkili olmayacağına ilişkin beklenti desteklenmiştir.

Rasyonel düşünme ile akademik başarı ilişkisine yönelik elde edilen istatistiksel olarak anlamsız bulgu, Epstein ve ark. (1996), Waters ve Zakrajset (1990), Sadowski (1996), Tolentino, Curry ve Leak (1990), Leone ve Dalton (1998) ve Sadowski ve Gulgoz (1992a) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Denence kurulurken, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların akademik çalışmalarında konu dışı faktörlerden çok konuyla doğrudan ilgili faktörlere daha eğilimli oldukları ve çalışmaya yönelik tutumlarının bilgi edinme, organize etme, değerlendirme ve sentez yapma yönelimlerinin yüksek olmasından etkilendiği düşüncelerinden hareket edilmiştir. Ayrıca, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların, ayrıntılı-özenli bilgi işleme ve ilişki açıklama yapma becerilerinin hatırlamalarını olumlu yönde etkilemesi de akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Buna karşın, sezgisel düşünmenin yaşantılara, bilgiyi sadece kaba düzeyde ayrıştırmaya, stereotipik (basmakalıp) kabullere, anlık davranışlara, ağırlıklı olarak duygu ve ilk izlenimlere dayalı olması akademik başarı ile daha az ilişkili olabileceğini düşündürmüştür.

Nitekim, Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan çalışma, biliş gereksinimi (rasyonel düşünme) düzeyi yüksek olanların genel kavramsal düşünme eğiliminde olduklarını, uç olumsuz genellemlerden kaçındıklarını, problem çözmede daha etkili davranışlarda bulduklarını ve gerçekçi olmayan iyimserliklerden uzak kaldıklarını, sezgisel inanç düzeyi yüksek olanların ise daha naif (deneyimsiz-sıradan) göründüklerini ve gerçekçi olmayan inançlar üzerinde durduklarını, daha geleneksel ve basmakalıp fikirlere sahip olduklarını göstermiştir.

Bu nedenle, denence oluşturulurken, akademik başarı düzeyinin sezgisel düşünmeye göre rasyonel düşünme ile daha yüksek düzeyde ilişkili olacağı düşünülmüştür.

Araştırmada, akademik başarı düzeyi beklendiği gibi sezgisel düşünme ile ilişki göstermemiştir. Ancak biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların akademik başarı düzeyleri daha yüksek olduğu halde farklar anlamlı bulunmamıştır.

Bunun nedeni, eğitim sisteminde analitik-rasyonel düşünmeyi geliştirici bir

yaklaşımın olmaması, dolayısıyla öğretmen adaylarında domine olmuş bir düşünme biçiminin yokluğu olabilir.

Bir diğer neden öğrencilerin, akademik başarı yönüyle, kendilerinde varolan düşünme stillerine göre değerlendirilmemeleri olabilir. Diğer bir anlatımla, sınavların rasyonel düşünenler ile sezgisel düşünenleri akademik başarı açısından ayırtetme özelliğine sahip olmaması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Sternberg (1994)'e göre, insanlar konu ve duruma göre farklı düşünme stilleri kullanırlar. Örneğin, bir literatür çalışmasını anlamak için kullanılan stil, detaylı yönergeleri okumak için gerekli olan stilden farklıdır. Bu nedenle, domine olan düşünme stiline uygun değerlendirme metotlarının kullanılması, akademik başarının daha gerçekçi ve ayırtedici bir şekilde ölçülmesini sağlar. Sternberg (1994) bu gerekçelerden hareketle, kuramında, düşünme stiline göre öğretim ve değerlendirme metotları geliştirmiş ve eğitimde önemi üzerinde durmuştur.

De Boer ve Stein (1999) tarafından yapılan çalışmada, yeni beceriler edinimi ve kullanımının öğrenciyi kendi düşünme stili hakkında daha kapsamlı bilgiye ve tercih edilmeyen düşünme stillerini daha az kullanmaya götürdüğü görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin, hem kullandıkları düşünme stilleri hakkında bilgi ve hem de bu çerçevede beceri edinme gereksinimi duyduklarını göstermiştir.

II - Öğretmen Adaylarının Psiko-sosyal Özelliklerinin Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkilerine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu

1 - Cinsiyetin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Cinsiyet - yükleme karmaşıklığı ilişkisi ile ilgili olarak şema karmaşıklığının erkeklere göre kızlarda daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Kız ve erkeklerin yükleme karmaşıklığı puanları üzerinde yapılan analizler, kızların erkeklerden yüklemse olarak daha karmaşık ve bu farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Böylece kurulan denence desteklenmiştir.

Bu bulgu, Fletcher ve ark. (1986), Fletcher (1981, 1983a; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986), Paker (1994) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bunun bir nedeni, kızların sosyal davranışa ilişkin beklenti düzeylerinin daha yüksek olması olabilir.

Bir diğer neden, cinslere verilen farklı rollerden kaynaklanmış olabilir. Buna göre kadınlar erkeklere göre insan davranışı ile daha çok ilgilidirler.

Anderson ve Ross (1984) tarafından yapılan çalışmada kadınların özellikle bilişsel/afektif bilgi aldıklarında, davranışa ilişkin beklentilerinde daha iyimser oldukları erkeklerin ise bunun tersine ancak davranışsal bilgi edinme durumunda daha confident (güvenilir) göründükleri vurgulanmıştır. Fletcher ve ark. (1986)'na göre davranışsal yüklemelerden çok bilişsel/afektif yüklemeler içsel dispoziyonel yüklemeleri temsil etmektedir.

Bu nedenle, kızların erkeklere göre yüklemel olarak daha karmaşık oldukları düşünülmüştür. Bulgular şema karmaşıklığının kızlarda daha yüksek olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Cinsiyet - düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak erkeklerin rasyonel kızların ise sezgisel düşünme düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Analizler kızların her iki düşünme stilinde de daha yüksek düzeye sahip olduklarını ancak ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar beklentileri karşılamamıştır.

Rasyonel düşünme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gösteren bu bulgular Epstein ve ark. (1996), Waters ve Zagrajsek (1990) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu araştırmalarda biliş gereksinimi düzeyinin erkeklerde daha yüksek ve maskülen cinsiyet rolü ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmalarda biliş gereksiniminin feminen cinsiyet rolü ile de ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Sezgisel düşünme düzeyinin cinsiyet ile ilişkisine yönelik bulgularda, kızlarda daha yüksek sezgisel düşünme düzeyine rastlanmasına rağmen elde edilen anlamsız ilişki Epstein ve ark. (1996)'nın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Epstein ve ark. (1996) sezgisel düşünme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gözlemişlerdir. Zhang (1999) tarafından zihinsel benlik-yönetimi teorisi çerçevesinde yapılan çalışmada da cinsiyete

göre düşünme stillerinde farklılık görülmemiştir.

Denence kurulurken, toplumsal olarak kendilerine yüklenen roller ve yetiştirilme biçimleri nedeniyle rasyonel düşünme düzeyinin erkeklerde, sezgisel düşünme düzeyinin ise kızlarda daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Buna göre, Türk toplumunda erkek çocuklar daha az geleneksel, daha hoşgörülü, kızlar ise geleneksel, koruyucu ve daha baskılı bir biçimde yetiştirilmektedir. Bu tür koruyucu ve geleneksel tutumların, erkeklere göre kızlarda daha kısıtlı ve edilgen cinsiyet rollerinin ve daha kuşkulu, güvensiz, girişim gücü zayıf, uyarlı (conformist) ve bağımlı bir kişilik yapısı geliştirmelerine neden olduğu ileri sürülür (Kağıtçıbaşı, 1980).

Dolayısıyla, bu yetiştirme biçimlerinin etkisiyle erkeklerin daha rasyonel-analitik, kızların ise yaşantılarından ve ilk izlenimlerinden hareketle daha sezgisel-yaşantısal oldukları düşünülmüştür.

Ayrıca, kızların erkeklere göre daha duygusal oldukları, duygu temelli açıklamalara ve yaşantılara daha çok açık oldukları da bilinmektedir.

Barrett ve ark. (2000) tarafından yapılan çalışmada, duygusal farkındalığın cinsiyete göre değişim gösterdiği, kızlarda erkeklere göre duygusal farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu, duygusal yaşantılarını ifade ederlerken kızların daha karmaşık ve ayrıştırımcı oldukları ve bu farkındalığın değişmez, yüksek düzeyde genellenebilir bir etki olduğu gözlenmiştir.

Bu nedenle, ilk izlenimler ve duygular temelinde işleyen sezgisel düşünme düzeyinin kızlarda daha yüksek olacağı beklenmiş, ancak puan ortalamaları arasındaki farklar sadece eğilim düzeyinde kalmıştır.

Beklentilerin desteklenmemesinin bir nedeni, eğitim-öğretim aktivitelerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve bilgi işleme düşünme stillerinde farkındalığa yönelik yaklaşımların yetersizliği olabilir.

Bir diğer neden, örnekleme oluşturanların büyük bir kent merkezinde bulunmaları ve yaşamlarının çoğunu büyük yerleşim birimlerinde geçirmiş olmaları olabilir. Bu durumda, toplumun cinslere yönelik farklı bakış açılarından daha az etkilenme söz konusu olacaktır. Bu da öğretmen adaylarının yaşamlarında daha bağımsız ve bilinçli hareket etmelerini sağlamış, böylece sosyal bilgiyi işlemede cinsler arasındaki farklılık azalmış olabilir.

Ayrıca, Diekman ve Eagly (2000)'nin ifade ettiği gibi, günümüz toplumunda kadın ve erkek arasındaki algılanan sosyal rol farklılıklarının giderek azalması ve benzerliklerin çoğalması da düşünme stillerinde beklenen farklılıkları nötürleştirmiş olabilir.

Cinsiyet - bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisiyle ilgili olarak, öğretmen adaylarında cinsiyete göre bilişsel tutarlılık tercihinde farklılaşma olmayacağı öne sürülmüştür. Yapılan analizler grupların ortamları arasındaki farkların önemli olmadığını ve beklentinin desteklendiğini göstermiştir.

Bu bulgu Cialdini ve ark. (1995) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Denence kurulurken, bilişsel tutarlılığın istenilir olumlu bir kişilik özelliği olduğu ve bütün insanların bu tercihte benzer düzeyde eğilim gösterdikleri dolayısıyla farklılaşmalara ancak bireysel ölçümlerde rastlanabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Freedman ve ark. (1974; Çev.: A. Dönmez, 1993)'na göre insanları bilişsel dengeye doğru iten temel güdü, toplumsal ilişkilerin uyumlu, yalın, tutarlı ve anlamlı bir görünümünü oluşturmak güdüsüdür.

Bu tür bir görünümün oluşturulmak istenmesinin nedeni, inançlar, inanç ve tutumlar ya da davranışlar arasındaki tutarsızlıkların, bireyin kendi psikolojik yapısı açısından çelişki, dolayısıyla olumsuz duygusal yaşantılar yaratmasıdır.

Buradan hareketle, denebilir ki bilişsel çelişki normal koşullarda, cinsiyet farkı gözetmeksizin, bütün bireylerde istenmeyen olumsuz etkiler yaratır ve bu da bilişsel tutarlılığı tercih etme dürtüsünü uyandırır. Bu nedenle, tutarlılık tercihi cinsiyet faktörüne göre farklılaşma göstermemektedir.

Cinsiyet - akademik başarı düzeyi ilişkisi ile ilgili olarak, akademik başarı düzeyinin kızlarda erkeklere göre daha yüksek olacağı ifade edilmiştir. Analiz sonuçları, başarı düzeyinin kızlarda anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ve denencenin desteklendiğini göstermiştir.

Öğrenme ve buna bağlı olarak yüksek düzeyde başarı elde etmede çeşitli faktörlerin etkileşiminin rol oynadığı bilinmektedir. Seegers ve Boekaerts (1996)'e göre bilişsel beceriler ile tutumsal ve motivasyonel değişkenlerin etkileşimi bu çerçevede önem kazanmaktadır. Bilişüstü becerilerin gelişimi kişisel inançlara, uygun yüklemelere,

motivasyon ve afektif durumlara bağlıdır. Onlara göre, bireylerin kendilerine ilişkin akademik benlik algıları cinsiyete göre değişmektedir.

Yapılan araştırmalar, genelde erkeklerin fen bilimleri (matematik, fizik gibi), kızların ise sosyal, sözel ve estetik alanlarda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Seegers ve Boekaerts, 1996; Hancock ve Stock, 1996).

Bu çalışmada örneklemin çoğunluğunu da sosyal bilimler, güzel sanatlar ve yabancı diller öğrencileri oluşturduğundan, denence oluşturulurken, yukarıdaki düşüncelerden hareketle kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olacağı iddia edilmiştir. Bulgular bu düşünceleri desteklemektedir.

2 - Öğrenim Görülen Alanın Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğrenim görülen alan - yükleme karmaşıklığı düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarında, diğerlerine göre, yükleme karmaşıklığının daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Yapılan analizler, en yüksek yükleme karmaşıklığı düzeyinin yabancı diller, en düşük yükleme karmaşıklığı düzeyinin ise güzel sanatlar alanında öğrenim gören adaylarda olduğu görülmüş ve bu iki grup arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Sonuçlar geliştirilen denenceyi desteklememiş, ancak yükleme karmaşıklığı düzeyinin öğrenim görülen alana göre farklılaştığını göstermiştir.

Bu bulgular, Fletcher ve ark. (1986) ve Paker (1994) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Fletcher ve ark. (1986) psikoloji bölümü öğrencilerinin fizik, matematik ve kimya öğrencilerine göre, Paker (1994) sosyal bilim öğrencilerinin fen bilimlerinde okuyanlara göre daha yüksek yükleme karmaşıklığına sahip olduklarını bulgulamışlardır.

Denence kurulurken, sosyal bilimlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan davranışına yönelik daha çok eğitim aldıkları, bu nedenle de davranışa ilişkin bilgi ve motivasyonlarının daha yüksek olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

Alan - düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, fen bilimleri alanında öğrenim gören adayların rasyonel, güzel sanatlar alanındakilerin ise sezgisel inanç düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Sonuçlar, yabancı diller ve fen bilimleri alanlarındakilerde en yüksek, sosyal bilimler alanındakilerde ise en düşük rasyonel

düşünme düzeyinin olduğunu göstermiş ve gruplar arası ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Ancak, sezgisel düşünme düzeyi açısından gruplarda önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Böylece beklentiler kısmen desteklenmiştir.

Bu bulgular Epstein ve ark. (1996)'nın araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Denence oluşturulurken, rasyonel düşünme düzeyi yüksek olanların analitik becerilere sahip olmaları, problem çözmede daha etkili davranışlarda bulunmaları, mantıksal bağlantılar kullanmaları, gerçeği daha soyut semboller ve sayılar şeklinde depolama yetenekleri ve bulgu temelli hareket etmeleri özelliklerine sahip oluşları ve bu niteliklerin de fen bilimleri ile ilgilenenlerde daha kapsamlı olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Ayrıca rasyonel düşünmenin fen bilimlerinde etkililik-başarı için gerekli bir özellik olduğu düşüncesi de benimsenmiştir.

Rasyonel düşünme düzeyinin yabancı diller öğrencilerinde de yüksek gözlenmesinin nedeni eğitim-öğretim sürecinde parça-metin çözümlerinin yoğun olarak yapılmış olması bu yönde gelişmeye neden olmuş olabilir.

Sezgisel düşünmenin güzel sanatlarda öğrenim görenlerde (resim-iş, müzik) daha yüksek beklenmesinin nedeni, ilgili programlarda öğretim içeriklerinin etkisinin öğretmen adaylarında sosyalizasyon etkisi yaratmış olabileceği, bunun da duygular temelinde işleyen sezgisel bilgi işleme sürecinin gelişmesine etki edebileceği düşüncesidir.

Öğrenim görülen alan - bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisiyle ilgili olarak, sosyal bilimler alanında bulunan öğretmen adaylarında bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Sonuçlar, bilişsel tutarlılık tercihinin sosyal bilimler alanında öğrenim görenlerde en yüksek, güzel sanatlar alanında olanlarda ise en düşük düzeyde olduğunu ancak bu farkların anlamlı olmadığını dolayısıyla denencenin desteklenmediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, tutarlılık tercihinin öğrenim görülen alana göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Denence kurulurken, sosyal bilimler alanında öğrenim görenlerin okudukları alan gereği bilişsel tutarlılığa yönelik kavramsal oryantasyonlarının ve tutum-davranı, inanç-davranış ve inançlar arasındaki dengeye ilişkin bilgi ve yaşantılarının daha kapsamlı olduğu, bunun da tutarlılığı tercihte daha etkili olabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Puan ortalamaları, beklendiği gibi, diğer alanlardaki öğretmen adaylarından

daha yüksek olmasına karşın, bu fark anlamlı bulunmamış ve sadece eğilim düzeyinde kalmıştır.

Öğrenim görülen alan - akademik başarı ilişkisi için akademik başarı düzeyinin güzel sanatlar ve yabancı diller alanlarında öğrenim görenlerde diğerlerine göre daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Elde edilen sonuçlar, en yüksek akademik başarı düzeyinin güzel sanatlar, en düşük akademik başarı düzeyinin ise fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerde olduğunu göstermiştir. Sosyal bilimler - güzel sanatlar, fen bilimleri - güzel sanatlar ve güzel sanatlar - yabancı diller gruplarının akademik başarı puan ortalamaları ilişkisi anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar deneneceyi desteklemektedir.

Denence kurulurken, güzel sanatlar ve yabancı dillerde öğrenim görenlerin, üniversiteye geçmeden önceki eğitim yaşantılarında ilgili alanlara karşı olan ilgi ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu nedenle alana ilişkin bilgi ve beceri yönünden diğerlerine göre daha ileride olmaları, dolayısıyla gerek uyum ve gerekse de kavramsal düzeylerinin daha yüksek olacağı, böylece de akademik olarak daha başarılı olacakları düşünülmüştür.

Ayrıca, güzel sanatlar öğrencilerinin bölümlerine yetenek sınavları ile girmeleri, daha önce hazırlık yapmalarını gerektirmektedir. Benzer şekilde yabancı dillerde öğrenim görenlerin büyük çoğunluğunun bölümlerine yabancı dil eğitimi veren liselerden geldikleri de bilinmektedir. Bu durum üniversitede akademik performanslarının daha yüksek olması gerektiğini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular, akademik başarı düzeyinin öğrenim görülen alana göre değiştiğini göstermektedir.

3 - Sosyo-ekonomik Düzeyin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Sosyo-ekonomik düzeyin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yükseleceği öne sürülmüştür. Bulgular, yükleme karmaşıklığının sosyo-ekonomik düzeye paralel yükseldiğini ancak farklılaşmaların anlamlı olmadığını, dolayısıyla beklentilerin desteklenmediğini göstermiştir.

Bu denencenin oluşturulmasında, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen öğrencilerin temel gereksinimlerinin karşılanmasında, eğitim olanaklarından yararlanmada ve genellikle istediklerini elde etmede daha avantajlı olmalarının onlarda entellektüel becerileri geliştireceği, daha sosyal olmalarını sağlayacağı ve bağımsız bir kişilik geliştireceği, böylece insan davranışını anlama ve açıklama ilgi ve motivasyonlarının yükseleceği, nedensel olarak karmaşık içsel yüklemeler çıkarsama eğilimine girecekleri ve davranışın diğer insanlar ile etkileşimin bir fonksiyonu olduğunun farkında olacakları, bu nedenle de yüklem karmaşıklığı düzeylerinin daha yüksek olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

Sosyal bilişsel yaklaşımla bilişsel karmaşıklığı konu alan araştırmalarda bu kavram şema karmaşıklığı kavramı olarak değerlendirilir (Fiske ve Taylor, 1984; Akt., G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Bunun yanında bilişsel karmaşıklığı kavramssal karmaşıklık olarak değerlendiren kuram ise bilişsel yapısal gelişmişlik üzerinde durur. Bu teoriye göre, bilgi bireyin dinamik bir fonksiyonudur ve yaşantıların sosyal sembolik yorumlarını içerir. Bireylerin sosyal yaşantı düzenekleri farklılık ve yoğunluk kazandıkça, kişiler arası ilişkilere, davranışa ilişkin bilişsel kavramsal yapıları ve sosyal dünyayı anlama düzeyleri de artar (Allen ve Mabry, 1997).

Beklentilerin desteklenmemesinin ve sadece eğilim düzeyinde kalmasının nedeni, örneklemin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılım özelliği olabilir. Tablo 34 incelendiğinde, sosyo-ekonomik durumunu orta düzeyde algılayanların sayısının düşük ve yüksek gruplarından en az on bir kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bu büyük farklılık sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan grubun yüklem karmaşıklığı puan ortalamalarını azaltarak beklenen anlamlı farkı kamufle etmiş olabilir.

Sosyo-ekonomik düzey - düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe hem rasyonel hem de sezgisel düşünme düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler, en yüksek rasyonel düşünme düzeyinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, en düşük rasyonel düşünme düzeyinin ise sosyo-ekonomik düzeyi orta olan adaylarda olduğunu ve bu iki grubun ilişkisinin anlamlı çıktığını göstermiştir. Benzer şekilde, sezgisel düşünme düzeyinin de sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe arttığı ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar denenceyi destekler niteliktedir.

Denence oluşturulurken, genel olarak belli bir sosyal sınıfın üyesi olmanın bireyin rollerini, değerler sistemini, sosyal yaşamı değerlendirme biçimini ve dolayısıyla bilgi işleme süreçlerini şekillendirdiği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Parlette ve Rae (1993)'e göre kalıtsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu, her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli düşünme metotları ve yaklaşımları geliştirir.

Bu sonucun elde edilmesinin bir diğer nedeni, sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin birey üzerindeki etkilerinde farklılıklar yaratan çeşitli ara değişkenler olabilir. Bu ara değişkenlerin en önemlisinin aile olduğu kabul edilir. Böylece sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının ana-baba-çocuk ilişkilerinde ortaya çıkması beklenir. Anne-baba davranışlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden etkilendiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yine araştırmalar, genel olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe daha demokratik olduğu ve çocuğa karşı daha olumlu davranışlar göstererek sağlıklı bir kişilik gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur (Yeşilyaprak, 1988).

Baharudin ve Luster (1998) ve Lynn (1994) tarafından yapılan çalışmalarda da aile ortamı kalitesinin bireyde bilişsel yeterlilik, kişiler arası ilişkiler, sosyal uyum değişkenlerini etkilediği ve bunun da bireysel farklılıklara neden olduğu bulgulanmıştır.

Bu nedenle, bu tür olası etkilerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının hem rasyonel hem de sezgisel düşünme düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabildiği düşünülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyin bilişsel tutarlılık tercihi ile ilişkisine yönelik olarak, bilişsel tutarlılık tercihinin sosyo-ekonomik düzeyine paralel yükseleceği düşünülmüştür. Puan ortalamaları denenceye paralel olmasına rağmen, farklılaşmalar önemli bulunmamış ve denence desteklenmemiştir.

Sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin birey üzerindeki etkileri gözlenen bir gerçektir. Buna bağlı olarak sosyo-ekonomik düzeyin eğitim düzeyine paralel yükseldiği de bilinmektedir.

Bu nedenle sosyo-ekonomik düzey ve dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek olan bir anne-babanın çocuklarıyla kuracakları ilişki biçiminin, onlara kazandıracakları davranış kalıplarının tutum ve inançlarını etkileyeceği ve böylesi bir yetiştirme biçiminin de bireyde sağlıklı, istenilir bir kişiliğin oluşmasını sağlayacağı, bunun da tutarlılığı tercihte etkili

olacağı düşüncesinden hareketle bu denence kurulmuştur.

Lynn (1994) tarafından yapılan çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların benlik imajlarının ve benlik saygılarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Aynı çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzey statüsünün anne-baba-çocuk ilişkilerinde olumsuz etki yarattığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede anne-baba disiplini, çocuğun kontrolü, izlenmesi, teşfiki ve anne-babanın tutarlılığının çocuğun birey olarak şekillenmesinde önemli etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, Baharudin ve Luster (1998), yüksek sosyo-ekonomik düzeye, daha az çocuğa ve sağlıklı bir evliliğe sahip anne-babaların daha destekleyici bir aile ortamı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Beklentilerin desteklenmemesinin bir nedeni, tutarlılık tercihinin istenilir bir kişilik özelliği olması nedeniyle, bireylerin davranış-tutum ve inançları arasında söz konusu tercihe eğilimli olmaları ve çelişkinin rahatsızlık verici olması, bu nedenle de sosyo-ekonomik düzey farklılığının düşünülen etkileyici rolünün bu tercihten bağımsız kalması olabilir.

Bir diğer neden, yine, örneklemin sosyo-ekonomik düzeylerdeki dağılım özellikleri olabilir. Tablo 40 incelendiğinde, sosyo-ekonomik düzeyi ortı olanların düşük ve yüksek olanlardan sayısal olarak aşağı yukarı on iki kat yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların da puan ortalamalarını dengeleyerek beklenen anlamlı ilişkiyi nötürleştirdiği düşünülebilir.

Ayrıca, örnekleme girenlerin yaşamlarının en azından son dört yılını büyük bir yerleşim merkezinde (İzmir) geçirmiş olmaları, sosyo kültürel yönden daha çok gelişme olanakları bulmalarını sağlamış, böylece aralarındaki sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan olası farklılıklar azalmış olabilir. Dolayısıyla, yakın kişisel özelliklere sahip olduklarından, öğretmen adaylarının bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar gözlenmemiş olabilir.

Akademik başarının sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisine yönelik olarak sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe akademik başarı düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe akademik başarının da yükseldiğini ancak ortalamalar arası farkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu sonuç beklentilerle tutarlı değildir.

Bu bulgular, Baharudin ve Luster (1998) ve Lynn (1994) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Sosyo-ekonomik durum, eğitimi çıktıları açısından çeşitli şekillerde etkiler niteliktedir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, birey gereksinimlerini karşılama ve yaşamını çok yönlü sürdürme olanağı bulur. Buna bağlı olarak yaşamdan edindiği doyum düzeyi de yükselir. Yaşantıların, böylece, bireysel anlamda doyurucu olması bireyin hem kişiliğini hem de akademik benlik saygısını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların akademik performanslarının daha yüksek olduğu düşünülmüştür.

Demir (1990) bireylerin yaşamları boyunca çeşitli alanlarda sıkıntı ve problemlerle karşılaşacaklarını ve bu alanların herhangi birindeki problemin diğer alanları da etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle denebilir ki, düşük sosyo-ekonomik düzey akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir.

Lynn (1994) düşük ekonomik durumun-fakirliğin temel akademik becerilerde yeterliliği düşürdüğünü, sağlık, beslenme ve bakımı olumsuz yönde etkilediğinden sınıfta derslere konsantre olmayı engellediğini, strese ve sosyal destek yetersizliğine neden olduğundan okul başarısı desteğini azalttığını ve böylece entellektüel gelişimi düşürdüğünü belirtmektedir.

Akademik başarının aile ortamındaki kalite ile ilişkili olduğunu gösteren benzer bulgular Baharudin ve Luster (1998) tarafından da elde edilmiştir.

Denencenin ancak eğilim düzeyinde desteklenmesinin ve puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamasının nedeni, yine örneklemin sosyo-ekonomik düzeye göre dağılım özelliklerinde aranmalıdır. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ($n = 22$, $\bar{x} = 72.2$) ve düşük ($n = 18$, $\bar{x} = 71.7$) olan gruplar sosyo-ekonomik düzeyi orta olan gruptan ($n = 257$, $\bar{x} = 71.8$) sayısal olarak yaklaşık on iki kat daha az görünmektedir (Bkz. Tablo. 42). Bu farklılığın akademik başarı puan ortalamalarını nötürleştirdiği ve ilişkileri anlamsızlaştırdığı söylenebilir.

Ancak, diğer taraftan toplumun genelinde sosyo-ekonomik düzey açısından görülen büyük dengesizlikler ve ekonomik düzeyi düşük olanların, durumlarını biraz daha normale dönüştürmek amacıyla, mezun olup işe başlamak zorunda oluşları da, onları başarılı olmak için motive etmiş ve bu da akademik başarı puan ortalamalarını birbirine

yakınlaştırmış olabilir.

4- Yakın Arkadaş Sayısının Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Yakın arkadaş sayısının yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, yakın arkadaş sayısı azaldıkça yükleme karmaşıklığı düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Veri analizleri arkadaş sayısı azaldıkça yükleme karmaşıklığı düzeyinin yükseldiğini ve arkadaş sayısı 1-3 olan grup ile 7 ve üstü olan grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiş ve beklentiler desteklenmiştir.

Sosyal davranış örüntüsünün bir göstergesi olarak ele alınan arkadaş sayısının sadece nicelik olarak değil, arkadaşlığın niteliği açısından da önemli olduğu ve bireylerin başkalarıyla yaptıkları karşılaştırmalar sonucunda arkadaş sayısına karar verdikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Demir, 1990).

Yükleme karmaşıklığı, bireyin herhangi bir durumu değerlendirirken iki veya daha fazla neden öne sürmesi olarak tanımlanır ve Fletcher ve ark. (1988; Akt.: O. Parker, 1994)'nın aktardığına göre karmaşıklık düzeyi yüksek olanlar kişilik değerlendirme koşulunda diğerlerinden anlamlı olarak farklılaşmaktadırlar.

Bu nedenle, yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe, kişilere ilişkin değerlendirmelerde yapılan nedensel yüklemelerin ve beklentilerin artacağı, bunun da bireyin kendine yakın kabul edebileceği arkadaş sayısını azaltacağı düşüncesinden hareketle bu denence kurulmuştur.

Elde edilen sonuç, yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe arkadaş sayısının azaldığını göstermektedir.

Yakın arkadaş sayısı - düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, yakın arkadaş sayısı az olan adayların biliş gereksinimi, çok olanların ise sezgisel inanç düzeyleri daha yüksektir beklentisi test edilmiştir. Araştırmada, yakın arkadaş sayısı az olanların biliş gereksinimi düzeyi daha yüksek olmasına rağmen farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca, sezgisel inanç düzeyinin yakın arkadaş sayısı 4-6 olanlarda yakın arkadaş sayısı az olanlara göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın da anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Tüm bu sonuçlar denenceyi desteklememiştir.

Bu bulgular, Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Yakın arkadaş edinme, arkadaş sayısı ve niteliği sosyal becerilerde yeterlilik ile ilgilidir. Rasyonel düşünme düzeyi yüksek olanlar sosyal yaşamı analitik, derinlemesine düşünerek, çok boyutlu ve daha detaylı değerlendirdiklerinden sosyal beceri yeterliliklerinin, bilgiyi duygular, ben merkezli yaşantılar ve genel kabuller çerçevesinde işleyen sezgisel düşünönlere göre daha düşük olacağı varsayılarak bu denence oluşturulmuştur. Ancak beklentiler sadece eğilim düzeyinde gözlenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan çalışmalarda, rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin kişiler arası ilişkiler değişkenleri ile ilişkisi ilişki prototipi (kaygılı, dalgın-meşgul, ilgisiz, güvenli), anne-baba ile yaşanan ilişki modeli (kaçınan, dalgın-meşgul, güvenli), çatışma çözme ve karşı cinsten arkadaş sayısı boyutlarında incelenmiştir. Yapılan analizler, biliş gereksinimi düzeyi yüksek olanların duygusal ilişkilerinde de zihinsel olarak dalgın-meşgul olduklarını, düşük biliş gereksinimi düzeyine sahip olanlara göre daha az karşı cinsten partnerlerinin olduğunu ve babasıyla ilişkilerini kaçınan-soğuk (avoidant) olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Araştırmada sosyal ilişkiler değişkenleriyle, biliş gereksinimine göre sezgisel inanç düzeyinin daha güçlü ve olumlu ilişkiler içinde olduğu bulgulanmıştır. Sezgisel inanç düzeyi güvenilir duygusal ilişkilerle bağlantılı bulunmuştur. Cinsiyet açısından, erkeklerde sezgisel inanç ile güvenilir anne modeli arasında pozitif ilişki bulunurken, yine sezgisel inanç düzeyi yüksek olan erkeklerin duygusal ilişkilerinin daha güçlü olduğu bulgulanmıştır.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, rasyonel düşünme düzeyi yüksek olan bireylerin yakın, duygusal ilişkilerden kaçınma eğiliminde oldukları ve bu eğilimin de kızlarda daha yüksek olduğu görölmektedir. Sezgisel düşünme düzeyi yüksek olanların ise, daha güvenli ilişkiler sergilediği ve bu bulgunun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Denencenin desteklenmemesinin nedenini, yine eğitim sisteminde düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve düşünme stillerinde farkındalığa yönelik yaklaşımların sergilenmemesinde aramak gerektiği düşünülmektedir.

Yakın arkadaş sayısı - bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisiyle ilgili olarak, yakın arkadaş sayısı azaldıkça tutarlılığı tercih etme düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Analizler, tutarlılık tercihi ortalamalarının yakın arkadaş sayısına göre çok düşük düzeyde farklılaştığını ancak farkların anlamlı olmadığını, dolayısıyla denencenin desteklenmediğini göstermiştir.

Denence kurulurken, sosyal ilişkilerdeki yeterlilik ile ilişkili olan yakın arkadaş sayısı azlığının tutarlılığı tercih gereksinimini yükselteceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Bunun nedeni, sosyal olarak yetersiz olmanın bilişsel olarak yeterli olma ve bu boyutta (domainde) doyum elde etme dürtüsü olabilir.

Nitekim Cialdini ve ark. (1995)'nin yaptıkları çalışmada, tutarlılık tercihinin dışadönüklük ve açık olma (openness) kişilik özellikleriyle negatif ilişki gösterdiği bulgulanmıştır.

Yakın arkadaş sayısı - akademik başarı ilişkisine yönelik olarak, arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarı düzeyinin yükseleceği iddia edilmiştir. Araştırmada, denenceye paralel olarak yakın arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarının da yükseldiği ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Yakın arkadaşlığın sosyal becerilerde yeterlilik ile ilgili olduğu daha önce belirtilmişti. Ancak, eğitim düzeyi yükseldikçe sosyal ilişkiler ve arkadaşlığa ilişkin beklentilerin de yükseldiği bilinmektedir. Beklenti düzeyinin yüksekliği bireyde analitik ve çok boyutlu bakış açısının daha yoğun işlediğini düşündürmektedir. Bireyin bu yönü, zihinsel becerilerde yeterliliğin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu tür bir özelliğin, hem arkadaş seçiminde detaylı irdelemeleri ve seçiciliği etkileyerek arkadaş sayısını azaltacağı hem de akademik çalışmalara yönelik daha pozitif tutumların gelişmesine neden olacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle denence oluşturulurken, arkadaş sayısı azaldıkça akademik başarı düzeyinin yükseleceği iddia edilmiştir. Bulgular bu düşünceleri desteklemektedir.

5-Aile Ortamını Algılama Biçiminin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Aile ortamını algılama biçiminin yükleme karmaşıklığı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak, aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayan öğretmen adaylarının

yükleme karmaşıklığı düzeyinin aile ortamlarını otoriter-baskıcı, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayan adaylarınkinden daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak analizler, beklentilerin tersine en düşük yükleme karmaşıklığı düzeyinin aile ortamını demokratik-hoşgörülü, en yüksek yükleme karmaşıklığı düzeyinin ise aile ortamını otoriter-baskıcı olarak algılayanlarda olduğunu, ortalamalar arası farkların anlamlı olmadığını ve denencenin desteklenmediğini göstermiştir.

Denence kurulurken, demokratik-hoşgörülü ve otoriter-baskıcı aile ortamlarının bireyin gelişimi üzerindeki etkilerinin yükleme karmaşıklığı düzeyine olan olası yansımalarından hareket edilmiştir.

Otoriter-baskıcı ana-baba, kendisini toplumsal otoritenin temsilcisi durumunda görür ve çocuğun davranışlarını istedik standartlara göre biçimlendirmeye, denetlemeye ve değerlendirmeye çalışır. Onlar için istedik davranışlar ise, çoğunlukla gelenek ve daha üst otoritelerce saptanmış kural ve normlara uygun davranışlardır. Bu aile ortamında, sıkı ve katı disiplin kuralları uygulanır ve çocuğun gereksinim ve isteklerinden çok boyun eğmesi önemsenir. Katı ve dogmatik düşünce tarzına yatkınlık söz konusudur. Sevgi, eğer çocuk istenenlere uygun davranırsa verilir.

Demokratik-hoşgörülü ana-baba, çocuğa karşı içten bir ilgi ve sevgi duyar ve bunu koşulsuz olarak gösterir. Çocuğun gelişim gereksinimleri ile yakından ilgilenir ve ona sağlıklı bir kişilik geliştirmesine olanak sağlayacak ortamı oluşturmaya çalışır. Bir insan olarak çocuğa saygı duyar, görüşlerine değer verir, fikirlerini paylaşmasına olanak tanır ve onu yaşına göre kendisi ile ilgili kararlar almaya ve bu kararların sorumluluğunu üstlenmeye özendirir. Önemli konuları onunla tartışır ve özerk bir benlik iradesi geliştirebilmesi için çocuğa iyi bir rehber ve destek olmaya çalışır (Gülden, ...).

Bu nedenle, demokratik-hoşgörülü aile ortamında yetişen bireyin daha sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olacağı, kendine özgü bağımsız bir yetişkin olarak davranışı anlama ve açıklamaya ilgi göstereceği, yüksek düzeyde içsel motivasyon kullanacağı, kendi düşünme sürecinin daha çok farkında olacağı ve bunu kontrol edebileceği, daha sosyal olacağı ve bu nedenle de davranışın diğer insanlar ile etkileşimin bir fonksiyonu olduğunu görebileceği ve daha içsel nedensel yüklemelerde bulunabileceği, böylece de şema karmaşıklığının daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Denencenin desteklenmemesinin bir nedeni, öğretmen adaylarının öğrenimlerini, sosyo-kültürel olarak daha özgür ve bağımsız bir ortamda yapmış olmaları nedeniyle, geliştirdikleri bireysel özellikler açısından birbirlerine daha çok yakınlaşmış olmaları olabilir.

Bir diğer neden, otoriter-baskıcı ortamda yetişen gencin söz konusu ortamın olumsuz etkilerini daha aza indirmek ve bundan kurtulmak için içine girmiş olduğu bilişsel olarak yoğun süreçlerin şema karmaşıklığını arttırmış olması olabilir. Bilindiği gibi, otoriter-baskıcı ortamda yetişen bireylerin benlik saygıları ve sosyal becerileri daha düşüktür. Bu nedenle de daha yalnızdırlar, yaşamdan edindikleri doyum düzeyleri daha düşüktür ve genel olarak daha çok problemlidirler. Fletcher ve ark. (1994) tarafından yapılan araştırma bulguları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmada depresif belirtiler ile yaşamsal problemler (sosyal ve akademik alana ilişkin olanlar) için sayısal olarak fazla nedensel yüklemde bulunma arasında anlamlı pozitif ilişki elde edilmiştir. Ayrıca yüklem karmaşıklığının benlik saygısı ile ilişkisine yönelik olarak da anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur.

Elde edilen bulgular, yüklem karmaşıklığının aile ortamını algılama biçimleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını göstermektedir.

Aile ortamını algılama biçimi - düşünme stilleri ilişkisi ile ilgili olarak, aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların biliş gereksinimi, koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanların ise sezgisel inanç düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Araştırmada aile ortamını ilgisiz olarak algılayanlarda en yüksek rasyonel düşünme düzeyine rastlanmasına rağmen, aile ortamını demokratik-hoşgörülü ve koruyucu-kollayıcı olarak algılayanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç denenceyi desteklemiştir. Aile ortamını koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz olarak algılayanlarda, denencede belirtildiği gibi en yüksek sezgisel düşünme düzeyi görülmesine rağmen farklar anlamlı bulunmamış ve denence bu yönüyle desteklenmemiştir.

Denence kurulurken, demokratik-hoşgörülü ailelerden gelen gençlerin daha kararlı, bağımsız ve kendi kendilerini yönetebilme yeteneğine sahip oldukları, kendini gerçekleştirmeye elverişli bir ortamdan geldikleri, kendilerini ifade etmeye özendirildiklerinden dışa dönük, etkin ve yaratıcı özelliklere sahip oldukları, yaşama olan olumlu bakış açıları nedeniyle etkili kişiler arası ilişkiler kurabildikleri, başarılı bir sosyal

uyum gerçekleştirebildikleri dolayısıyla daha sağlıklı bir kişilik yapısına sahip oldukları düşüncesinden hareketle, rasyonel düşünme düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz aile ortamlarından gelenlerin ise daha güvensiz, uysal ve otoriteye bağımlı oldukları, benlik saygılarının daha düşük olduğu, basmakalıp düşüncelere ve tek boyutlu düşünmeye sahip olduklarından daha dogmatik oldukları, yaratıcı yeteneklerinin daha düşük olduğu ve ilk izlenimlere, duygulara dayalı hareket ettikleri düşünülmüş, bu nedenle de daha sezgisel oldukları kabul edilmiştir.

Sezgisel düşünmeye ilişkin elde edilen sonuç sadece eğilim düzeyinde kalmış ve bu yönüyle beklentiler desteklenmemiştir. Bunun bir nedeni, dört yıl boyunca alınan eğitimin ve büyük bir kentte geçirilen yaşantıların koruyucu-kollayıcı ve ilgisiz aile ortamının genç üzerindeki etkilerini hafifletmiş olması, bunun da sezgiselliği düşürmüş olması olabilir.

Bir diğer neden, aile ortamındaki aşırı koruyuculuk-kollayıcılıktan kurtulmaya ve ilgisiz tutumlar nedeniyle kendini gerçekleştirmeye çalışan gencin, üniversite yaşamı sürecinde içine girdiği zihinsel çaba ve yoğunluğun sezgisel düşünme düzeyini düşürmesi olabilir.

Aile ortamını algılama biçimi - bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisiyle ilgili olarak, aile ortamını demokratik-hoşgörülü olarak algılayanların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin daha yüksek olacağı iddia edilmiştir. Yapılan analizler, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi en yüksek olan grubun aile ortamını koruyucu-kollayıcı ve en düşük olan grubun ise aile ortamını otoriter-baskıcı olarak algılayanlar olduğunu, ancak farkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu bulgular denenceyle tutarlı değildir.

Denence kurulurken, ailevi faktörlerden anne-babanın çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sergilediği tutumların gencin sonraki yaşamında gözlenen olası etkileri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmalar ailede uygulanan çocuk yetiştirme biçimin psikososyal uyumu, duygusal-davranışsal-bilişsel iyi hal durumunu, benlik kavramını ve psikopatolojik yaşantıları etkilediğini göstermektedir. Bunun gibi, pozitif zihinsel sağlık durumunun ve bilişsel yeterliliğin de aile ortamı değişkenleriyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Shek,

1997; Baharudin ve Luster, 1998).

Bu nedenle, demokratik-hoşgörülü aile ortamlarında yetişen gençlerin psikolojik özerklik yönünden daha avantajlı oldukları, benlik bilinçlerinin daha yüksek olduğu, anne-babaları olumlu birer model olduklarından sosyal yaşama ve davranışa ilişkin değerlendirmelerinin daha sağlıklı olduğu ve kendilerini daha iyi tanıdıklarından beklentilerini ve yapabileceklerini dengeleyebildikleri düşüncelerinden hareketle, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Denencenin desteklenmemesinin nedeni, koruyucu-kollayıcı, otoriter-baskıcı ve ilgisiz aile ortamlarından gelen gençlerin yetişkin gelişim döneminde olmaları nedeniyle, eğitim sürecindeki yaşantılarının etkisi ile, bilişsel olarak daha yeterli bir düzeye gelerek, aile ortamının olumsuz etkilerini aza indirmiş olmaları ve böylece tutarlılığı tercih etme düzeylerinin de buna paralel yükselmiş olması olabilir.

Bir diğer neden de, yine tutarlılık tercihinin bütün insanlar için istenilir bir eğilim olması ve çelişkinin olumsuz sonuçlarından kaçınma dürtüsü olabilir.

Aile ortamını algılama biçimi – akademik başarı ilişkisiyle ilgili olarak aile ortamını demokratik – hoşgörülü olarak algılayan öğretmen adaylarında akademik başarı düzeyinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Araştırmada, en yüksek akademik başarı düzeyine aile ortamını demokratik – hoşgörülü ve koruyucu-kollayıcı, en düşük düzeye ise aile ortamını otoriter-baskıcı olarak algılayanlarda rastlanmış ve bu grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulgulanmış, böylece denence bulgularca desteklenmiştir.

Elde edilen bulgular, Lynn (1994), Schickendanz (1995), Baharudin ve Luster (1998), Shek (1997), Macdonald (1992), Steinberg ve Elmen (1986) ve Bankston ve Caldas (1998) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Üniversite yaşamı sürecinde akademik başarı, bireyin zamanını ve davranışlarını yönetebilme becerisine bağlıdır. Sorumluluk gerektiren bu tür bir özerkliğin gelişmesinde aile ortamı önemli ölçüde rol sahibidir (Steinberg ve Elman, 1986).

Çocuğun erken yaşlardaki bilişsel ve sosyal gelişimi okul yaşamına ilişkin, akademik başarı dahil, birçok davranışını etkilemektedir. Bu nedenle bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ailede yaşanan sosyalizasyon süreci istenilir-sağlıklı gelişim için önemlidir. Bu süreçte yaşanan en kritik faktör de anne-babanın çocuğa karşı olan

tutumlarıdır. Demokratik-hoşgörülü aile ortamında yetişen çocuk-ergen sıcak, destekleyici, onaylayıcı ve güvenilir bir yaklaşımla büyüdüğünden daha atılgan, kendine güvenen, sosyal ve bilişsel yeterliliğe sahip özerk bir bireysel yapı geliştirir. Bu nedenle, okul yaşamında daha ilgili ve istekli, akademik başarı düzeyi de daha yüksek olacaktır. Denence bu düşüncelerden hareketle geliştirilmiştir.

Koruyucu-kollayıcı ortamlarda gençler yüksek düzeyde sınırlama/kontrol ve düşük düzeyde onama/duygusal birliktelik ana-baba tutumlarıyla yetişirler (Schickendanz, 1995). Araştırmada bu gençlerde de yüksek düzeyde başarı gözlenmesinin nedeni anne-babadan gelen başarı baskısı ve beklentisinin yüksek olması olabilir. Bu bulgu, Schickendanz (1995)'in bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Buna karşın, otoriter-baskıcı aile yapısından gelen gencin benlik saygısı ve sosyal iletişimi daha düşük, okula karşı tutumları daha olumsuz ve ayrıca, genellikle sosyo-ekonomik düzeyleri de düşük olduğundan, sosyal ve bilişsel yeterlilikleri de zayıf olmaktadır. Bu nedenle akademik başarı düzeyleri daha düşük çıkmaktadır. Literatürde bu düşünceyi de destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır.

6 – Yalnızlık Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarında yalnızlık düzeyinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını ifade edenlerin yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yüksek olacağı iddia edilmiştir. Veri analizleri, denencede de belirtildiği gibi, yükleme karmaşıklığı ile yaşanan yalnızlık düzeyinin doğru orantılı olarak arttığını ve bütün grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular beklentileri desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlar, Anderson (1999), Fletcher ve ark. (1994), Marsh ve Weasy (1985; Akt.: O. Paler, 1994), Flett ve ark. (1989) tarafından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Denence kurulurken, yalnızlık düzeyi yüksek olanların kendilerine ve genel olarak yaşama karşı pesimist ve umutsuz oldukları, yoğun olarak içsel yüklemelerde buldukları, kişilerarası ilişkilerinin zayıf ve sosyal benlik saygılarının düşük olduğu düşüncelerinden hareketle kendileriyle daha çok başbaşa kaldıkları ve iç iletişim

yaptıkları, bu nedenle de şema karmaşıklığının, özellikle bilişüstü ve içsel yüklemeler çıkarsama eğilimi boyutlarından daha yüksek puan alacakları düşüncesinden hareket edilmiştir.

Yalnızlık, bireyin yaşamakta olduğu yaşantılardan edindiği doyumun yaşamak istediklerinden daha az olması sonucu ortaya çıkan, istenmeyen rahatsız edici bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Bireyler çok çeşitli nedenlerden dolayı yalnızlık yaşarlar. Bu nedenler Ponzetti (1990) tarafından aşağıdaki genel kategorilerde sıralanmıştır:

- 1- Kişilik dinamikleri
- 2- Ailevi değişkenler
- 3- Bilişsel özellikler
- 4- Kişilerarası davranışlar
- 5- Sosyal ilişki ağı

Bunlardan bilişsel faktörlere göre, yalnızlık bir bilişsel algı ve beklenti sorunudur. Araştırmalar yalnızlık yaşayan üniversite öğrencilerinin kendilerini, diğer insanları ve yaşamı daha pesimist gördüklerini, diğerlerinden olumsuz değerlendirmeler beklentisi içinde olduklarını göstermektedir (Hasley-Dunn, Maxwell ve Santos, 1985; Jones, Sansone ve Helm, 1983; Akt.: J.J. Ponzetti, 1990).

Ponzetti (1990)'nin aktardığına göre, yalnızlık yaşayan üniversite öğrencileri kişilerarası ilişkilerdeki başarısızlık için içsel ve değişmez (stable), akademik başarı için ise dışsal ve istikrarsız (unstable) yüklemeler yaparlar.

Demir (1990) araştırmasından elde ettiği bulgulardan hareketle, yalnızlığın en önemli belirleyicilerinin sosyal ilişkilere ait değişkenler olduğunu belirtmektedir.

Elde edilen bulgular, yükleme karmaşıklığı ile yalnızlık yaşantısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yaşanan yalnızlık düzeyi – düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, yüksek düzeyde yalnızlık yaşadığını belirten öğretmen adaylarının biliş gereksinimi, düşük düzeyde yaşayanların ise sezgisel inanç düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Sonuçlar, rasyonel düşünmenin yalnızlık düzeyine göre değişmediğini, sezgisel inanç düzeyinin ise denencede belirtildiği gibi, yalnızlık düzeyi düştükçe yükseldiğini, ancak farkların anlamlı olmadığını göstermiş ve beklentiler doğrulanmamıştır.

Bu sonuçlar, Epstein ve ark. (1996)'nın elde ettikleri sosyal ilişkiler-düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili bulgularla çelişmektedir.

Yalnızlık, daha çok sosyal ilişkilerden edinilen doyum düzeyinin düşük olmasıyla ilişkili bir yaşantı iken, rasyonel düşünme sosyal yaşamın ve bilginin derinlemesine değerlendirildiği, buna karşın sezgisel düşünme ise duygusal yaşantılar temelinde işleyen bir bilgi işleme biçimi olarak tanımlanır.

Denence kurulurken, rasyonel düşünenlerin kendilerini, sosyal ilişkilerinde de çok boyutlu düşünmekten alıkoyamadıkları için daha yüksek, buna karşın sezgisel düşünenlerin sosyal ilişki ağları daha geniş olduğundan daha düşük düzeyde yalnızlık yaşadıkları düşüncesinden hareket edilmiştir.

Nitekim Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan çalışmalarda, sosyal ilişkiler değişkenleriyle biliş gereksinimine göre sezgisel inanç düzeyinin daha güçlü ve olumlu ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur.

Yaşanan yalnızlık düzeyi-tutarlılığı tercih etme düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, yalnızlık düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin de yükseleceği düşünülmüştür. Analizler yalnızlık düzeyine göre tutarlılık tercihinde bir değişim olmadığını ve denencenin desteklenmediğini göstermektedir.

Denence oluşturulurken, yalnızlık yaşantısının bireyi doyum alabileceği başka alanlara yöneltebileceği, bu domainlerden birinin de bilişsel denge gereksinimi olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Çünkü yalnızlık düzeyi yüksek olan bireyler daha içe dönüktürler ve daha çok kendileriyle iletişim içerisindedirler. Bu da onları tutum-davranış, inanç-davranış ve inançları arasındaki dengeyi sağlamaya daha çok itmiş olabilir.

Caidini ve ark. (1995)'nin tutarlılık tercihi-dışadönüklük için elde ettikleri negatif ilişki ile tutarlılık tercihi-yapı için kişisel gereksinime yönelik olarak elde ettikleri pozitif ilişkiler dolaylı da olsa bu düşüncelerle paralellik taşımaktadır.

Ancak elde edilen bulgular tutarlılığı tercih etme düzeyinin yalnızlık düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Yalnızlık düzeyi-akademik başarı ilişkisiyle ilgili olarak, yalnızlık düzeyi düştükçe akademik başarı düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Araştırmada, denencede ifade edildiği gibi, akademik başarının yalnızlık düzeyi düştükçe yükseldiği ancak grup

ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar Demir (1990), Osipow ve Schweikert (1981) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Yalnızlık düzeyi düşük olanların yaşamdan aldıkları doyum düzeyi, benlik imajları, sosyal ilişkiler ağı ve sosyal beğenirlik düzeyleri daha yüksek olduğundan akademik çalışmalara karşı daha olumlu bakış açıları geliştirirler. Böylece başarı motivasyonları ve bilgi edinimine yönelik ilgi düzeyleri de daha yüksek olur. Bu nedenle akademik başarı düzeylerinin de daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Demir (1990)'e göre, bireyler yaşamları boyunca çeşitli alanlarda sıkıntı ve problemlerle karşılaşmakta ve bu alanların herhangi birindeki problem diğer alanları da etkilemektedir. Dolayısıyla, yüksek yalnızlık yaşantısının akademik başarıyı düşürebileceği, düşük olmanın ise arttıracığı öne sürülebilir.

7-Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Zeka ve Yetenek Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi arttıkça yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yükseleceği ifade edilmiştir. Araştırmada, denencede de belirtildiği gibi, zeka ve yetenek değerlendirmelerinde yeterlilik düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin de yükseldiği ve ortalamalar arası farkların anlamlı olduğu görülmüş, denence desteklenmiştir.

Yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların davranışı anlama ve açıklama ilgi ve motivasyonlarının, kendi zihinsel süreçlerinin farkında olma (bilişüstü becerileri) ve içsel yüklemeler çıkarsama eğilimlerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, denence kurulurken, zeka ve yetenek davranışları açısından kendini pozitif algılama düzeyi yüksek olanların yüklemesal olarak da karmaşık olacakaları düşünülmüştür.

Elde edilen bulgular, şema karmaşıklığının kendini olumlu yönde algılama düzeyine paralel yükseldiğini belirtmesi açısından önemlidir.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi yükseldikçe hem rasyonel hem de sezgisel inanç düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler, denencenin

desteklendiğini ve puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kendini zeka ve yetenek açısından, gerçekte öyle olmasa bile, yeterli bulma düzeyinin yüksek olması, bireyin benlik yeterliliğinin yüksek ve saygısının olumlu olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, böyle bireylerin sağlıklı davranış düzeneklerine sahip oldukları da bilinmektedir.

Bu nedenle, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi yükseldikçe her iki düşünme düzeyinde de yükselme olacağı düşünülmüş ve denence bulgularca desteklenmiştir.

Zeka ve yetenek değerlendirmeleri-bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, kendisini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi arttıkça bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin de yükseleceği düşünülmüştür. Veri analizleri en düşük puan ortalamasının kendini biraz yeterli bulanlarda olduğunu ve ortalamalar arası farkların anlamlılığını göstermiş, böylece denence desteklenmiştir.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinde kendisine yönelik olumlu algılamalar içinde olan bireyin istenilir pozitif kişilik özelliklerini de tercih etme eğiliminde olabileceği düşünülmüştür. Bilişsel tutarlılık tercihi de bu pozitif eğilimlerden biridir. Çünkü, Frank (1973; Akt.: B.P.O. Connor, 1991)'in de ifade ettiği gibi, içsel çelişkiler güvensizliğe ve çeşitli duygusal problemlere neden olmakta ve insanlar kendi dünyalarında içsel tutarlılık sağlamak için büyük entellektüel enerji harcamaktadırlar.

Bu nedenle, zeka ve yetenek yeterliliğinde kendini güçlü bulma eğiliminin bilişsel tutarlılık tercihi ile ilişkili olacağı düşünülmüştür.

Zeka ve yetenek değerlendirmelerinin akademik başarı düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, öğretmen adaylarında zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi yükseldikçe akademik başarının da yükseleceği belirlenmiştir. Sonuçlar grup ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ve denencenin desteklenmediğini göstermektedir.

Denence kurulurken, zeka ve yetenek açısından yüksek düzeyde yeterlilik, benlik yeterliliğine yönelik değerlendirmelerin olumlu olduğunu çağrıştırmaktadır. Bu tür bir değerlendirme ise akademik çalışmalara ilişkin ilgi ve motivasyonu arttıracak şekilde böylece akademik başarının yükseleceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Ancak bulgular bu

düşünceyi desteklememiştir.

8-Öğretmen Adaylarının Kendilerine İlişkin Karar Verme Stillere Yönelik Değerlendirmelerinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Karar verme stillerinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, karar verme stillene göre rasyonel olduğunu belirten öğretmen adaylarının yükleme karmaşıklığı düzeyinin, karar vermede başkalarına bağımlı, karardan kaçınan, sezgisel ve anlık olanlankinden daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Araştırmada en yüksek yükleme karmaşıklığı düzeyinin rasyonel, en düşük yükleme karmaşıklığı düzeyinin ise karardan kaçınan ve anlık karar verme stillerini kullananlarda olduğu ve bu grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı çıktığı görülmüş, böylece denence bulgularca desteklenmiştir.

Bilişsel bilgi işleme, algısal girdilerden davranışsal çıktılara kadar birbirine mantıksal bir temelle bağlı süreçlerden oluşur. Karar verme bu süreçlerin en son basamağını oluşturur. Bu basamakta insanlar kullandıkları karar verme stilleri açısından bireysel farklılıklar gösterirler. Karar verme stili Scott ve Bruce (1995) tarafından, bireyin bir karar durumu ile karşılaştığında gösterdiği öğrenilen, alışagelmış tepki biçimi olarak tanımlanmaktadır. Karar verme stili bir kişilik traiti olarak değil, sadece alışkanlık temelli bir eğilim olarak kabul edilir. Onlara göre, bireyler, karar vermenin bilgi edinme basamağında, ya kavramlar ve kendilerinde daha önce varolan bilişsel kategoriler (kavrayıcılar = perceptives), ya da onlardan bağımsız olarak sadece uyarıcının kendisi (yenilikçiler = receptives) üzerinde yoğunlaşarak verileri işlerler. Bilgi işleme basamağında ise, karar veren kişi, problemi, ya bir çözüme ulaşacak şekilde yapılandırır (sistematikler) ya da çözüm için tekrarlayıcı bir strateji veya deneme yanılma yöntemi kullanır (sezgiseller).

Friedman (1996)'a göre karar verme modellerine ilişkin literatürde, iki aşamalı bir procedür önerilmektedir. (1) Araştırma-soruşturma (investigation) aşaması: Bilginin edinilmesi, değerlerin ve amaçların belirlenmesi, alternatiflerin oluşturulması ve değerlendirilmesi aşamasıdır. (2) Seçim-tercih ve uygulama-gerçekleştirme (choice and implementation) aşaması: Belirlenen alternatiflerden hareketle tercih edilen bir eylem planının seçimi ve bu seçeneğin uygulamaya konulması sürecidir.

Scott ve Bruce (1995) ilgili teorik ve amprik çalışmalardan hareketle beş karar verme stili üzerinde durmuşlardır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır: (1) Rasyonel: Derinlemesine ve mantıksal yaklaşımların kullanılarak alternatiflerin değerlendirildiği bir yaklaşım olarak tanımlanır. (2) Sezgisel: Duygular ve önsezgiler temelinde işleyen bir süreçtir. (3) Bağımlı: Başkalarından öneri alınarak ve yönlendirme beklenilerek işleyen bir karar verme stilidir. (4) Kaçınan: Karar verme eyleminden kaçınma eğilimiyle işleyen bir süreçtir. (5) Anlık-Kendiliğinden: Anında, düşünmeden, alternatifleri değerlendirmeden ve hızlıca işleyen bir süreç olarak tanımlanır.

Driver ve ark. (1979, 1990; Akt.: S.G. Scott ve R.A. Bruce, 1995)'na göre, karar verme stilleri arasındaki temel farklılıklar, karar verme sürecinde kullanılan bilgi miktarı ve karara ulaşıncaya kadar üzerinde düşünülen alternatiflerin sayısından ibarettir. Onlara göre bireyler biri temel olmak üzere iki karar verme stili kullanırlar.

Daha önce de ifade edildiği gibi, yüklem karmaşıklığı açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaşıldığında bireyin birden fazla yargı sunması olarak tanımlanır. Bu nedenle şema karmaşıklığı yüksek olan bieryler davranışa ve yaşantılara ilişkin değerlendirme yaptıklarında daha çok bilgi kullanırlar – işlerler ve aynı zamanda daha çok olası alternatif üzerinde yoğunlaşırlar. Bu özellikler rasyonel karar verme stilini kullananlarda da görülür. Denence oluşturulurken, bu düşüncelerden hareketle, rasyonel karar verme stilini kullananların yüklem karmaşıklığı düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olacağı iddia edilmiştir. Elde edilen bulgular, yüklem karmaşıklığı düzeyinin kullanılan karar verme stiline göre farklılaştığını göstermektedir.

Karar verme stillerinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak, karar vermede rasyonel olan adayların biliş gereksinimi, sezgisel ve anlık olanların ise sezgisel inanç düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Veri analizleri, rasyonel-başkalarına bağımlı, rasyonel-karardan kaçınan, rasyonel-anlık ve sezgisel-başkalarına bağımlı, sezgisel-karardan kaçınan grup ilişkilerinin anlamlı olduğunu ve denencenin desteklendiğini göstermiştir.

Denence oluşturulurken, rasyonel ve sezgisel düşünme stillerini kullananların rasyonel ve sezgisel karar verme stillerini kullananlar ile, söz konusu bilgi işleme süreçlerinde, kullandıkları bilişsel beceriler açısından ortak özelliklere sahip oldukları düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bulgular, bireylerde düşünme ve karar verme stillerinin birbirlerine paralel işlediğini göstermesi açısından önemlidir. Diğer bir anlatımla, kullanılan düşünme stilinin karar verme stilini etkilediği söylenebilir.

Karar verme stili-bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, karar vermede rasyonel olan adayların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin daha yüksek olacağı iddia edilmiştir. Yapılan analizler sonuçların denenceye paralel ve ortalamalar arası farkların ise anlamlı olduğunu göstermiştir.

Karar vermede rasyonel olanlar, gerek bilginin edinilmesi, amaç ve değerlere göre değerlendirilmesi ve karar için alternatiflerin oluşturulması aşamasında gerekse tercih edilen seçeneğin karar olarak uygulanması aşamasında derinlemesine ve mantıksal yaklaşımlar kullanırlar. Rasyonel karar vericilerin, bu özelliklerinden dolayı tutum ve davranışlarının daha çok farkında oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin de daha yüksek olduğu iddia edilmiştir. Baumgardner (1990) tarafından yapılan çalışmada düşük benlik saygısının düşük benlik farkındalığı ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Cialdini ve ark. (1995)'nin bilişsel tutarlılık tercihi ve benlik bilinci ilişkisine yönelik olarak elde ettiği anlamlı bulgu ile rasyonel karar verme stilini kullananların pozitif özellikleri nedeniyle benlik saygılarının ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu inancı, rasyonel karar verme stilini kullananların bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bu düşünceler kurulan denence ve elde edilen bulgularla paraleldir.

Ancak, elde edilen bulgular, karar vermede başkalarına bağımlı ve karardan kaçınanlarda da bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Karar vermede başkalarına bağımlı olmanın ve karardan kaçınmanın nedeni, bireyin kendine olan saygısının düşük ve bilişsel beceriler açısından zayıf olması olabilir. Bu nedenle, bu tür bireylerin karar öncesi kaygı düzeyleri de yüksek olur. Ayrıca, bu bireyler karar vermenin beraberinde getirdiği sorumluluklarla başetmede kendilerini yeterli görmüyor olabilirler. Bunun nedeni kendilerine olan güven duygusunun düşük olmasıdır.

Bütün bu nedenlerden dolayı da, karardan kaçınanların ve karar vermede başkalarına bağımlı olanların irrasyonel inançlarının, yanlış, yetersiz düşüncelerinin daha fazla olduğu ve bu durumun da onlarda, varolan bireysel yapıları çerçevesinde, tutarlılığı

tercih etme gerksinimlerini arttırdığı söylenebilir.

Karar verme stili-akademik başarı düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, karar vermede rasyonel olan adayların akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olacağı öne sürülmüştür. Sonuçlar, ortalamalar arası farkların anlamlı olmadığını ve beklentinin desteklenmediğini göstermiştir.

Harris (1998)'e göre iyi-sağlıklı karar, mantıklı ve karar vericinin tercihlerini en iyi şekilde yansıtan karardır. O'na göre böyle bir karar, belirlenen bütün amaçları karşılamalı, etkili olmalı ve dolaylı bazı avantajlar içermelidir.

Rasyonel karar vericilerin, kişilik özellikleri nedeniyle (benlik farkındalığına, pozitif benlik imajına, çalışma, amaç belirleme ve kritik düşünme becerilerine sahip olma vb.), yaşamlarına yönelik olarak verdikleri kararların daha sağlıklı olduğu söylenebilir.

Phillips ve ark. (1984)'na göre, rasyonel karar verenler problematik durumlara yaklaşım eğilimi gösterirlerken, karar vermede bağımlı olanlar yaklaşım eğiliminde oldukları halde problem çözme becerilerinde kendilerine güvenmezler.

Scott ve Bruce (1995)'a göre, karar vermede bağımlı olanlar sorumluluğu başkalarına yükleme, rasyonel ve sezgisel olanlar ise kararların sorumluluğunu üstlenme eğilimi gösterirler. Bunun nedeni, karar vermede başkalarına bağımlı olanların benlik yeterliliği düzeylerinin rasyonel olanlara göre daha düşük olması olabilir.

Kass ve ark. (1978)'na göre, kendini değerlendirme ile karar verme arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır.

Bandura (1995; Akt.: R. Schwarzer, 2000)'ya göre, benlik yeterliliği düzeyi insanlarda duygulanım, düşünme ve eylemde bulunmada farklılıklar yaratır. Düşük benlik yeterliliği depresyon, kaygı ve umutsuzluk ile ilişkilidir. Böyle insanlar düşük benlik saygısına, çalışmalarına ve kişisel gelişimlerine ilişkin negatif düşüncelere sahiptirler. Güçlü yeterlilik duygusu ise bilişsel süreci ve performansı olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, yüksek benlik yeterliliği ile gelen yüksek motivasyon hem sağlıklı karar vermeyi hem de akademik başarıyı beraberinde getirir.

Denence kurulurken bu düşüncelerden hareketle rasyonel karar verme stilini kullananların akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olacağı iddia edilmiştir. Ancak denence bulgularca desteklenmemiştir.

9- Problemlerle Başa Çıkma Becerilerinde Yeterlilik Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercih ve Akademik Başarı İlişkisi

Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, problemlerle başa çıkma becerilerine göre kendini yeterli bulma düzeyi arttıkça yükleme karmaşıklığı düzeyinin yükseleceği belirtilmiştir. Araştırmada, en yüksek yükleme karmaşıklığı düzeyinin problemlerle başa çıkmada kendini oldukça yeterli bulanlarda olduğu ancak farkların anlamlı olmadığı ve dolayısıyla denencenin desteklenmediği görülmüştür.

Denence oluşturulurken, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların çok boyutlu değerlendirme yapabilme özelliklerinden dolayı, problem durumlarına daha sistematik yaklaşacakları ve bu nedenle de daha kolay çözüme ulaşabilecekleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

Fletcher ve ark. (1992, Akt.: O. Parker, 1994) tarafından yapılan çalışmada, bu düşüncelere paralel olarak, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olan grubun zor problem durumları için daha doğru nedensel yargılar geliştirdikleri ve bunun için daha çok zaman harcadıkları bulgulanmıştır. Yine Fletcher ve ark. (1986)'na göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olan bireyler sosyal ortamın gücünün daha çok farkındadırlar ve nedensel yargılarda bulduklarında bu bilgiyi kullanırlar.

Bulgular, grupların puan ortalamalarının beklendiği gibi farklı ancak önemli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle düşüncelerin sadece eğilim düzeyinde desteklendiğinden söz edilebilir.

Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyinin düşünme stilleri ile ilişkisine yönelik olarak, problemlerle başa çıkma becerilerinde kendini yeterli bulma düzeyi yükseldikçe hem biliş gereksinimi hem de sezgisel inanç düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Analizler, rasyonel ve sezgisel düşünme düzeylerinin problemlerle başa çıkmada kendini yeterli bulma düzeyine paralel yükseldiğini ve farkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Böylece denence desteklenmiştir.

Bilişsel Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre uyum sağlayıcı (adaptive) davranış her iki düşünme biçiminin (stiline) ortak fonksiyonudur. Bu stiller birbiriyle ters ilişkili değil, ancak birbirinden farklı sistemlerdir. Çünkü herbiri kendine özgü ilkelerle işler (Teglasi ve

Epstein, 1998).

Problemlerle başa çıkma bireyin birçok yönden yeterli olmasını gerektirir. Bunun nedeni, yaşanan problemlerin çok çeşitli ve farklı alanlardan kaynaklanıyor olmasıdır. Bu nedenle, bireyin problem durumuna, problemin doğasını-özelliklerini dikkate alarak yaklaşması beklenir. Dolayısıyla kullanılacak düşünme stili de buna göre farklılaşır. Örneğin, akademik yaşam temelli bir problem alanına daha rasyonel yaklaşırken, kişilerarası problemlere daha sezgisel yaklaşılır.

Denence yapılırken, bu düşüncelerden hareketle, problemlerle başa çıkma yeterliliğinin her iki düşünme stili ile de ilişkili olduğu iddia edilmiştir.

Problemlerle başa çıkma yeterliliği-bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi arttıkça bilişsel tutarlılık tercihinin yükseleceği iddia edilmiştir. Veri analizleri, bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin denencede belirtilenin tersine, kendisini problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli olarak değerlendirenlerde daha düşük olduğunu ancak ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermiş ve denence desteklenmemiştir.

Problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi yükseldikçe bireyin kendine saygısı, sosyal ve bilişsel becerilerine güveni artar. Bu da olumlu kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olur. Bu nedenle tutarlılık tercihinin de olumlu bir kişilik özelliği olarak problemlerle başa çıkma yeterliliğine paralel yükseleceği düşünülmüştür. Ancak, bu düşünce bulgularca desteklenmemiştir. Kisse ve ark.(2000)'nın da belirttiği gibi, yüksek öğrenim ortamı gelişimsel gereksinimleri benzer olan genç yetişkinlerin bir araya geldiği bir gelişim basamağıdır. Dolayısıyla, bu süreçte yaşanan etkileşimler ve yaşantılar, onlarda ortak becerilerin ve yeterliklerin oluşmasını sağlar. Bu nedenle bilişsel tutarlılık tercihi de istenilir bir özellik olarak bu gençler tarafından yakın düzeylerde tercih edilmiş olabilir.

Problemlerle başa çıkma yeterliliği-akademik başarı düzeyi ilişkisiyle ilgili olarak, problemlerle başa çıkmada yeterlilik düzeyi yükseldikçe akademik başarının yükseleceği ifade edilmiştir. Araştırmada akademik başarı düzeyinin denencede belirtildiği gibi, kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyine paralel yükseldiği, ancak ortalamalar arası farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Benlik yeterliliği, Bandura tarafından, bireyin gerekli gördüğünde olası eylem durumlarını organize etme ve onlarla başetmede kendi kapasitesine ilişkin varolan

inançları olarak tanımlamaktadır. Bandura'nın Sosyal Biliş Teorisi'ne göre, inanç oluşturma ve bunları kullanma süreci yeterince basit ve yaşantısaldır. Bu süreçte, birey davranışta bulunur, sonuçlarını yorumlar, bu yorumları kullanarak daha sonra yapacağı davranışlar için yeterliliğine ilişkin inançlar geliştirir ve bu inançlar doğrultusunda tekrar harekete geçer. Örneğin, öğrencinin akademik yeterliliğine ilişkin geliştirdiği inançlar okulda edineceği bilgi ve becerilerin düzeyini belirler. Bu nedenle, yaptıklarına ilişkin inançları yapabileceklerine ilişkin yeterliliğini belirler (Pajares, 1996).

Denencede bu düşüncelerden hareketle, problemlerle başa çıkmada oldukça yeterli olduğuna inananların akademik benlik imajlarının da güçlü olduğu ve bu nedenle akademik başarılarının da yüksek olacağı düşünülmüştür.

Bulgular, öğretmen adaylarında böyle bir eğilimin olduğunu, ancak puan, ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermektedir.

10-Toplumsal Yaşama Uyum Düzeyinin Yükleme Karmaşıklığı, Rasyonel ve Sezgisel Düşünme Stilleri, Bilişsel Tutarlılık Tercihi ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Öğretmen adaylarında toplumsal yaşama olan uyum düzeyinin yükleme karmaşıklığı ile ilişkisine yönelik olarak, toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler, en yüksek yükleme karmaşıklığı düzeyinin toplumsal yaşama büyük oranda uyumsuz olanlarda, en düşük düzeyin ise tamamen uyumlu olanlarda olduğunu ve grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı çıktığını göstermiş, böylece denence desteklenmiştir.

Sosyal uyum, bireyin sosyal ve fiziksel çevresiyle ahenkli-uyuşan ilişkiler kurması olarak tanımlanabilir. Toplumsal yaşama uyum düzeyini çeşitli faktörler belirler. Bunlardan bazıları bireysel bazıları ise toplumsal yaşamın kendisinden kaynaklanan ve bireyin uyumunu kolaylaştıran veya güçleştiren faktörlerdir. Çoğu zaman da bu bireysel ve çevresel faktörler bir etkileşim içinde işlerler. Bireysel dinamikler ile toplumsal yaşamın niteliklerinin örtüşme düzeyi, uyum düzeyini belirleyen temel faktör olarak düşünülmektedir. Buradan hareketle, sosyal yaşama olan uyum düzeyi düşük olan bireylerin sosyal becerilerinin yetersizliğinden söz edilebileceği gibi beklentilerinin yüksek olabileceğinden de söz edilebilir. Beklenti düzeyi yüksekliği, bireyin yaşama olan bakış

açısını ve yaşamı değerlendirme, anlamlandırma biçiminin bir sonucu olarak kabul edilebilir. Bu da, bu tür kişilerin sosyal yaşamı çok boyutlu değerlendirdiklerini çağrıştırmaktadır. Bu nedenle, bu bireylerin beklentilerini doyum sağlayacak ölçüde karşılayamayacakları, diğer bir anlatımla toplumsal yaşamın kendilerini bir çok açıdan tatmin edemeyeceği, böylece sosyal uyumsuzluğun da yükseleceği düşünülebilir.

Ayrıca, birey yetiştirilme biçimi nedeniyle sosyal becerilerde yetersizlikler sonucu da toplumsal yaşamla uyumsuz olabilir. Bu durumda ise, daha çok içsel değişmez yüklemeler yaparak, bilişüstü becerilerine (düşünmeyi düşünmek gibi) ve yaşamı iç iletişim kanallarında değerlendirerek yüklemel olarak karmaşık olma eğilimine girebilir. Ancak, bu koşulda, yükleme hatası eğiliminin de fazla olabileceği söylenebilir.

Denence kurulurken, bu düşüncelerden hareketle, toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin yükseleceği iddia edilmiştir. Bulgular denenceyi destekler nitelikte bulunmuştur.

Toplumsal yaşama uyum düzeyi-düşünme stilleri ilişkisiyle ilgili olarak, uyum düzeyi düştükçe biliş gereksinimi, yükseldikçe sezgisel inanç düzeyinin yükseleceği iddia edilmiştir. Sonuçlar, toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe rasyonel düşünme düzeyinin yükseldiğini ve ortalamalar arası farkların anlamlı olduğunu, sezgisel inanç düzeyinde ise toplumsal yaşama uyum düzeyine göre anlamlı farklılaşmaların olmadığını göstermiş ve denence kısmen desteklenmiştir.

Denence kurulurken, eğitim düzeyi yüksek olan örneklem grubunun, bilgi işlemede daha rasyonel olanlarının, toplumumuzdaki sosyal yaşamı daha derinlemesine değerlendirerek daha düşük düzeyde uyum sağlayacakları, sezgisel olanlarının ise daha yaşantı-duygu temelli hareket ederek yüksek düzeyde uyum gösterecekleri düşüncelerinden hareket edilmiştir.

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Teorisi'ne göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve sezgisel düşünme biçimlerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum sürecinde bu iki düşünme biçimi, bir çok değişik davranış ile ilişkisi açısından önem kazanır. Başa çıkma becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişiler arası ilişkiler bu değişkenlerin bir kaçını oluşturur (Epstein ve ark., 1996).

Yine Epstein ve ark. (1995)'na göre sezgisel sistem yüksek düzeyde uyum

sağlayıcı (adaptive) kabul edildiği halde, günümüzün teknolojik olarak gelişmiş ve modern toplumuna uyumda yetersiz kalmaktadır. Çünkü, derinlemesine düşünmeye dayalı analitik-rasyonel sisteme karşı, sezgisel sistem bilgiyi otomatik, hızlı, somut, çağrışımsal ve bütüncül (holistic) olarak işlemektedir.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin en önemli göstergelerinden biri sosyal ilişkilerdeki yeterlilik boyutudur. Epstein ve ark. (1996) tarafından yapılan araştırmalarda, sosyal ilişkiler değişkenleriyle biliş gereksinimine göre sezgisel inanç düzeyinin daha güçlü ve olumlu ilişkiler gösterdiği bulgulanmıştır.

Araştırmada, toplumsal yaşama uyum düzeyi düştükçe rasyonel düşünme düzeyinin yükseldiği, ancak sezgisel düşünme düzeyinde anlamlı farklılaşmaların olmadığı bulgulanmıştır.

Toplumsal yaşama uyum düzeyi-bilişsel tutarlılık tercihi ilişkisiyle ilgili olarak, toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe bilişsel tutarlılığı tercih etme düzeyinin yükseleceği öne sürülmüştür. Yapılan analizler, toplumsal yaşama büyük oranda uyumsuz olanların en düşük, kısmen uyumlu olanların ise en yüksek tutarlılığı tercih etme düzeyine sahip olduklarını ve bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Böylece denence bulgularca desteklenmiştir.

Toplumumuzda, toplumsal yaşama uyum düzeyinde rol oynayan temel faktörlerin başında yaşantı-duygu temelli beklentilerin yoğun olduğu, böylesi tek düze bir yaşamla çelişmenin çeşitli boyutlarda rahatsızlıklar doğuracağı ve bireysel kayıplara neden olacağı düşünülmektedir.

Oysa toplumu derinlemesine değerlendiren bireylerin onunla uyularak yaşamayı doyumsuz bulma eğilimi gösterdikleri gözlenmektedir. Bu bireyler, bu anlamda, toplumsal yaşamla çelişmekte ve barışık olmamaktadırlar.

Toplumsal yaşamın, genel anlamda her türlü problematik yönüne rağmen onunla, bireysel çıkarlar elde etmek ve kayıplara uğramamak için, yüksek düzeyde uyum içinde olan birey, doğal olarak inançlarında ve davranışlarında meydana gelen çelişkilerin negatif baskısını yaşar. Bu da onu tutarlılığı tercih etme eğilimine iter.

Denence oluşturulurken, bu düşüncelerden hareketle toplumsal yaşama uyum düzeyi yükseldikçe tutarlılığı tercih düzeyinin de yükseleceği iddia edilmiştir. Elde edilen bulgular tutarlılığı tercih düzeyinin toplumsal yaşama uyum düzeyine göre değiştiğini

göstermektedir.

Toplumsal yaşama uyum düzeyinin akademik başarı ile ilişkisine yönelik olarak, uyum düzeyi yükseldikçe akademik başarının da yükseleceği düşünülmüştür. Araştırmada, denencede belirtildiği gibi, akademik başarının toplumsal yaşama uyum düzeyine paralel olarak yükseldiği, ancak ortalamalar arası farkların anlamlı olmadığı ve denencenin desteklenmediği görülmüştür.

Bireyin toplumsal yaşamı algılama biçimi davranışlarını doğrudan etkiler. Sosyal uyum, algılama biçiminden etkilenen davranışlardan sadece birisidir. Denence oluşturulurken, sosyal yaşama uyum düzeyi yüksek olanların çevresel faktörleri daha pozitif algıladıkları, böylece varolan ilişkilerinden ve paylaşımlarından doyum aldıkları, bu nedenle de ders çalışma motivasyonlarının ve not ortalamalarının daha yüksek olduğu düşüncelerinden hareket edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular bu düşünceleri eğilim düzeyinde desteklemiş ve puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve buna bağlı olarak eğitimcilere, eğitim kurumlarına, araştırmacılara ve a-babalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarında şema karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı hem birbirleriyle hem de bazı psikososyal değişkenler ile değişik derecelerde ilişkili görünmektedir.

Buna göre, bağımlı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik olarak, yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme stili ile ilişkili, sezgisel düşünme stili ve akademik başarı ile de ilişkisiz olduğu, iddia edildiği gibi, bulgularca ispatlanmıştır. Ayrıca, bilişsel tutarlılık tercihinin sezgisel düşünmeye paralel yükseldiği ve akademik başarının sezgisel düşünme stilini kullanma ile ilişkisiz olduğu düşüncelerinin de bulgularca desteklendiği görülmüştür.

Ancak, yükleme karmaşıklığı-bilişsel tutarlılık tercihi, bilişsel tutarlılık tercihi-rasyonel düşünme, bilişsel tutarlılık tercihi-akademik başarı ve rasyonel düşünme-akademik başarı bağımlı değişkenleri için beklenen anlamlı pozitif ilişkiler bulgularca desteklenmemiştir.

Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler ile ilişkilerine yönelik beklentilerin ise yarısının (%50'sinin) desteklendiği gözlenmiştir.

Buna göre, yükleme karmaşıklığı cinsiyet, yakın arkadaş sayısı, algılanan yalnızlık düzeyi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, daha yoğun kullanılan karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile pozitif anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Buna karşın öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi ve kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ile ilişkisi için öne sürülen beklentiler pozitif anlamlı düzeyde desteklenmemiştir.

Düşünme stilleri ile ilgili olarak; öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili, kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile rasyonel düşünme stili; yine sosyo-ekonomik düzey, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve problemlerle başa çıkmada kendini yeterli bulma düzeyi ile sezgisel düşünme stili arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanısıra, her iki düşünme stiline cinsiyete, yakın arkadaş sayısına, algılanan yalnızlık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve öğrenim görülen alan, aile ortamını algılama biçimi ve toplumsal yaşama uyum düzeyinin de sezgisel düşünme ile önemli düzeyde ilişkili olmadığı bulgulanmıştır.

Araştırmada, bilişsel tutarlılık tercihi ile ~~cinsiyet~~, zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi arasında anlamlı pozitif, öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, yakın arkadaş sayısı, aile ortamını algılama biçimi, algılanan yalnızlık düzeyi ve kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi arasında ise anlamsız ilişkiler elde edilmiştir.

Akademik başarının psikososyal değişkenlerle ilişkisine yönelik olarak; akademik başarı düzeyinin cinsiyet, öğrenim görülen alan, yakın arkadaş sayısı ve aile ortamını algılama biçimine göre pozitif anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Buna karşın, akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey, algılanan yalnızlık düzeyi, kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, karar verme stili, problemlerle başa çıkmada kendini yeterli bulma düzeyi ve toplumsal yaşama uyum düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Böylece genel olarak, araştırmada kurulan 46 denencenin 20 tanesi tamamen, 5 tanesi de kısmen desteklenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular birçok açıdan önemli görülmektedir.

Yüklem karmaşıklığının düşünme stilleri ve akademik başarı ile olan ilişkisi; davranış anlama ve açıklamaya ilgi duyan bireyin derinlemesine düşünmekten hoşlandığını ve bilgiyi yaşantılar, duygular temelli işleme eğiliminde olmadığını, şema karmaşıklığının akademik beceri ve zekadan farklı bir kavram olduğunu göstermiştir.

Düşünme stillerinin akademik başarıyla ilişkisine yönelik elde edilen bulgular; rasyonel düşünmenin akademik başarıyla ancak eğilim düzeyinde ilişkili olduğunu

göstermiştir. İstatistiksel olarak literatürle çelişen bu bulgu eğitim sisteminde, düşünme stillerine göre ölçme- değerlendirme yapılmadığını ve düşünme becerileri eğitimin olmadığını düşündürmesi açısından önemlidir.

Bağımlı değişkenler üzerinden yapılan genel incelemelerde, yüklem karmaşıklığı puan ortalamasının ($\bar{x} = 36,9$) bir standart sapma ($ss = 22,9$) üstü ($37+23 = 60$) puan alanların 57 kişi olduğu ve bunun örneklemin % 17'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu istatistikler, yüksek yüklem karmaşıklığı düzeyinin öğretmen adaylarında ne oranda işlediğini göstermektedir. Bu da, öğretmen yetiştirme sürecinde, sosyal yaşamı ve davranışı çok boyutlu değerlendirebilme becerisinin hangi ölçüde kazandırılmış olduğuna ilişkin betimsel bir veri olması açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının rasyonel ve sezgisel düşünme stillerini kullanma sıklığına bakıldığında, rasyonel düşünme düzeyi puan ortalamasının ($\bar{x} = 64$) bir standart sapma ($ss = 10,6$) üstü ($64+11 = 75$) puan alanların 42 kişi olduğu ve bunun örneklemin % 13'ünü, sezgisel düşünme düzeyi puan ortalamasının ($\bar{x} = 43,8$) bir standart sapma ($ss = 7$) üstü ($44+7 = 51$) puan alanların ise 59 kişi olduğu ve bunun da örneklemin % 18'ini oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlar, eğitim-öğretim sürecinde özellikle rasyonel-analitik düşünme becerisinin hangi ölçülerde kazandırılmış olduğunu belirtmesi açısından önemlidir.

Bilişsel tutarlılığı tercih oranlarına bakıldığında ise puan ortalamasının ($\bar{x} = 111$) bir standart sapma ($ss = 23,4$) üstü ($111+23 = 134$) puan alıp bilişsel tutarlılığı yüksek düzeyde tercih edenler olarak kabul edilenlerin sayısının 57 olduğu ve bunun da örneklemin % 17'sini oluşturduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlerle olan ilişkilerine yönelik bulgularda şema karmaşıklığı, düşünme stilleri, bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarının psikososyal özelliklere göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Buna göre, yüklem karmaşıklığı cinsiyete göre farklılaşmış ve yakın arkadaş sayısı, yaşanan yalnızlık düzeyi, kullanılan karar verme stili, zeka ve yetenek açısından yeterli olma ve toplumsal yaşama uyum düzeyinden değişik derecelerde etkilenmiştir.

Aynı şekilde, her iki düşünme stilinin (rasyonel ve sezgisel) sosyo-ekonomik düzey, benlik yeterliliği, karar verme stili ve problemlerle başa çıkma becerilerinde yeterlilik düzeyinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, rasyonel-analitik düşünme

düzeinin öğrenim görülen alan, anne-babanın çocuk yetiştirme biçimi, sosyal yaşama uyum düzeyine göre de farklılaştığı ve bu özelliklerden etkilendiği bulgulanmıştır.

Bilişsel tutarlılığı tercih için elde edilen bulgularda, tutarlılık tercihinin cinsiyete göre farklılaştığı ve zeka-yatenek yeterliliği, karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile etkileşim içinde olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, akademik başarının cinsiyete ve öğrenim görülen alana göre farklılaştığı, yakın arkadaş sayısı ve anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından etkilendiği bulgulanmıştır.

Etkili ve sağlıklı bir bireysel yapı oluşturmanın bireyin her yönüyle (sosyal, bilişsel ve afektif) fonksiyonel olmasına bağlı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçek, aynı zamanda sağlanması gereken önemli bir zorunluluktur. Bunun nedeni, sağlıklı dolayısıyla demokratik ve üretken bir toplumun oluşturulmak istenmesidir.

Bu nedenle, bütün bu bulguların bilişsel süreçlerin tanınması, geliştirilmesi, eğitim-öğretim aktivitelerinde aktarımlarının yapılması ve ilgili oldukları psikososyal özelliklerin anlaşılması yönüyle öğretmen yetiştiren eğitimciler, araştırmacılara, eğitim ile ilgili kurumlara, psikolojik danışmanlara, psikologlara ve anne-babalara önemli perspektifler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 1- Davranışın anlaşılması ve açıklanması çeşitli yönleriyle değerlendirilmesini zorunlu kıldığından, öğretmen adaylarına gerektiğinde çok nedenli yüklemelerde bulunabilmelerini sağlayacak bakış açıları kazandırılmalıdır.
- 2- Bireyin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığını bilmesi, etkili olmayanların zamanla daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesi ve düşünme stillerinde duruma göre esnek olabilme becerisinin kazanılması üretkenlik ve sağlıklı uyum sağlayacağından, düşünme stillerine ilişkin bilgilendirme yapılmalı, düşünme becerileri eğitimi verilmeli ve öğretim sürecinde, bu yönde gelişmeyi sağlayacak yaklaşımlar kullanılmalıdır.
- 3- Eğitimciler öğretim metotlarını öğrencilerinin düşünme stillerine göre değiştirmeli ve farklılaştırmalıdır.

- 4- Eğitimde ölçme-değerlendirme metotları öğrencilerde domine olan düşünme stillerine göre düzenlenmeli ve spesifik tutulmalıdır.
- 5- Akademik başarı sezgisel-yaşantısal düşünmeye göre analitik-rasyonel düşünme ile daha çok ilişkili olduğundan, bilgiyi derinlemesine analize dayalı analitik düşünme becerilerinin kazandırılması uygun görülmektedir.
- 6- Bilişsel tutarlılık bir gereksinim ve olumlu bir kişilik özelliği olduğundan, gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamın daha sağlıklı olabilmesi için, insanlar inanç, tutum, algı ve eylemlerini bu doğrultuda değiştirmeye motive edilmelidir.
- 7- Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan programların bilişsel yeterliliklerin kazandırılmasına ne ölçüde öncülük edebildikleri gözden geçirilmeli ve programlar bu doğrultuda zenginleştirilmelidir.
- 8- Öğretim elemanları bilişsel süreçlerin zenginleştirilmesi noktasında önemli rollere sahip olduklarından, söz konusu süreçleri detaylı inceleme ve buna uygun öğretim yapma çabası göstermelidirler.
- 9- Yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık, bireysel ruh sağlığı ile önemli ölçüde ilişkili olduğundan, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve psikiyatristler tanı ve tedavi çalışmalarında bu süreçlerin nasıl işlediğini göz önünde bulundurmalarıdır.
- 10- Eğitimin yükleme karmaşıklığı ve düşünme stilleri ile olan ilişkisi, öğrenim sürecinin bu değişkenler için bir sosyalizasyon aracı olduğunu gösterdiğinden, eğitim-öğretim kurumları, eğitimde kaliteyi yükseltmek için geleneksel yaklaşımlardan çok çağdaş ve öğrencinin ön planda olduğu yaklaşımlara doğru misyon edinmelidirler.
- 11- Rasyonel düşünme ve akademik başarı düzeyi, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumlarından etkilendiğinden, anne-babalar çocuk yetiştirmede daha demokratik tutumlar geliştirmeli ve bu doğrultuda eğitilmelidir.

Konuya katkısı olabileceği düşüncesiyle, ileride yapılacak araştırmalar için aşağıdaki önerilere yer verilmesi uygun görölmüştür.

- 1- Bu ve benzeri araştırmalar değişik öğrenim düzeyindeki öğrenciler üzerinde ve değişik üniversitelerde yapılabilir. Böylece farklı gruplara ilişkin elde edilecek bulgular bu kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.
- 2- Araştırmada incelenen bilişsel süreçler ve ilgili psikososyal özellikler çoğaltılarak, daha derinlemesine çalışmaların yapılması, bilişsel değişkenlerin davranış ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.
- 3- Düşünme stilleri ile akademik başarı, öğrenme süreçleri ve kişilik ilişkisine yönelik çalışmaların yapılmasının eğitimden önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.
- 4- Yükleme karmaşıklığı ile evlilik yaşamı ilişkisine yönelik çalışmaların, aile ve toplumsal sağlık için yapılacak değerlendirmelere önemli katkılar sağlayacaktır.
- 5- Bilişsel tutarlılığı tercihin diğer kişilik özellikleri ile ilişkileri değişik popülasyonlarda incelenerek konunun daha iyi anlaşılmasına çalışılabilir.
- 6- Ayrıca, bu bilişsel değişkenlere ilişkin uzun dönemli takip araştırmaları ile söz konusu süreçlerin gelişimi hakkında daha detaylı verilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R., *Thinking Styles as Moderators of Role Stressor-Job Satisfaction Relationships*, **Leadership and Organization Development Journal**, Vol. 18,1997.
- Abraham, R., *Emotional Dissonance in Organizations: Antecedents, Consequences, and Moderators*, **Genetic, Social and General Psychology Monographs**, Vol. 124, 1998.
- Akyıldız, H., **Davranış: İlgili Kavramlar, Açıklamalar**, DEÜ, İzmir, 1994.
- Akyıldız, H., *Doğu ve Güneydoğu Kökenli ve Bulgaristan Göçmeni Kadınların Bazı Psikososyal Özellikler ve Kontrol Odağı İnancı Açısından Karşılaştırılması*, **Proje Çalışması**, DEÜ, İzmir, 1996.
- Allen, M. ve Mabry, E.A., *Examining the Relationship of the the Role Category Questionnaire to Measure of Intelligence*, **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol. 12, 1997.
- Anderson, C.A., *Attributional Style, Depression and Loneliness: A Cross-Cultural Comparison of American and Chinese Students*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 25, 1999.
- Anderson, S.M. ve Ross, L., *Self-knowledge and Social Interference: The Impact of Cognitive Affective and Behavioral Data*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 1984.

- Baharudin, R. ve Luster, T., *Factors Related to the Quality of the Home Environment and Children's Achievement*, **Journal of Family Issues**, Vol. 19, 1998.
- Bankston, C.L. ve Caldas, S.J., *Race, Poverty, Family Structure and the Inequality of Schools*, **Journal of Educational Research** , Vol. 91, 1998.
- Baron, R.A. ve ark., **Exploring Social Psychoogy**, Third Edition, Allyn and Bacon, Massachussts, 1989.
- Barrett, L.F. ve ark., *Sex Differences in Emotional Awareness, Personality and Social Psychology Buletin*, Vol. 26, 2000.
- Baumgardner, A.H., *To Know Oneself Is to Like Oneself: Self-Certanity and Self-Affect*, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 58, 6, 1990.
- Bilgin, N., **Sosyal Bilimler Kavşağında Kimlik Sorunu**, I. Basım, Ege Yayıncılık I. İzmir, 1994.
- Blessum, K.A. ve ark., *Cognitive Load and Positive Mood Reduce Typicality Effects in Attitude-Behavior Consistency*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 24, 1998.
- Burleson, B.R. ve Samter, W., *Effects of Cognitive Complexity on Perceived Importance of Communication Skills in Friends*, **Communication Research**, Vol. 17,1990.

- Bye, L. ve Jussim, L., *A Proposed Model for the Acquisition of Social Knowledge and Social Competence*, **Psychology in the Schools**, Vol. 30, 1993.
- Cacioppa, J.T. ve Petty, R.E., *The Need for Cognition*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 42, 1982.
- Chen, L., *Cognitive Complexity, Situational Influences and Topic Selection in Intracultural and Intercultural Dyadic Interactions*, **Communication Reports**, Vol. 9, 1996.
- Cialdini, R.B. ve ark., *Preference for Consistency: The Development of a Valid Measure and the Discovery of Surprising Behavioral Implications*, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 69, 1995.
- Cüceloğlu, D., **İnsan ve Davranışı**, 2. Basım, Remzi Basımevi, 1991.
- Dağ, İ., *Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirlik ve Geçerliği*, **Psikoloji Dergisi**, 7, 26, 1991.
- De Boer, A.L. ve Stein, T., *Thinking Style Preferences of Underprepared First Year Students in the Natural Sciences*, **South African Journal of Ethnology**, Vol. 22, 1999.
- Demir, A., *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1990.

- Dettenborn, H. ve Boehnke, K., *The Relationship of Socio-Cognitive Oversimplification and the Social Behaviour of Adolescents*, **Educational Psychology**, Vol. 14, 1994.
- Diekman, A.B. ve Eagly, A.H., *Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Man of the Past, Present and Future*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 26, 2000.
- Dönmezer, İ., **Eğitim Psikolojisi**, 2. Baskı, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1997.
- Epstein, S. ve ark., *Irrational Reactions to Negative Outcomes: Evidence for two Conceptual Systems*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 62, 1992.
- Epstein, S., Denes-Raj, V. ve Pacini, R., *The Linda Problem Revisited from the Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 21, 1995.
- Epstein, S. ve ark., *Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles*, **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 2, 1996.
- Fincham, F.D. ve Bradbury, T.N., *The Impact on Attributions in Marriage*, **Journal of Social and Personal Relationships**, 6, 1989.
- Fletcher, G.J.O., *The Analysis of Verbal Explanations for Marital Separation: Implications for Attribution Theory*, **Journal of Applied Social Psychology**, 13, 1983a.

- Fletcher, G.J.O., *Sex Differences in Attributions for Marital Separation*, **New Zealand Journal of Psychology**, 12, 1983b.
- Fletcher, G.J.O. ve ark., *Attributional Complexity: An Individual Differences Measure*, **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 4, 1986.
- Flett, G.L. ve ark., *Depression and Components of Attributional Complexity*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 56, 1989.
- Flett, G.L. ve ark., *Depression, Self-Esteem, and Complex Attributions for Life Problems*, **Current Psychology**, Vol. 13, p. 263-..., 19p, 1994.
- Fraedrich, J. ve Ferrel, O.C., *Cognitive Consistency of Marketing Managers in Ethical Situations*, **Journal of the Academy of Marketing Science**, Vol. 20, 1992.
- Freedman, J.L. ve ark. (Çev. A. Dönmez), **Sosyal Psikoloji**, 2. Baskı, İmge Kitabevi, 1993.
- Friedman, I.A., *Deliberation and Resolution in Decision-Making Processes: A Self-Report Scale for Adolescents*, **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 56, 5, 1996.
- Grigorenko, E.L. ve Sternberg, R.J., *Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance*, **Exceptional Children**, 63, 1997.
- Gülden, B., *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,

- Hancock, T.E. ve Stock, W.A., *Gender and Developmental Differences in the Academic Study Behaviors of Elementary School Children*, **Journal of Experimental Education**, Vol. 65, 1996.
- Harlak, H., *Farklı Sosyal Kesimlerde Çeşitli Turistlere İlişkin Kategoriler ve Algı Repertuvarları*, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ege Üniversitesi, İzmir, 1991.
- Harris, R., **Introduction to Decision Making**, Vanguard University of Southern California, 1998.
- Hewstone, M. ve ark., **Introduction to Social Psychology**, Second Edition, Blackweel Publishers Ltd., Oxford, 1996.
- Higgins, E.T., Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect, **Psychological Review**, 94, 1987.
- Hunsberger, B. ve ark., *Religious Fundamentalism and Integrative Complexity of Thought: A Relationship for Existential Content Only?*, **Journal for the Scientific Study of Religion**, Vol. 33, 1994.
- Kağıtçıbaşı, Ç., *Türkiye’de Çocuğun Değeri, Gelişme Ortamı ve Alınması Gerekli Önlemler*, **Psikoloji Dergisi**, 10, 1980.
- Kağıtçıbaşı, Ç., **İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**, 7. Basım, Evrim Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.
- Kass, R.A. ve ark., *Cognitive and Attitudinal Influences on Career Decision Making*, **Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association**, Canada, 1978.

- Kimmel, D.C. ve Weiner, I.B., **Adolescence: A Developmental Transition**, Second Edition, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1995.

- Kissee, J.E. ve ark., *Effects of Family Origin Dynamics on College Freshmen*, **College Student Journal**, Vol. 34, 2000.

- Leone, C., ve Dalton, C.H., *Some Effects of the Need for Cognition on Course Grades, Perceptual and Motor Skills*, 67, 1988.

- Leonard, D. ve Straus, S., *Identifying How We Think: The Myers-Briggs Type*, **Harvard Business Review**, Vol. 75, 1997.

- Lewis, J., *Thinking in a Whole New Light*, **Women in Business**, Vol. 49, 1997.

- Lipman, M., *Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program*, **Clearing House**, Vol. 71, 1998.

- Lopez, F.G., *Cognitive Processes in Close Relationship: Recent Findings and Implications for Counseling*, **Journal of Counseling and Development**, Vol. 71, 1993.

- Lynn, M., *Factors for Adolescent Academic Achievement*, **University of Wisconsin-Madison Cooperative Extension, Technical Report 3**, 1994.

- Macdonald, M., *Cognitive, Academic and Personality Characteristics of Early School Leavers and Persisters*, **SSTA Research Centre Report**, 3, 1992.

- Michalko, M., *Thinking Like a Genius: Eight Strategies Used by the Supercreative, from Aristotle and Leonardo to Einstein and Edison*, **Futurist**, Vol. 32, 1998.
- Milburn, M.A., **Sosyal Psikolojik Açıdan Kamuoyu ve Siyaset**, Çev. A. Dönmez ve V. Duyan, İmge Kitabevi, Ankara, 1998.
- Newman, L.S., *Trait Impressions as Heuristics for Predicting Future Behavior*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 22, 1996.
- O'Connor, B.P., *How a Relationship between Thinking and Feeling May Give Rise to a Variety of Human Behaviors*, **Genetic Social and General Psychology Monographs**, Vol. 117, 1991.
- Olive, H., *The Relationship of Divergent Thinking to Intelligence, Social Class, and Achievement in High-School Students*, **The Journal of Genetic Psychology**, Vol. 121, 1972.
- Öner, N., **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler**, 3. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1997.
- Pajares, F., *Current Directions in Self Research: Self-Efficacy*, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York, 1996.
- Parker, O., *Atıf Karmaşıklığı, Uçlara Kayma ve Kalıp Yargı Kullanma Eğilimleri*, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ege Üniz., İzmir, 1994.
- Parlette, N. ve Rae, R., *Thinking about Thinking (Thinking Styles of People)*, **Association Management**, vol. 45, 1993.

- Phillips, S.D. ve ark., *Decision-Making Styles and Problem Solving Appraisal*, **Journal of Counseling Psychology**, Vol. 31, 4, 1984.

- Ponzetti, J.J., *Loneliness Among College Students*, **Family Relations**, Vol. 39, 1990.

- Ponzetti, J.J. ve Cate, R.M., *Sex Differences in the Relationship Between Loneliness and Academic Performance*, **Psychological Reports**, 48, 1981.

- Prislın, R. ve Pool, G.J., *Behavior, Consequences and the Self: Is All Well that Ends Well*, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 22, 1996.

- Rockville, M., *Basic Behavioral Science Research for Mental Health: Social Influence and Social Cognition*, **American Psychologist**, Vol. 51, No. 5, 1996.

- Sadowski, C.J., *Elaborative Processing Mediates the Relationship Between Need for Cognition and Academic Performance*, **Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied**, Vol. 130, 1996.

- Sadowski, C.J. ve Cogburn, H.E., *Need for Cognition in the Big-Five Factor Structure*, **Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied**, Vol. 131, 1997.

- Sadowski, C.J. ve Gulgoz, S., *Association of Need for Cognition and Course Grades*, **Perceptual and Motor Skills**, 74, 1992a.

- Schickendanz, J.A., *Family Socialization and Academic Achievement*, **Journal of Education**, Vol. 177, 1995.

- Schwarzer, R., *General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures*, Freie Universität Berlin, 2000.

- Scott, S.G. ve Bruce, R.A., *Decision-Making Style: The Development and Assessment of a New Measure*, **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 55, 5, 1995.

- Seegers, G. ve Boekaerts, M., *Gender Related Differences in Self-Referenced Cognitions in Relation to Mathematics*, **Journal of Research in Mathematics Education**, Vol. 27, 1996.

- Shek, D.T.L., *Family Environment and Adolescent Psychological Well-Being, School Adjustment and Problem Behavior: A Pioneer Study in a Chinese Context*, **Journal of Genetic Psychology**, Vol. 158, 1997.

- Stacks, D.W. ve Murphy, M.A., *Conversational Sensitivity: Further Validation and Extension*, **Communication Reports**, Vol. 6, 1993.

- Steinberg, L. ve Elmen, J.D., *Authoritative Parenting Promotes Adolescent School Achievement and Attendance*, **National Center on Effective Secondary Schools**, Mdison, USA, 1986.

- Sternberg, R.J., *Allowing for Thinking Styles*, **Educational Leadership**, Vol. 52, 1994.

- Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E.L., *Thinking Styles and the Gifted*, **Roeper Review**, Vol. 16, 1993.

- Teglasi, H. ve Epstein, S., *Temperament and Personality Theory: The Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory*, **School Psychology Review**, Vol. 27, 1998.

- Tolentino, E., Curry, L., ve Leak, G., *Further Validation of the Need for Cognition Scale*, **Psychological Reports**, 66, 1990.
- Tucker, R. W., *An Examination of Accounting Students' Thinking Styles*, **UMI ProQuest Digital Dissertations**, University of Idaho, 1999.
- Yeşilyaprak, B., *Lise Öğrencilerinin İçsel yada Dışsal Denetimli Olmalarını Etkileyen Etmenler*, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1988.
- Yıldırım, A., *Teachers' Theoretical Orientations Toward Teaching Thinking*, **Journal of Educational Research**, Vol. 88, No. 1, 1994.
- Zhang, L.F., *Further Cross-Cultural Validation of the Theory of Mental Self-Government*, **Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied**, Vol. 133, 1999.
- Zhang, L.F. ve Sternberg, R.J., *Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A study in Two Chinese Populations*, **Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied**, Vol. 134, 2000.
- Zimmermann, S., *Social Cognition and Evaluations of Health Care Team Communication Effectiveness*, **Western Journal of Communication**, Vol. 58, 1994.
- Waters, L.K. ve Zakrajsek, T., *Correlates of Need for Cognition Total and Subscale Scores*, **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 50, 1990.

- Wilson, S.R. ve Levine, K.J., *Attribution Complexity and Actor-Observer Bias*, **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol. 12, 1997.

- Wimer, S. ve Kelley, H.H., *An Investigation of the Dimensions of Causal Attribution*, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 43, No. 6, 1982.

- Woodward,, *Thinking Styles and Facilitation of Teams and Groups*, www.cpsc.ucalgary.ca/, google.com, 2000.

- Wrightsman, L., **Social Psychology in the Seventies**, Brooks/Cole Publishing Company, California, 1972.



EKLER

Ek 1.

KİŞİ ALGI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte doğru yada yanlış cevap söz konusu değildir. Önemli olan kendinizi nasıl algıladığınızdır. Lütfen her maddenin sizin için ne ölçüde uygun olduğunu içten ve gerçek durumunuzu yansıtacak şekilde cevaplayınız ve boş bırakmayınız. Seçenekler aşağıda sıralanmıştır.

TKM: Tamamen Katılmıyorum
KKM: Kısmen Katılmıyorum
AKM: Az Katılmıyorum
T : Tarafsızım
AK : Az Katılıyorum
KK : Kısmen Katılıyorum
TK : Tamamen Katılıyorum

- 1- İnsanların davranışlarını analiz etmeyi ve açıklamayı genellikle merak etmem. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 2- Bir kişinin davranışı için, eğer bir neden bulmuşsam, artık başka neden bulmaya çalışmam. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 3- Kendi düşünce süreçlerimizi analiz etme ve anlamamanın önemli olduğuna inanırım. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 4- İnsanların davranışları üzerindeki etkim hakkında çok düşünürüm. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 5- Bir kişinin tutumları, inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin genellikle basit ve açık olduğunu anlamış bulunuyorum. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 6- Eğer insanların gerçekten tuhaf veya olağandışı bir şekilde davrandıklarını görürsem, genellikle bunu onların tuhaf veya olağandışı insanlar oldukları gerçeğine bağlarım ve daha fazla açıklama yapma gereği duymam. TKM KKM AKM T AK KK TK
- 7- Yakınımdaki insanların neden bu tür (böyle) insanlar olduklarını anlamak için, aile kökenleri ve kişisel geçmişleri hakkında çok düşünürüm. TKM KKM AKM T AK KK TK

TKM: Tamamen Katılmıyorum
KKM: Kısmen Katılmıyorum
AKM: Az Katılmıyorum
T : Tarafsızım
AK : Az Katılıyorum
KK : Kısmen Katılıyorum
TK : Tamamen Katılıyorum

8- İnsan davranışının nedenlerinin konuşulduğu tartışmalara girmekten hoşlanmam.

TKM KKM AKM T AK KK TK

9- İnsan davranışının nedenlerinin genellikle basit değil karmaşık olduğunu düşünmekteyim.

TKM KKM AKM T AK KK TK

10- İnsanlar hakkında yargılarda bulunduğumda veya davranışları için nedenler öne sürdüğümde, düşünme sürecimin nasıl çalıştığını anlamak ile çok ilgilenirim.

TKM KKM AKM T AK KK TK

11- İnsanların birbirlerini etkileme biçimleri hakkında çok az düşünürüm.

TKM KKM AKM T AK KK TK

12- Bir insanın kişiliğini / davranışını anlamak için tutum, inanç ve kişilik özelliklerinin birbiriyle nasıl bütünleştiğini bilmek önemlidir.

TKM KKM AKM T AK KK TK

13- İnsanların davranışlarını açıklamaya çalışırken sadece kişi üzerinde yoğunlaşırım ve onları etkileyebilecek dışsal etkenleri çok fazla dikkate almam.

TKM KKM AKM T AK KK TK

14- Bir insanın davranışının temel nedeninin geçmişinde yer aldığını sıklıkla görmüşümdür.

TKM KKM AKM T AK KK TK

15- İnsan davranışının nedenlerini veya mantığını analiz etmekten gerçekten zevk alırım.

TKM KKM AKM T AK KK TK

16- İnsan davranışı için karmaşık açıklamaları, genellikle yarardan çok kafa karıştırıcı bulurum.

TKM KKM AKM T AK KK TK

17- İnsan davranışını anlama veya açıklama sürecinde, düşüncemin nasıl işlediğine az yoğunlaşırım.

TKM KKM AKM T AK KK TK

TKM: Tamamen Katılmıyorum
KKM: Kısmen Katılmıyorum
AK : Az Katılmıyorum
T : Tarafsızım
AK : Az Katılıyorum
KK : Kısmen Katılıyorum
TK : Tamamen Katılıyorum

18- Diğer insanların davranışım üzerindeki etkisi hakkında çok az düşünürüm.

TKM KKM AKM T AK KK TK

19- Kişiliğimin farklı yönlerinin diğerlerini etkileme biçimi hakkında çok düşünürüm (ör: İnançların tutumları etkilemesi veya tutumların kişilik özelliklerini etkilemesi).

TKM KKM AKM T AK KK TK

20- Toplumun diğer insanlar üzerindeki etkisi hakkında çok düşünürüm.

TKM KKM AK T AK KK TK

21- Bir insanın davranışını analiz ederken, nedenlerin sıklıkla geçmişe, zaman zaman yıllar öncesine uzanan bir zincir oluşturduğunu görürüm.

TKM KKM AK T AK KK TK

22- İnsan davranışını anlamaya gerçekten meraklı değilim.

TKM KKM AK T AK KK TK

23- İnsan davranışı için basit açıklamaları karmaşık olanlarına tercih ederim.

TKM KKM AK T AK KK TK

24- Davranışım için öne sürdüğüm nedenler bir başkasınınkinden farklı olduğunda, bu, sıklıkla beni, açıklamalarımın neden olan düşünme süreçlerimi gözden geçirmeye sevk eder.

TKM KKM AK T AK KK TK

25- Bir kişiyi anlamak için, onun yakın ilişkide bulunduğu insanları anlamak gerektiğine inanırım.

TKM KKM AK T AK KK TK

26- İnsan davranışını yüzeysel olarak (göründüğü gibi) ele alma ve davranışının içsel nedenlerini (örneğin tutumlar, inançlar v.b.) merak etmeme eğilimindeyim.

TKM KKM AK T AK KK TK

27- Toplumun davranışlarım ve kişiliğim üzerindeki etkisi hakkında çok düşünürüm.

TKM KKM AK T AK KK TK

28- Neden bu tür (böyle) bir insan olduğumu anlamak için, kendi aile kökenim ve kişisel geçmişim hakkında çok az düşünürüm.

TKM KKM AKM T AK KK TK



Ek 2.

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, insanların düşünme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte bulunan ifadelerin sizin için ne ölçüde doğru ya da yanlış olduğunu, maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, uygun seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz. Seçenekler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Lütfen boş bırakmayınız.

Tamamen Yanlış: TY
Kısmen Yanlış : KY
Tarafsızım : T
Kısmen Doğru : KD
Tamamen Doğru: TD

- | | | | | | |
|---|----|----|---|----|----|
| 1- Düşünme becerilerimi kullanmamı gerektiren bir işi yapmaktansa az düşünce gerektiren bir işi yapmayı tercih ederim. | TY | KY | T | KD | TD |
| 2- Çok fazla düşünme gerektiren bir durumun sorumluluğunu almak istemem. | TY | KY | T | KD | TD |
| 3- Karmaşık problemleri basit olanlarına tercih ederim. | TY | KY | T | KD | TD |
| 4- Bir şey hakkında derinlemesine düşünmek zorunda kalabileceğim ortamları önceden görmeye ve oradan uzaklaşmaya çalışırım. | TY | KY | T | KD | TD |
| 5- Bir şeyi derinlemesine ve uzun süre düşünmekten az zevk alırım. | TY | KY | T | KD | TD |
| 6- Düşünmeyi eğlendirici ve zevk verici bulmam. | TY | KY | T | KD | TD |
| 7- Soyut olarak düşünme fikri bana çekici (cazip) gelmiyor. | TY | KY | T | KD | TD |
| 8- Hayatımın çözmeme gereken bilinmezlerle dolu olmasını tercih ederim. | TY | KY | T | KD | TD |
| 9- Benim için bir problemin sadece cevabını bilmek, bu cevabın nedenlerini anlamaktan daha iyidir. | TY | KY | T | KD | TD |
| 10- Baskı altında kaldığımda, zor durumlarda iyi düşünmem, yargıda bulunmam. | TY | KY | T | KD | TD |

Tamamen Yanlış: TY
Kısmen Yanlış : KY
Tarafsızım : T
Kısmen Doğru : KD
Tamamen Doğru: TD

- 11- Kendi yolumu (tarzımı) en iyi şekilde belirlemede düşüncelere güvenme fikri, bana çekici (cazip) gelmez. TY KY T KD TD
- 12- Ünlüler hakkında dedikodu yapmak veya konuşmaktansa, uluslararası problemler hakkında konuşmayı tercih ederim. TY KY T KD TD
- 13- Yeni düşünme yolları öğrenmek beni çok fazla heyecanlandırmaz. TY KY T KD TD
- 14- Nesneleri genellikle sorgulamaktansa olduğu gibi kabul etmeyi tercih ederim. TY KY T KD TD
- 15- Bir şeyin işe yarıyor olması benim için yeterlidir, onun nasıl veya neden çalıştığı ile ilgilenmem. TY KY T KD TD
- 16- Sadece önemli ölçüde zihinsel çaba harcayarak ulaşabileceğim amaçlar belirleme eğilimindeyim. TY KY T KD TD
- 17- Yeni ve alışık olmadığım ortamlarda düşünmekte zorlanırım. TY KY T KD TD
- 18- Çok fazla zihinsel çaba gerektiren bir işi bitirdiğimde tatmin olmak yerine rahatlama hissederim. TY KY T KD TD
- 19- İnsanlar ile ilgili ilk izlenimlerim hemen hemen her zaman doğrudur. TY KY T KD TD
- 20- İnsanlar hakkındaki ilk duygularına güvenirim. TY KY T KD TD
- 21- İnsanlara güvenme söz konusu olduğunda, genellikle içimden gelen duygulara güvenirim. TY KY T KD TD
- 22- Önsözlerime güvenmeye inanırım. TY KY T KD TD
- 23- Nasıl bildiğimi açıklayamazsam bile genellikle bir kişinin doğru veya yanlış olduğunu hissedebilirim. TY KY T KD TD

- 24- Sezgileri çok güçlü olan bir insanım. TY KY T KD TD
- 25- Biri yalan söylediğinde, bunu doğru olarak sezebilirim. TY KY T KD TD
- 26- İnsanlar hakkındaki izlenimlerim hızlı oluşur. TY KY T KD TD
- 27- Bir kişinin görünüşüne bakarak, karakterini oldukça iyi bir şekilde anlayabileceğime inanırım. TY KY T KD TD
- 28- Sıklıkla, nesnelere ilgili açık görsel imajlar oluştururum. TY KY T KD TD
- 29- Çok iyi bir ahenk duygusuna sahibim. TY KY T KD TD
- 30- Nesnelere imgelemede (görselleştirmede) iyiyim. TY KY T KD TD

Ek 3.

TUTARLILIK TERCİHİ ÖLÇEĞİ

Bu test, insanların tutarlılık tercihi düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte bulunan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, uygun seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz. Her maddedeki yargıyı değerlendirirken; yargı sizin için doğru ise pozitif (+) yönde, yargı sizin için yanlış ise negatif (-) yönde işaretlemeye bulununuz. Lütfen boş bırakmayınız. Seçenekler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

Kesinlikle Katılmıyorum: KKM
Katılmıyorum : KM
Biraz Katılmıyorum : BKM
Çok Az Katılmıyorum : ÇAKM
Tarafsızım : T
Çok Az Katılıyorum : ÇAK
Biraz Katılıyorum : BK
Katılıyorum : K
Kesinlikle Katılıyorum : KK

1- Tepkilerini önceden tahmin edebildiğim insanlarla bir arada olmayı tercih ederim.

— +
KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

2- Davranışlarımın (hareketlerimin) inançlarımla tutarlı olması, benim için önemlidir.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

3- Tutum ve davranışlarım (hareketlerim) bana birbiriyle tutarlı görünse bile, diğerlerinin gözünde tutarlı görünmemek beni rahatsız eder.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

4- Benim için önemli olan, ne yapacağımı beni bilen insanların tahmin edebilmesidir.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

5- Başkaları tarafından, değişken olmayan ve önceden tahmin edilebilen biri olarak tanımlanmak isterim.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

6- Başkaları tarafından takdir edilen insanlar tutarlı ve önceden tahmin edilebilir olanlardır.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

7- Tutarlılık görüntüsü benim dünyadaki imajımın önemli bir parçasıdır.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

8- Güvendiğim birinin önceden tahmin edilebilir olmaması beni rahatsız eder.

KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

Kesinlikle Katılmıyorum: KKM
Katılmıyorum : KM
Biraz Katılmıyorum : BKM
Çok Az Katılmıyorum : ÇAKM
Tarafsızım : T
Çok Az Katılıyorum : ÇAK
Biraz Katılıyorum : BK
Katılıyorum : K
Kesinlikle Katılıyorum : KK

- 9- Tutarsız mışım gibi görünmeyi sevmem. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 10- Davranışlarımın inançlarımla çeliştiğini gördüğümde rahatsız olurum. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 11- Kişisel tutarlılık kim olursa olsun her arkadaşşımdan beklediğim önemli bir özelliktir. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 12- Her şeyi özellikle aynı tarzda yapmayı tercih ederim. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 13- Sürekli olarak düşüncelerini değiştiren insanlardan hoşlanmam. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 14- Yakın arkadaşlarımla önceden tahmin edilebilir insanlar olmasını isterim. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 15- Benim için önemli olan, diğerlerinin beni değişken olmayan biri olarak görmeleridir. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 16- Başkalarına tutarlı görünmek için çaba harcarım. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 17- Aynı anda tutarsız iki inanca sahip olmaktan dolayı rahatsız olurum. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK
- 18- Davranışlarımla (hareketlerimin) tutarsız oluşu beni fazla rahatsız etmez. KKM KM BKM ÇAKM T ÇAK BK K KK

Ek 4.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizinle ilgili bilgi içeren ve bazı noktalarda kendinizi nasıl algıladığınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar halen çalışılmakta olan doktora tezi için veri sağlamak üzere kullanılacaktır. Sizden istenen, kendinizle ilgili en doğru ve gerçekçi bilgiyi, uygun seçeneği yuvarlak içine alarak belirtmenizdir. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar, araştırmaya olumlu katkılar sağlayacaktır. Lütfen boş bırakmayınız.

Teşekkür ederim
Arş.Gör. Mustafa Buluş

Numaranız (Not ortalamanızı belirlemek için kullanılacaktır):

1- Cinsiyetiniz

- a) Kız
- b) Erkek

2- Bölümünüz:

- a) Sosyal Bilimler (Eğitim Programları ve Öğretimi, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği)
- b) Fen Bilimleri (Kimya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği)
- c) Güzel Sanatlar (Resim İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği)
- d) Yabancı Diller (İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği)

3- Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde (SED) görüyorsunuz?

- a) Düşük SED
- b) Orta SED
- c) Yüksek SED

4- Yakın arkadaş olarak tanımlayabileceğiniz kaç kişi vardır?

- a) 1-3
- b) 4-6
- c) 7 ve üstü

5- Aile ortamınızı nasıl algılıyorsunuz?

- a) Otoriter-baskıcı
- b) Demokratik-hoşgörülü
- c) Koruyucu-kollayıcı
- d) İlgisiz

6 - Yalnızlık, büyük oranda bireyin yaşamakta olduğu sosyal ilişki ile yaşamak istediği ilişki arasında görülen farktan ve çelişkiden kaynaklanan, rahatsız edici psikolojik bir durum olarak tanımlandığına göre, ne düzeyde yalnızlık yaşadığınızı düşünüyorsunuz?

- a) Düşük Düzeyde
- b) Orta Düzeyde
- c) Yüksek Düzeyde

7 - Kendinizi zeka ve yetenek açısından değerlendirecek olursanız,

- a) Biraz yeterli
- b) Orta düzeyde
- c) Oldukça yeterli

8 - Kendinizi karar verme stili (biçimi) açısından çoğunlukla nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Başkalarına bağımlı
- b) Rasyonel
- c) Karardan kaçınan
- d) Sezgisel
- e) Anlık-Kendiliğinden (spontane)

9 - Problemlerle başa çıkma becerilerinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?

- a) Oldukça yetersiz
- b) Orta düzeyde
- c) Oldukça yeterli

10- Kendinizi toplumsal yaşama olan uyum düzeyiniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Büyük oranda uyumsuzum (İçinde bulunduğum toplumsal ve çevresel yapıyı çok sık eleştiririm).
- b) Kısmen uyumluyum (İçinde bulunduğum toplumsal ve çevresel yapıyı bazen eleştiririm).
- c) Tamamen uyumluyum (İçinde bulunduğum toplumsal ve çevresel yapıyı çoğunlukla eleştirmem).

